



MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 19 Issue 54, December 2025

mjer.inased.org

Owner

Educational Research Association

Publisher

International Association of Educators

www.inased.org

Editor

Assoc. Prof. Dr. Yusuf Mete Elkiran

Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

Bertram Chip Bruce <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Julie Matthews <i>University of the Sunshine Coast, Australia</i>
Peggy Placier <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Sunay Akkaya <i>Adiyaman University, Turkey</i>
Nezahat Güçlü <i>Gazi University, Turkey</i>	Yang Changyong <i>Southwest China Normal University China</i>
Fernando Galindo <i>Universidad Mayor de San Simón, Bolivia</i>	Susan Matoba Adler <i>University of Hawaii, USA</i>
Carol Gilles <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Juny Montoya <i>Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia</i>
Cushla Kapitzke <i>Queensland University of Technology, Australia</i>	Catalina Ulrich <i>Universitatea din Bucuresti, Romania</i>
Rauf Yıldız <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	Sharon Tettegah <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Kwok Keung HO <i>Lingnan University, Hong Kong</i>	Ayşe Ottekin Demirbolat <i>Gazi University, Turkey</i>
Sara Salloum <i>Long Island University, USA</i>	Yusuf Mete Elkiran <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
CHAN, Raymond M C <i>Hong Kong Baptist University</i>	Ismail Sahin <i>Selcuk University, Turkey</i>
Mustafa Ulusoy <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Winston Jumba Akala <i>Catholic University of Eastern Africa, Kenya</i>
Mehmet Acikalin <i>Istanbul University, Turkey</i>	Pragasit Sitthitikul <i>Walailak University, Thailand</i>
Funda Savasci <i>Istanbul University, Turkey</i>	Luisa Rosu <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Caglar Yildiz <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Sheila L. Macrine <i>Montclair State University, USA</i>
Ihsan Seyit Ertem <i>Gazi University, Turkey</i>	Raul Alberto Mora Velez <i>University of Pontificia Bolivariana, Columbia</i>
Van-Anthoney Hall <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Levent Cetinkaya <i>Turkish Educational Research Association</i>
Pauline Sameshima <i>Washington State University</i>	Bongani Bantwini <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Young-Kyung Min <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Martina Riedler <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Erdal Toprakci <i>Ege University, Turkey</i>	Mustafa Tuncay Saritas <i>Balikesir University, Turkey</i>
Ali Ekber Sahin <i>Hacettepe University, Turkey</i>	Hye-Young Park <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fatih Kana <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	John L. Pecore <i>University of West Florida</i>

Asistant Editor

Post Graduate Fatih Kural

Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Table of Contents

Page 01-22

Çokkültürlü Uyum Sınıfında Öğretmen Olmak: Bir Olgubilim Araştırması
Sümeyye Evran & Mustafa Yunus Eryaman

Page 23-38

Hikâye Kitaplarında Değerlerin Temsili: Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi Örneği
Selda Ata Doğan

Page 39-56

Okulsuz Toplum'un Söylemsel ve Tematik Analizi: Kelime Frekansı Temelli Bir Çalışma
Hulusi Geçgel

Çokkültürlü Uyum Sınıfında Öğretmen Olmak: Bir Olgubilim Araştırması*

Sümeyye Evran^{1} & Mustafa Yunus Eryaman²*

Özet: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2019 yılından itibaren dil yetersizliği olan yabancı uyruklu öğrencileri desteklemek için kurulan uyum sınıflarında eğitim veren uyum sınıfı öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamındaki deneyimlerinden yola çıkarak uyum sınıfında öğretmen olmayı nasıl tanımladıklarını ortaya koymaktır. Marmara bölgesinde küçük bir ilde gerçekleştirilen araştırmada 7 uyum sınıfı öğretmeni ve 1 okul idarecisi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veriler derinlemesine görüşme tekniği, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman analizi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Moustakas’ın fenomenolojik araştırmalar için tasarladığı veri analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle uyum sınıfı öğretmenlerinin farklı kültürlerin bir araya toplandığı sınıflarda öğretmenlik yapmaktan memnuniyet duydukları, öğrenciler arasında kurulan kardeşlik bağı sayesinde manevi bir tatmin yaşadıkları, etnik farklılıklara saygı duymaya başladıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilerine kendi kültürlerini tanıtabildikleri için kendilerini kültür elçisi olarak tanımladıkları aynı zamanda da öğrencilerinin kültürlerinden etkilenecek farklı kültürlere ilgi duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarda ağırlıklı olarak Arap kültürünün egemen olması karşısında kendilerini zaman zaman göçmen gibi hissettikleri, öğrencilerin kendi aralarında Arapça konuşma eğilimi göstermelerinin mesleki anlamda kendilerini zorladığı tespit edilmiştir. Uyum sınıfı öğretmenlerinin farklı milletlerden olan ve dört temel beceri düzeyi değişkenlik gösteren öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış öğretim teknikleri kullandıkları ve bu deneyimleri doğrultusunda mesleklerini kaynaştırma veya birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak tanımladıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uyum Sınıfı, Çokkültürlü Sınıf, PİKTES, PİCTES, Yabancı Öğrenci

Geliş Tarihi: 02.12.2025 – **Kabul Tarihi:** 16.12.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.12.2025

DOI:

Being an Adaptation Class Teacher in a Multicultural Classroom

Abstract: The aim of this study is to reveal how adaptation-class teachers define being a teacher in adaptation classes, which were established in Türkiye in 2019 to support foreign students with limited language proficiency, based on their experiences in multicultural classroom settings. The research was conducted in a small province in the Marmara region, and data were collected from seven adaptation-class teachers and one school administrator.

¹ **Sümeyye Evran**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Graduate student, ORCID: 0000-0002-4928-082X.

***Correspondence:** sumeyyeevran@gmail.com

* Bu çalışma “Uyum Sınıfında Öğretmen Olmak: Bir Olgubilim Araştırması” adlı tezden üretilmiştir

² **Mustafa Yunus Eryaman**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. ORCID: 0000-0002-4214-1202.

The data were obtained through in-depth interviews, focus group interviews, observations, and document analysis. Moustakas' data analysis technique designed for phenomenological research was used to analyze the data. The findings show that adaptation-class teachers are pleased to teach in classrooms where diverse cultures come together, and that they experience a sense of spiritual fulfillment due to the bond of brotherhood formed among students. It was also concluded that teachers developed respect for ethnic differences. Teachers defined themselves as cultural ambassadors because they were able to introduce their own culture to students from different backgrounds, while also developing an interest in other cultures as they were influenced by their students' cultural characteristics. The data further indicated that teachers sometimes felt like migrants themselves due to the dominant presence of Arab culture in their classrooms, and that students' tendency to speak Arabic among themselves created professional challenges. Finally, it was found that adaptation-class teachers employed differentiated instructional techniques to address the varied levels of the four basic language skills among students from different nationalities, and that these experiences led them to define their professional roles similarly to mainstreaming or multi-grade classroom teachers.

Keywords: Adaptation Class, Multicultural Classroom, PIKTES, PICTES, Foreign Student

GİRİŞ

Türkiye, doğu ve güneyinde iç karışıklıkların yaşandığı bazı Orta Doğu ve Asya devletleri; batısında ise refah seviyesi ve insan haklarına saygısı yüksek Avrupa ülkeleri arasında yer aldığından, göç eden kitleler için bir köprü ve transit bölge hâline gelmiştir. 2010 yılında Tunus'ta başlayan ve sonrasında Mısır'a, ardından tüm Arap coğrafyasına yayılan yerel halkların özgürlük arayışı hareketleri Arap Baharı olarak adlandırılmıştır. Arap Baharı hareketi 2011 yılında Suriye'ye de sıçramış, halk ve hükümet arasındaki gerilimin artmasıyla Suriye merkezli göç hareketleri başlamıştır. Göç hareketleri başta Türkiye olmak üzere birçok ülkeyi etkisi altına almıştır. Türkiye'ye göç eden Suriyeliler hukuki anlamda geçici koruma kapsamına alınmıştır. Geçici koruma statüsü ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmış ve acil koruma talebinde bulunan kitlesel göç hareketlerine cevap veren pratik bir hukuki uygulamadır (GİB, 2024).

Göç eden Suriyelilerin hayati ihtiyaçlarını karşılayabilmek için ülke geneli geçici müdahale merkezleri açılmıştır. Eğitim çağındaki çocukların eğitim hakkını karşılayabilmek, Suriye'de yarım bıraktıkları eğitimlerini sürdürmelerine olanak tanımak amacıyla yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime yönelik adımlar atılmıştır. 2016 yılında Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu destekleme projesi (PIKTES) Avrupa Birliği ve Millî Eğitim Bakanlığı ortak protokolüyle imzalanmıştır. PIKTES' in amacı yürütüldüğü illerde zorunlu eğitim kademelerinde okula kayıt, okula devamlılık, bir üst kademeye geçişi arttırmaya yönelik bakanlığının uğraşlarına destek vermektir (PIKTES, 2024). PIKTES kapsamında belirli aralıklarla öğretmenler istihdam edilmiştir. PIKTES kapsamında öğretmen alımları toplamda dört kez gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler KPSS puanlarının sıralamasına göre mülakatlara çağırılmış ve güvenlik soruşturması sonrasında proje kapsamında çalışmaya hak kazanmıştır (Evran, Riedler ve Eryaman, 2019). PIKTES öğretmenleri ilk yıllarda geçici eğitim merkezleri

ve devlet okullarında görevlendirilmiştir. 2019 yılında geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasının ardından tüm öğretmenler, Türkçe destekleme kursları ve uyum sınıflarında sosyal uyumu desteklemek amacıyla devlet okullarında görevlendirilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarına yönlendirilmesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığınca 6 Ekim 2019 tarihinde yayımlanan 2019/5 sayılı genelge uyarınca uyum sınıfları açılmıştır. Uyum sınıflarının açılmasına gerekçe olarak yabancı uyruklu öğrencilerin dil yetersizlikleri ve Türk eğitim sistemine uyum sağlamada problem yaşamaları gösterilmiştir. Uyum sınıfları aracılığıyla uyum sağlamak zorlanan öğrencilere destek sağlamak amaçlanmıştır (MEB, 2019). Uyum sınıfları PİKTES' in yürütüldüğü 29 ilde açılmaktadır ve bu sınıflarda öğretmen olarak öncelikle PİKTES öğretmenleri görevlendirilmektedir (MEB, 2025).

James Albert Banks' e göre farklı kültür, ırk veya etnik gruba ait olan kişilerin bir araya gelerek aynı toprak parçası üzerinde sosyal, kültürel, ekonomik veya politik anlamda iletişim kurdukları bir ortam çokkültürlülük kavramını ifade etmektedir (Banks, 2010). Banks' in tanımı doğrultusunda uyum sınıfları, çokkültürlülüğün deneyimlenebileceği eğitim ortamı sunmaktadır. Çokkültürlülüğün eğitim alanındaki uzantısı olan çokkültürlü eğitim kavramı, farklı olana saygı duymaya ilişkin fikir ve becerileri çocuklara kazandırabilmek ve çoğunluktan her ne konuda farklı olursa olsun herkesin eğitim ortamında eşit fırsatlara sahip olmasını savunan bir eğitim politikasıdır. Çokkültürlü eğitim, eğitim sisteminde önemli değişiklikler ortaya koymak için tasarlanmış bir eğitim reformudur (Banks, 2013). Uyum sınıfı öğretmenleri Suriye, Irak, Afganistan, Mısır gibi ülkeler başta olmak üzere birçok farklı ülkeden göç etmiş öğrencilerle çalışmaktadır. Öğrenciler Orta Doğu ülkelerinden göç etmiş ve Arap asıllı ve öğretmenlerin Türk asıllı olması çokkültürlü bir sınıf ortamı oluşturmaktadır. Bu durum uyum sınıfı öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamındaki deneyimlerinin çokkültürlü eğitim kuramı ile açıklanmasını gerektirir.

Çokkültürlü uyum sınıflarında farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımını destekleyebilmek için kapsayıcı eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Kapsayıcı eğitim, öğrenenlerin çeşitliliğine yanıt vermek için eğitim sistemlerinin ve diğer öğrenme ortamlarının nasıl dönüştürüleceğini araştıran bir yaklaşımdır (UNESCO, 2005). Uyum sınıflarındaki öğrencilerin dört temel beceride dil yeterliğinin farklı olması kapsayıcı eğitim modelinin benimsenmesini sağlamıştır. Uyum sınıfı öğretmenlerinin eğitim uygulamalarına yönelik deneyimlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımı çerçevesinde açıklanması gerekmektedir.

Çokkültürlü uyum sınıfları öğrencilerin dil öğretimini desteklemenin yanında farklı kültürden insanların etkileşimi sayesinde kültür aktarımının yaşanmasına da olanak tanır. Kültür aktarımı bir kültürün gelenek ve değerlerinin diğer kişilere aktarılmasıdır. Ve uyum sınıfları gibi yabancılara dil öğretilen ortamlarda öğrencilerin hedef kültüre dair bilgilendirmek ve hoşgörülerini kazanarak önyargılarını kırmasını sağlar (Byram ve Risager, 1999). Bu nokta, uyum sınıflarında öğretmen ve öğrencilerinin diğer kültürü tanıma deneyimlerinin kültür aktarımı çerçevesinde incelenmesini zorunlu kılar.

Öğretmen kimliği, mesleğin temelini oluşturan kavramdır ve öğretmenlerin kendilerine mesleklerini nasıl icra edeceklerini, nasıl yöntem ve davranışlarda başvuracaklarını sürekli olarak edindikleri her deneyimde kendilerine sormaları ve yeni anlamlar bulmaları sonucunda şekillenir (Sachs, 2005, s.15). Beijard vd. (2004) öğretmen kimliğini öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini nasıl değerlendirdikleri, tanımladıklarına karşılık gelen bir kavram olarak açıklamıştır. Bu doğrultuda uyum sınıfı öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinden yola çıkarak çokkültürlü uyum sınıfında öğretmen olmayı nasıl tanımladıklarına dair görüşlerinin öğretmen kimliği kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi önemlidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde uyum sınıflarının 2019 yılı itibariyle uygulanan bir uygulama olması nedeniyle uyum sınıflarının tanıtılması (Okuç, 2022), uyum sınıflarında kullanılan materyallerin incelenmesi (Yıldırım ve Nurlu, 2022) ve eğitsel oyunların eğitim sürecine etkisini araştırmaya yönelik araştırmalar (Bozan, 2022; Can ve Karacan, 2024) yapılsa da daha çok öğretmenler, idareciler ve öğrencilerin görüşleri alınarak süreç içerisinde karşılaşılan sorunların tespitine yönelik araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Can ve Karacan, 2024; Eryılmaz ve Yıldız, 2024; Günay ve Akcan, 2025; Hüseyin, 2020; Kanat, 2022; Kapat ve Şahin, 2021). Bozan ve Çelik' in (2021) uyum sınıfı olgusunu paydaş görüşlerini alarak incelediği araştırmasında uyum sınıflarının aynı dili konuşan öğrencileri bir araya getirmesi nedeniyle dil öğretimi ve Türk ve yabancı öğrencilerin uyumunu geciktiren bir sınıf olduğu, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere verilen kapsayıcı eğitim eğitimlerinin uygulamalı olarak aktarılmasının faydalı olacağı sonucuna varmıştır. İçel, Ocak ve Akkaş Baysal (2024); PICTES projesi kapsamında açılmış bir uyum sınıfında yer alan farklı uyruklara mensup öğrencilerin kültürel farklılıklarından kaynaklanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan araştırmasında uyum sınıflarında temel farklılığın dil yeterliği olduğunu, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye karşı isteksiz oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler arasında kutuplaşma, yalan söyleme, şiddet gibi davranış problemlere eğilim olduğunu ve bu durumun okula uyumu engelleyip ailelerin iş birliğinden uzaklaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerle alakalı bulgularda ise kültürel farklılıkları dengeleme, ailelerle iş birliği kurmada ve yabancı uyruklu öğrencilere eğitim vermede öğretmenlerin yetersiz hissettikleri saptanmıştır.

Alan yazında uyum sınıflarında kullanılan materyaller ve karşılaşılan sorunların araştırıldığı, eğitsel oyunların öğretim sürecine etkisinin incelendiği araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ancak 2019 yılından itibaren deneyimlenen uyum sınıfı öğretmenliği olgusunu bir olgubilim bağlamında ele alarak, çokkültürlü eğitim ortamındaki uyum sınıfı öğretmenlerinin nasıl deneyimler edindiklerini ve bu deneyimlerin mesleki kimlik algılarını nasıl şekillendirdiğini araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum çokkültürlü uyum sınıflarında öğretmen olmak olgusunun uyum sınıfı öğretmenleri perspektifinden değerlendirilmesine dair alan yazındaki boşluğu işaret etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2019 yılından itibaren dil yetersizliği olan yabancı uyruklu öğrencileri desteklemek amacıyla kurulan uyum sınıflarında eğitim veren uyum sınıfı öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamındaki deneyimlerini incelemektir. Araştırma aynı zamanda bu deneyimlerden hareketle çokkültürlü uyum sınıfında öğretmen olmanın nasıl algılandığını ve tanımlandığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler çokkültürlü uyum sınıfında nasıl deneyimler edinmişlerdir?
2. Öğretmenler deneyimlerinden hareketle çokkültürlü uyum sınıfında öğretmen olmayı nasıl tanımlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, günlük hayatta karşılaştığımız fakat net bir şekilde kavrayıp tanımlayamadığımız olguların, olguyu deneyimleyen kişilerin tecrübelerinden yola çıkarak açıklanmasını amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.69). Fenomenolojik araştırmalar fenomeni deneyimleyen katılımcıların kişisel veya diğer katılımcılarla ortak deneyimlerinin araştırmacı tarafından yorumlanmasıyla, kişisel tecrübelerden hareketle olguya ilişkin genel bir çerçeve çizmeye odaklanır (Creswell, 2020, s. 79-80).

Çalışma Grubu

Araştırma için veri toplanabilecek kişilerin uyum sınıfı olgusunu deneyimleme şartı dolayısıyla katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, fenomene dair tecrübeleri olan bireylerin seçilmesi dolayısıyla fenomenolojik araştırmalarda oldukça fayda sağlar (Creswell, 2020, s. 157). Araştırmanın çalışma grubu, 2019 yılından itibaren uyum sınıfı öğretmenliğini deneyimleyen ve Marmara bölgesinde yer alan bir şehirde çalışan 7 uyum sınıfı öğretmeni ve 1 okul idarecisinden oluşmaktadır.

İdareci Mustafa Bey: 1980 doğumlu, evli ve bir çocuk babasıdır. 17 yıllık meslek hayatının son beş senesinde idarecilik yapan Mustafa Bey araştırmanın yapıldığı şehirde de beş senedir çalışmaktadır. Meslek hayatında norm fazlası olma ve özel sebeplerden dolayı sık sık okul değişikliği yaptığını ifade eden müdür yardımcısını diğer katılımcı idarecilerden özel kılan nokta eşinin 2016 yılından itibaren PİKTES kapsamında Türkçe öğretmeni olarak çalışıyor olmasıdır.

Zeynep Öğretmen: 31 yaşında ve evlidir. Öğretmenliğe ilk olarak 2017 yılında PİKTES' te başlamış olup yaklaşık 7 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. PİKTES kapsamında ilk olarak Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir geçici eğitim merkezinde görevlendirilmiş ve bir buçuk yıl merkezde çalıştıktan sonra, Geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasıyla birlikte devlet okullarına yönlendirilmiş ve araştırmanın gerçekleştirildiği şehre tayin olmuştur. 2019 itibaren uyum sınıfı öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Aysun Öğretmen: 31 yaşında ve evlidir. Öğretmen Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitede sınıf öğretmenliği alanından 2015 yılında mezun olmuş ve sonrasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında fiil öğretimi üzerine yazdığı teziyle yüksek lisansını tamamlamıştır. Öğretmen meslek hayatına ilk olarak bir aylık ücretli öğretmenlikle başlamış sonrasında 2016 yılında PİKTES' te çalışmaya başlamıştır. Projede çalışmaya ilk olarak geçici eğitim merkezlerinde başlamış ve iki sene Gemde çalıştıktan sonra eşinin tayini dolayısıyla

şehir değişikliği yaparak Karadeniz bölgesindeki bir şehirde devlet okullarında Türkçe dil kurslarında görevlendirilmiştir.

Mehmet Öğretmen: 30 yaşında ve bekardır. Üniversitesini Akdeniz bölgesinde yer alan bir üniversitede sınıf öğretmenliği alanında tamamlamış ve öğretmenliğe ilk olarak PİKTES kapsamında 2016 yılında başlamıştır. Öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak hiç geçici eğitim merkezinde çalışmamış ve direkt Türkiye'nin batısında yer alan bir şehirde devlet okullarında 3+3 Türkçe kursunda çalışmaya başlamıştır.

Fatma Öğretmen: 30 yaşında ve bekardır. Marmara Bölgesinde bulunan bir şehirde doğup büyümüştür. Sonrasında Marmara Bölgesinde yer alan bir üniversitede sınıf öğretmenliğinden mezun olmuş ve bir dönemlik ücretli öğretmenlik deneyiminden sonra 2016 yılında PİKTES' te çalışmaya başlamıştır. İlk olarak GEM' de çalışan öğretmen iki sene sonrasında bir sene devlet okullarında açılan Türkçe dil kurslarında çalışmıştır. 2019 yılında araştırmanın gerçekleştirildiği şehre tayin olan öğretmen beş senedir aynı okulda görev yapmaktadır.

Fikriye Öğretmen: 30 yaşında evli ve iki kız çocuğu annesidir. Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmen sonrasında öğretmen adaylarının kültürlenmeleri ile alakalı yazdığı teziyle yüksek lisanstan mezun olmuştur. Bir dönem ücretli öğretmenlik deneyimi olan öğretmen, 2016 yılından itibaren PİKTES kapsamında ilk olarak Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir geçici eğitim merkezinde öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Sonraki dönemlerde devlet okullarındaki Türkçe dil kurslarına yönlendirilmiş ve da 2023 yılı itibarıyla araştırmanın yapıldığı şehre tayin olup uyum sınıfı öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır.

Burçin Öğretmen: 30 yaşında, evli ve bir çocuk annesidir. Türkiye'nin Marmara bölgesinde yer alan bir şehirde doğup büyümüş ve üniversiteyi de aynı şehirde tamamlamıştır. Kısa bir dönem ücretli öğretmenlik deneyimi olan öğretmen 2016 yılında PİKTES kapsamında çalışmaya başlamış ve ilk olarak Suriye sınırında yer alan bir şehirde kamp içinde yer alan geçici eğitim merkezinde çalışmaya başlamıştır. Her kademedeki öğrencilere hatta velilere kurs vermiş olan öğretmen 2019 yılında araştırmanın gerçekleştirildiği şehre tayin olmuş ve o zamandan beri de aynı okulda uyum sınıfı öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Süleyman Öğretmen: 1989 doğumludur. Türkiye'nin güneydoğu Anadolu bölgesinde doğup büyümüş, üniversitesini de aynı şehirde tamamlamış hatta 2019 yılına kadar da farklı birimlerde aynı şehirde çalışmıştır. Öğretmen mesleğe ilk olarak 2013 yılında bir dönem süren ücretli öğretmenlikle başlamış ve sonrasında rehabilitasyon merkezinde özel öğrencilerle devam etmiş ve 2016 yılına kadar da bu merkezde çalışmıştır. 2016 yılında PİKTES kapsamında çalışmaya başlayan öğretmen bulunduğu şehirde çalışmaya devam etmiş fakat 2019 yılında şehir genelinde proje sonlandırıldığı için araştırmanın gerçekleştirildiği şehre tayin olmuştur. Öğretmen bu şehirde uyum sınıfı öğretmeni olarak farklı okul ve kademelerde çalışmış, üç senedir de bulunduğu okulda çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşmesi formu ve gözlem notları kullanılmıştır. Yarı

yapılandırılmış görüşme formları, ilgili alan yazın tarandıktan sonra katılımcıların çokkültürlü uyum sınıfında öğretmenliği olmaya yönelik tecrübelerini dikkate alacak şekilde hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ortalama 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bireysel görüşmelerin ardından katılımcıların katılımıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşme formunda yarı yapılandırılmış 5 soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde sınıf içi ve sınıf dışında öğretmenlerin ve idarecilerin çevreleriyle iletişimleri, sınıf içerisindeki hal ve tavırları, öğrenci profillerine dair gözlemler yapılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcı olmayan gözlem türü uygulanmıştır. Katılımcı olmayan gözlem türü, araştırmacının tarafsız bir şekilde ortamda bulunmasını ve katılımcılara müdahale etmemesini ifade eder.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci gerekli resmi izinlerde de uygun görüldüğü gibi 15.03.2024-30.05.2024 tarihleri arasında uyum sınıfı öğretmenlerinin çalıştıkları okullara gerçekleştirilen ziyaretler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı görüşmelerden en az iki gün önce mesaj yoluyla bilgilendirilmiş, görüşme soruları paylaşılmış ve veriler uygun buldukları zaman aralığında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcıların uygun buldukları teneffüs ve öğle aralarında 40 dakikayı geçmeyecek şekilde uygulanmıştır. Görüşme için sessiz bir ortam tercih edilmiş olup katılımcıların yanıtlamak istemedikleri sorular formdan çıkarılmıştır. Odak grup görüşmesi katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirildikten sonra planlanmıştır. Görüşmenin yapılacağı yer her katılımcının kolay ulaşım sağlayabildiği sessiz bir ortam olarak kararlaştırılmıştır. Odak grup görüşmesinde 40 dakikanın aşılmasına ve her katılımcıya eşit söz hakkı verilmesine dikkat edilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle gözlemler gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ortalama üç ders saati gözlemlenmiştir.

Tablo 1. Veri Toplama Sürecine İlişkin Zaman, Mekân, Etkinlik Bilgileri

Tarih	Etkinlik
15.03.2024	İdareci Mustafa Bey ile okulda görüşme yapılması. Sonrasında Burçin Öğretmenin sınıfında 3 ders saati gözlem ve doküman analizinin gerçekleştirilmesi ve 40 dakika görüşme yapılması.
29.03.2024	Mehmet Öğretmenin okuluna ziyaret ve okulda görüşme yapılması. 3 ders saati gözlem ve doküman analizinin gerçekleştirilmesi.
19.04.2024	Aysun Öğretmenin okuluna ziyaret ve okulda görüşme yapılması. 3 ders saati gözlem ve doküman analizinin gerçekleştirilmesi.
26.04.2024	Süleyman Öğretmenin okuluna ziyaret ve okulda görüşme yapılması. 3 ders saati gözlem ve doküman analizinin gerçekleştirilmesi.
03.05.2024	Zeynep Öğretmenin okuluna ziyaret ve okulda görüşme yapılması. 3 ders saati gözlem ve doküman analizinin gerçekleştirilmesi.

13.05.2024	Fatma Öğretmenin okuluna ziyaret ve okulda görüşme yapılması. 3 ders saati gözlem ve doküman analizinin gerçekleştirilmesi.
24.05.2024	Fikriye Öğretmenin okuluna ziyaret ve okulda görüşme yapılması. 3 ders saati gözlem ve doküman analizinin gerçekleştirilmesi.

Veri Analizi

Fenomenolojik bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada veri analiz aşaması fenomenolojik desen anlayışına uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda en sık rastlanan veri analiz tekniği Moustakas'ın (1994) veri analiz yöntemidir. Fenomenolojik desen veri analiz aşamalarına göre birinci ve ikinci basamakta öncelikle katılımcıların görüşme dökümlerindeki her bir cümleye numara verilir ve tekrar eden veya araştırmayla herhangi bir ilgisi bulunmayan cümleler kapsam dışı bırakılır. Sonrasında birbiriyle anlam bütünlüğü kuran cümleler, kümeler bir tema çatısında birleştirilir. Sonrasında dokusal (neyi deneyimlediği) ve yapısal (nasıl deneyimlediği) betimlemeler seçilir. En son basamakta önceki işlemlerin hepsi tüm katılımcılar için gerçekleştirilir ve ortak gruplandırmalar aracılığıyla temalar oluşturulur (Ersoy, 2019, s.122). Bu çalışmada Moustakas'ın (1994) veri analiz yöntemi kullanılmış ve gerekli kodlama, temaların oluşturulması aşamaları Maxqda24 veri analiz yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1985) geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine nitel araştırmaların doğasına daha uygun olduğunu düşündükleri inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmışlardır (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 277). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için en önemli adım olarak çeşitleme (triangulation) gösterilebilir. Çeşitleme veri kaynaklarının, araştırmacının ve araştırma yöntemlerinin çeşitlendirilmesini ifade eder. Bu çalışmada veri kaynaklarının çeşitlendirilebilmesi için uyum sınıfı öğretmenlerine ek olarak idarecileri ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemlerinin çeşitlendirilmesine yönelik fenomenolojik araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak gözlem, odak grup görüşmesi ve doküman analizi yöntemleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Aktarılabilirlik; nitel araştırmalarda olaylar ve olgular derinlemesine incelediği için araştırma sonuçları direkt olarak başka bir çalışma grubuna genellemese de yakın araştırma senaryolarında sonuçların benzerlik gösterebileceğine ilişkin fikir oluşturabilmesi anlamına gelir. Aktarılabilirlik nicel araştırmalarda karşılaşılan genellenebilirlik kavramının nitel dünyadaki karşılığıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 281). Aktarılabilirliğin gerekliliklerinden olan ayrıntılı betimlemeyi sağlayabilmek ve aktarılabilirliği güçlendirmek amacıyla bulgular kısmında sık sık doğrudan alıntılara yer vermeye dikkat edilmiştir. Amaçlı örnekleme tekniğinin kullanılması da aktarılabilirliğin sağlanmasında önemli bir adımdır. Bu çalışmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup sadece uyum sınıfı öğretmeni fenomenini tecrübe etmiş öğretmen, idareci ve koordinasyon ekibinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada katılımcı teyidinin sağlanabilmesi için görüşme esnasında bir sonraki soruya geçilmeden önce katılımcıya cevabı ve söylemlerinden çıkarılabilecek sonuçlar ifade edilmiş ve katılımcıdan onay alınmıştır.

Etik Kurul Süreci

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 28/12/2023, Sayı: E-84026528-050.01.04-2400001901).

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada elde edilen bulgular bu bölümde kültür aktarımı, hümanist kişilik, Arap kültürünün egemenliği, öğretimde kapsayıcılık çeşitlilik başlıkları altında açıklanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden direkt alıntılar yapılmıştır.

Kültür Aktarımı

PİKTES her ne kadar ilk olarak Suriyeli öğrencilerin Türkiye ve Türk eğitim sistemini desteklemek amacıyla imzalsan da sonraki senelerde farklı milletten öğrenciler de projenin imkanlarından faydalanabilmiştir. Araştırma için ziyaret edilen uyum sınıflarında da bu durumu doğrular nitelikte Suriye, Irak, Pakistan, Afganistan, Rusya, Mısır başta olmak üzere birçok farklı ülkeden öğrencilerin uyum sınıflarında dil eğitimi aldığı gözlemlenmiştir. Çok uluslu sınıfta çalışmak hem uyum sınıfı öğretmenlerine ekstra sorumlulukların hem de az rastlanır deneyimler edinmelerinin önünü açmış, mesleklerine kutsal bir bilinçle yaklaşmalarına fırsatı sunmuş ve öğretmenlere kültürlerin aktarımı konusunda dengeleyici bir rol kazandırmıştır. Yapılan görüşmelerde uyum sınıfı öğretmenliği diğer öğretmenlik branşlarına nispeten daha zor olarak değerlendirilse de manevi anlamda tatmin edici bir meslek olarak tanımlanmıştır.

Katılımcıları temsilen görüşlerine yer verdiğim İdareci Mustafa Bey ve Fikriye Öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

'Bilmediğin bir dili konuşan öğrencilerle ilgilenmek zaten çok daha zor, sadece Arap öğrenciler de yok çünkü Uruguaylı öğrenciden Eritreliye, Ugandalıdan Suriyeliye Türkçe bilmeyen bir grupta çalışıyorlar ve bu çok zor ve buna sabretmek o öğrenciler arasında iletişim kurdurmak, onlarla iletişim kurmak onlara okulu sevdirmek, onlara kendisini sevdirmek ve tabii ki çok kutsal. Yani normal işte Türk öğrencilerine okuma yazma öğretene, ders veren öğretmenlerden çok çok daha zor işleri var (İdareci Mustafa Bey).'

'Hocam saymadım ama onu aşkın ülkeden öğrenci görmüşümdür. Herkesin kültürü başka Mısırlılar matematiğe çok önem veriyor mesela, böyle kültürel farklar dikkatimizi çekince hoşuma gidiyor, bilmiyorum bana iyilik yapıyormuşum gibi hissettiriyor bu iş. Ama ortayı bulmak zor işte uyum sınıfında, biz çeşitliliğe alıştığımızdan yapabiliyoruz. İnsan gerçekten sevmese yapamaz gerçekten. (Fikriye Öğretmen).'

Uyum sınıfları içerisinde farklı kültür ve milletten öğrencilerin yer alması zaman içerisinde karşılıklı bir kültür aktarımının yolunu açmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilere sağlanan Türkçe dil desteği yabancı uyruklu öğrencilerin Türk dili ve kültürünü tanımalarını sağlarken aynı zamanda uyum sınıfı öğretmenleri de öğrencilerinin kültürlerini tanımalarına olanak tanıyarak bir kültür alışverişine, kültürleşmeye imkân tanımaktadır. Uyum sınıfı öğretmenleri öncelikle uyum sınıfı öğretmenliğini kendi kültürlerini anlatmak için bir fırsat

olarak görmekte ve kültür aktarımını görevlerinin bir parçası olarak değerlendirmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beş tanesi kültür aktarımını milli bayramların anlatılması, istiklal marşının öğretimi, devlet büyüklerinin tanıtılması gibi yollarla gerçekleştirdiklerini ülkelerini tanıtan bir görevi icra etmenin kendilerini mutlu ettiğini aktarmış, mesleklerini kültür elçiliği olarak tanımlamışlardır.

Katılımcıları temsilen görüşlerine yer verdiğim Fatma ve Burçin Öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

'Bu çocukların bazıları ülkesine dönüyor ve akrabalarına çevresine, oradaki arkadaşlarına, öğretmenine beni anlatacak bizi anlatacak ve ne kadar güzel bir vazifeyi yapmışım diyorum. Bu hatıralarımdan bakacak olursam uyum sınıfı öğretmenliği kültür elçiliği demek derim hocam, çünkü şu an kendi ülkelerinde veya ileride kendi ülkelerine dönecek veya bu ülkede kalacak yabancı kişilere Türk insanının karakterinin nasıl olduğunu öğrettim ben, direkt benden öğrendiler ve Türkiye demek ben demek onlar için şu an ve beni sevdikleri için de ben bu öğrencilerimin büyüdülerinde ülkemize ters düşecek bir işin içerisinde bulunmayacaklarını düşünüyorum şahsen (Fatma Öğretmen).'

'Biz uyum sınıfında aynı zamanda kültürel elçiyiz diye düşünüyorum ben çünkü kültürümüzün de öğretiyoruz. Aslında hep birlikte bir küreselleşme, kültürlenme sürecinden geçiyoruz. Ve biz de işte artık kültür elçisiyiz çünkü onlara bu kültürü sevdirmeye çalışıyoruz mesela 29 Ekim anlatıyoruz çocuklara, 30 Ağustos yani bütün milli bayramlarımızı anlatıyoruz. Artık bu ülke çocuklarına ve bu ülke değerlerine saygı duymak zorundalar aslında çünkü neyin ne olduğunu anladılar artık. İstiklal marşı ezberliyorlar yani bir Türk öğrenci aşağıda ya da yandaki sınıflarında ne yapıyorsa biz de aynı şekilde ilerliyoruz ama onların öğrenme hızında tabii (Burçin Öğretmen).'

Sınıf içerisinde her ne kadar uyum sınıfı öğretmenleri öğrencilere nispeten daha etkin bir rol oynayarak kendi kültürünü tanıtmaya eğilimi gösterse de etkileşimin çift taraflı etkisi uyum sınıfı öğretmenlerinin de yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerini tanımalarına fırsat tanımıştır. Katılımcılar özellikle okullarda düzenlenen kermes tarzı etkinliklerin kültürlerin tanışmasında önemli bir rol oynadığını, hayatlarında ilk kez falafel, tarçınlı pilav, Afgan mantısı gibi kültürel lezzetleri bu vesilelerle uyum sınıfı öğretmenliği sürecinde deneyimlediklerini aktarmışlardır. Katılımcıların görüşlerini temsilen seçtiğim Süleyman Öğretmen'in ifadeleri şu şekildedir:

'Öğrendik artık Arapçayı, sonrasında mesela bir bayramdan çıkıyor konu sizde nasıl oluyor bizde nasıl oluyor falan diye sorarken konuşurken kültür de öğreniyoruz, bir yerli malında yemeklerini deniyoruz mesela. Merak uyandı mesela ben şu an Afrika'yı çok merak ediyorum, Irak'ı çok merak ediyorum. Özellikle Afrika'yı anlatıyorlar çok merak ediyorum, YouTube'dan videolar izliyorum falan (Süleyman Öğretmen).'

Süleyman Öğretmenin ifadesinden uyum sınıfı öğretmenliğinin öğretmenlere öncelikle Arapça olmak üzere yeni bir dile aşina olma fırsatı sunduğunu, uyum sınıfı öğretmenlerinin

ders esnasındaki soru cevaplarda yeni kültürler hakkında edindiklerini ve bu doğrultuda daha öncesinde merak duymadıkları ülkelere karşı merak besledikleri anlaşılmaktadır.

Hümanist Kişilik

Yapılan görüşmelerde beş uyum sınıfı öğretmeninden görüşleri doğrultusunda farklı kültürden öğrencilerle edinilen deneyimlerin öğretmenlere olumlu katkılar sağladığı; insanlara bakış açılarını değiştirdiği, daha öncesinde ırkların veya kültürlerin ayrımı konusunda sahip oldukları net sınırlarının zaman içerisinde öğrenci ve velilerinin yaşamlarıyla empati kurarak etnik farklılıklara saygı duymaya başladıkları tespit edilmiştir.

Uyum sınıfında öğretmen olmanın kendilerini olumlu anlamda değiştirdiğini söyleyen beş katılımcının görüşlerini temsilen seçtiğim Aysun Öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

‘Daha anlayışlı bir insan olduğumu, farklı kültürlerle daha açık olabileceğimi, olmam gerektiğini, insanları yargılama konusunda öncesini bilmem gerektiğini anladım. Mesleki açıdan da ha Türk olsun ha yabancı uyruklu olsun öğrenci ayırt etmemen gerektiğini, etmenin yanlış olduğunu, aslında ırka bakılmaksızın her çocuğun öğrenci olduğunu ve öğrenmeye aç olduğunu, öğrenmeye açlıkla beraber sevgiye de aç olduğunu hissediyorum ben (Aysun Öğretmen).’

Olumlu yorumların aksine iki katılımcı ise mesleğe başladıklarında yabancı uyruklu kişilere yönelik insani ve hümanist bir yaklaşım sergilediklerini fakat zamanla kontrolsüz göçün artması, toplum dinamiklerinin değiştiği fikri ve medyaya yansıyan olumsuz haberlerin tesiriyle şimdi sadece gerçekten yardıma ihtiyaç duyan insanlara öncelik verilmesi gerektiğini diğer kesimin ülkelerine geri gönderilmesi gerektiğini aktarmıştır.

Uyum sınıfında öğretmen olmanın kendilerini olumsuz anlamda değiştirdiğini söyleyen iki katılımcının görüşlerini temsil etmesi için seçtiğim Zeynep Öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

‘Biraz kişilik anlamında hümanist biriydim ben bunu söyleyeyim baştan, ama bu kayboldu gibi geliyor son zamanlarda kontrolsüz göç edilmesi ülkenin demografik yapısının değişiyor olması bende çok iyi şeyler uyandırmıyor yani artık. İlk başlarda savaştan kaçanlara kol kanat germek evet benim için de çok önemli bir şeydi gerçekten yapmamız gereken bir şeydi. Şu anki durumu gördükten sonra tavırları, sosyal medyayı gördükten sonra artık sanki bu kadarına da gerek yok ve yavaş yavaş gönderebiliriz. En azından mesela bir tane 17 yaşında bir kızın evine dönerken bir Afgan tarafından kafasına taşla vurulup öldürülmesi mesela, biz onlara bu kadar kol kanat germişken tabi herkesin iyisi kötüsü var, kimse mükemmel bir millet demiyorum ama en azından bir minnet duyulması gerekiyordu ve bunu görmediğimizi düşünüyorum. Kontrolsüz göçün ülkenin demografik yapısına da zarar verdiğini düşünüyorum. Bunun artık kontrol altına alınıp gerçekten ihtiyaç sahipleri bırakılıp, kendini kurtaracak düzeydekilerin de gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Zeynep Öğretmen).’

Katılımcıların ifadelerine dayanarak uyum sınıfı öğretmenlerinin bir kısmının uyum sınıfı öğretmeni olmak fenomenini deneyimlemelerinin kendilerine olumlu katkılar sağladığı, yabancı uyruklu kişilere yönelik müspet bir tavır geliştirmelerine yardımcı olduğu

anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bir kısım uyum sınıfı öğretmeninin süreç içerisinde haberler ve sosyal medya nedeniyle sürecin iyi yönetilmediğini, yardımların ihtiyaç sahiplerine ulaşmadığını düşündükleri belirlenmiştir.

Arap Kültürünün Egemenliği

Farklı milletlerden öğrencilerin oluşturduğu uyum sınıflarının çokkültürlü bir eğitim ortamına sahip olması ve böylelikle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yeni kültürlerle tanışma fırsatı bulmasının yanında uyum sınıflarında Rusya, Ukrayna gibi birkaç spesifik örnek olmasına rağmen öğrencilerin genelinin Orta Doğu ülkelerinden gelmesi ve Arap asıllı olması veya Arapça konuşması, öğretmenlerin tabiriyle okullarda ve özellikle uyum sınıflarında Arap kültürünün egemen hale getirmiştir. Bu durum uyum sınıfı öğretmenlerinin kendi mesleki tatminlerini zedelemekte, Arap kültürünün baskın olması öğretmenleri zorlamakta ve kendi vatanlarında göçmen ve yabancılik hissi yaşamalarına neden olmaktadır.

Katılımcıları temsilen görüşlerine yer verdiğim Aysun Öğretmen ve İdareci Mustafa Bey'in ifadeleri şu şekildedir:

'Kendimi göçmen gibi hissediyorum. Eğitim sistemine adapte edebildiğimi düşünmüyorum hocam ben öncelikle. Çünkü bu öğrencileri ben sınıflarında alıp başka bir sınıfa götürüyorum ve o sınıfta sadece Türk olan ben varım ve gerisi yabancı uyruklu ve farklı ırklardan, farklı ülkelerden olan öğrenciler oluyor. Okula teneffüs aralarında veya farklı etkinliklerde Türk öğrencilerle bir araya geliyor olabilirler ama benim sınıfıma geldiklerinde aslında özlerine dönüyorlar. Bu konuda adaptasyon konusunda sadece okul genelinde adapte etmiş oluyorum fakat sınıfta adapte olmaya yönelik çok sağlıklı bir süreç ilerlemiyor (Aysun Öğretmen).'

'Uyum sınıfının devam ettiği süreçte gördük ki sadece aynı dili konuşan öğrenciler bir sınıfta toplanıyor ve böyle olduğu zaman Türkçe konuşmuyorlar bir konfor alanı oluşuyor, kendilerini Arapça çok daha iyi ifade ettikleri için bir zorlama gereği görmüyorlar kendilerinde bu anlamda da sürekli öğretmenin teşviki ve zorlamasıyla sürekli Türkçe konuşun demesiyle toparlanmaya çalışılıyor, Velilerde de sürekli acaba bizi asimile mi ediyorlar tarzı bir tutum var, bu kaygı da var. Çünkü sürekli çocuklara Türkçe konuşun dediği zaman böyle düşünüyorlar ama bu bizim için de geçerli olan bir durum biz de başka bir ülkeye gidersek oranın dilini konuşuruz. Yani toparlamak gerekirse özellikle aynı dili konuşan öğrencilerin bir araya getirilmesini uyumu sürecini zorlayacak bir neden olarak görüyorum ve öğretmenlerin de görevini zorlaştırdığını düşünüyorum. (İdareci Mustafa Bey).

Aysun Öğretmen ve İdareci Mustafa Bey'in ifadelerinden uyum sınıflarının sadece Arapça konuşan öğrencilerden oluşmasının öğrencilerin adaptasyon sürecini olumsuz etkilediği ve Arap asıllı öğrencilere konfor alanı sunduğu ve öğrencilerin asimile olma endişesi nedeniyle Türkçe diline karşı bir direnç geliştirmesine imkân verdiği ve uyum sınıfı öğretmenlerinin bu koşullarda kendilerini göçmen gibi hissettikleri, görevlerinde zorlandıkları anlaşılmaktadır. İdareci Mustafa Bey ve Aysun Öğretmenin görüşlerinin aksine bazı katılımcıların ifadelerinden ise öğrencilerin Türk arkadaşlarının içerisinde çekinme ihtimaline dikkat çekerek sadece kendi milletlerinden arkadaşlarıyla bir sınıf içerisinde eğitim almasını öğrencilerin özgüvenlerini ve okula aidiyetlerini arttırdığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıları temsilen görüşlerine yer verdiğim Fikriye Öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

‘Sosyal açıdan da değişiyor, sınıfta çok pasif öğrencilerim buraya gelip de konuştu mesela, o yönden de iyi geliyor çocuğa. Örneğin geçen bir sınıf öğretmeniyle konuşuyoruz. Sınıfta hiç konuşmuyormuş o öğrenci, ‘Geçen geldi benimle Türkçe konuştu çok şaşırdım.’ Dedi. Hangisi dedim şu şu öğrenci dedi, yooo dedim sınıfta çok konuşuyor çok aktif benim sınıfta. Ben de eski sınıfta hiç konuşmamasına şaşırdım, o da benim sınıfta çok konuşmasına şaşırdı. Nedeni büyük ihtimal arkadaş ortamı, kendi uyruğundan arkadaşlarıyla birlikte olması çünkü belki Türk öğrencilerin olduğu yerde uyum sağlayamamış. (Fikriye Öğretmen).’

Öğretimde Kapsayıcılık ve Çeşitlilik

Araştırma sürecinde uyum sınıfı öğretmenlerinin hem sınıflarındaki hem de sınıfları haricindeki tüm yabancı öğrencilerin hak savunuculuğunu yaptığını ve kapsayıcı eğitim anlayışını özümstediklerini tespit edilmiştir. Uyum sınıfı öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin boyutlarından olan kapsayıcı eğitime yönelik eğilimlerinin yanında dikkat çeken bir diğer konu farklı kültür ve seviyeden öğrencilerin bir sınıf çatısı altında, her birinin eğitim sürecinin farklı hız ve yoğunlukta ilerliyor olmasıdır. Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında çoğu noktada dezavantajlı olan öğrencilerle çalışmanın uyum sınıfı öğretmenlerini kaynaştırma öğretmeni gibi hissettirdiği, öğrencilerin seviyelerinin farklı olmasının uyum sınıfı öğretmenliğini birleştirilmiş sınıf öğretmeni formuna dönüştürdüğü tespit edilmiştir.

Katılımcıları temsilen görüşlerine yer verdiğim Mehmet Öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

‘Uyum sınıfında daha sorunlu öğrencilerle uğraşıyorsun, kaynaştırma öğretmeni gibisin, kaynaştırma öğrencisi profilindeki çocuklarla çalışıyorsun. Bir nevi birleştirilmiş sınıf okutuyorsun her çocuğun seviyesi farklı, diğer öğretmenler tabi bütün öğretmenler aşağı yukarı aynı seviyede olduğu için daha rahatlar. İlk başladığım dönemde savaştan gerçek manada kaçmış öğrencilerle çalışmışım ve bunlar tamamen sınıflarından dışlanmış öğrencilerdi bunları konuşmaya başlatmak, sene başında çok kötü olan bir öğrencinin sene sonunda iyi bir yere geldiğini görmek her örnekte insanı mutlu ediyor...Genel olarak her ne kadar çile çeksek de yaptığımız işin karşılığını alamasak da en azından bize nefes aldırın küçük anlar yaşıyoruz. Yani uyum sınıfında öğretmen olmak çok uzun soluklu mutluluklar yaşayamasak da suni mutluluklar yaşayabildiğimiz bir öğretmenlik diyebiliriz, kısa kısa nefes aldırıyor en azından (Mehmet Öğretmen).’

Uyum sınıfı öğretmenlerinin farklı seviyeden öğrencilerle çalışıyor olmalarından kaynaklı sıklıkla çokkültürlü eğitim anlayışının uygulama stratejilerinden olan farklılaştırılmış öğretim yöntemini uyguladıkları ve bu doğrultuda sınıflarındaki öğrencileri dil yeterliklerine göre gruplandırıdıkları ve öğretimi her bir grup için farklı yoğunlukta gerçekleştirdikleri hem görüşmeler hem gözlemler doğrultusunda tespit edilmiştir. Sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler esnasında, uyum sınıfı öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim tekniklerini sistematik biçimde kullandıkları; özellikle ders boyunca içerik, yöntem ve materyal çeşitlendirmesi yaptıkları

kaydedilmiştir. Dil yeterliliğinin dört temel beceri üzerinden değerlendirilip eksik görülen her bir beceriye yönelik farklı sınıfların açılabilmesi uyum sınıflarını böyle bir formata dönüştürmüş ve uyum sınıfı öğretmenlerini de farklılaştırılmış öğretim sürecini yönetme konusunda tecrübeli hale getirmiştir. Öğrencilerin dört temel beceride farklı seviyelerde olması da öğretmenlerin sıklıkla değindikleri diğer bir nokta olmuştur. Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metninde (CEHFR) bir öğrencinin dört temel beceride farklı seviyelerde yeterlik göstermesini ifade eden dalgalı profil terimi uyum sınıfı öğrencilerini açıklamak için yapılan görüşmelerde sıklıkla kullanılmıştır. Uyum sınıfı öğretmenleri görüşmeler esnasında dalgalı profile sahip öğrencilerle çalışmanın kendilerini farklı kademelerde öğretmenlik yapıyor mu hissiyatı yaşadığını, bazen birinci sınıf öğretmeni bazen farklı kademelerin öğretmeni gibi hissettiklerini aktarmışlardır.

Katılımcıları temsilen görüşlerine yer verdiğim Fatma Öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

‘Bir öğrencinin okuması çok iyi mesela ama yazması çok kötü daha defteri tutmayı bilmeyen öğrencim var benim mesela ve bu çocuk üçüncü sınıf öğrencisi. Yavrum diyorum defteri böyle tutuyorum soldan sağa yaz diyorum, biz Arapçada böyle yazıyoruz diyor ve sağdan tutup sağdan yazıyor hani az önce dedim ya çok çok temelden başlıyoruz bazen diye bu bir örneği mesela bi bakıyorsun üçüncü sınıf öğretmenin bir bakıyorsun birinci sınıfın ilk dönemindesin yani böyle hissediyorum (Fatma Öğretmen).’

SONUÇ VE TARTIŞMA

Uyum sınıfı öğretmenlerinin sınıf içerisindeki farklı kültürden öğrencilerle iletişim halinde olma ve bu öğrencilerin eğitiminden sorumlu olmanın sağladığı vizyonla alakalı derlenen bulgular sonucunda tecrübelerinin uyum sınıfı öğretmenlerine hem az rastlanır bir mesleki sorumluluk hem de kültür aktarımında dengeleyici rol kazandırmış hem de etnik farklılıklara saygı gösterebilecek düzeyde kapsayıcı bir vizyon kazanmalarına olanak tanımıştır. Özellikle göç gibi toplumsal hareketliliklerden sonra oluşan çokkültürlülüğün bir uzantısı olan ve farklı kültürlerden bireylerin bir arada olumlu ilişkiler kurmalarını tanımlayan çokkültürlü eğitim anlayışında öğretmenlerin öğrencilerinin farklılıklarını bir zenginlik olarak değerlendirmesi ve çokkültürlü eğitim felsefesine uygun yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Genç, 2016, s. 131; Güner, 2017).

Bu araştırmada çokkültürlü uyum sınıfında öğretmen olmak zor fakat manevi anlamda tatmin edici bir meslek olarak tanımlanmıştır. Katılımcı Fikriye Öğretmen ‘*Bilmiyorum bana iyilik yapıyor muyum gibi hissettiriyor bu iş. Ama ortayı bulmak zor işte uyum sınıfında, biz çeşitliliğe alıştığımızdan yapabiliyoruz.*’ Sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. Bu ifade uyum sınıfı öğretmenlerinin mesleklerine duygusal anlamda da bağlılığını göstermektedir. Bu bulgu Karacabey (2019)’ in Şanlıurfa’da Suriyeli öğrencilerle çalışan özellikle edebiyat öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ortamlarına yönelik müspet bir tavır, manevi doyum hissettikleri sonucunu ortaya koyan araştırmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Bahadır (2016) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini araştırdığı çalışmada çokkültürlü eğitim ortamının kültürel zenginlik, hoşgörü alanı olarak tanımlandığını

aktarmıştır. Bu bulgu teorik olarak Banks' in (2013) öğretmenin görevinin yalnızca bilgi aktarıcılığı olmadığını, öğretmenin aynı zamanda duygusal bir görevi üstlendiğini açıklayan çokkültürlü eğitim kuramına katkı sunmaktadır. Benzer şekilde Gay (2014, s. 37-39) kültürel değerlere duyarlı eğitim öğretmeni ve öğrenciler arasındaki kurulan yakın ilişkileri desteklediği, eğitim ortamında oluşturulan sosyal farkındalığın eğitim başarısını etkilediğini ifade etmiştir.

Bu araştırmada çokkültürlü uyum sınıfında öğretmen olmak milli bayramlar ve değerler öğretimi aracılığıyla Türk kültürünün aktarımı için bir fırsat olarak görülmekte, kültür elçiliği olarak tanımlanmaktadır. Örneğin Fatma Öğretmen *'Uyum sınıfı öğretmenliği kültür elçiliği demek derim hocam, çünkü şu an kendi ülkelerinde veya ileride kendi ülkelerine dönecek veya bu ülkede kalacak yabancı kişilere Türk insanının karakterinin nasıl olduğunu öğrettim ben.'* İfadeleriyle görüşlerini aktarmıştır. Öğretmenin ifadesinden uyum sınıfı öğretmenlerinin kendilerini Türk kültürünün bir temsili olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Teorik olarak bu bulgu Banks (2013)' in öğretmenlerin dersi işlerken kullandıkları ifadeleri çeşitli grup ve kültürlerden örneklerle aktarmasına ve derslerin işleniş sırasında öğretmenin kültür aktarıcı rolüne vurgu yaptığı içerik entegrasyonu kavramını güçlendirmektedir (s. 34- 35). Uyum sınıfı öğretmenleri sınıflarının çokkültürlü yapısından etkilenmekte ve özellikle Arap kültürüne karşı bir merakla kültürleşme süreci yaşamaktadır. Süleyman Öğretmen *'Bir yerli malında yemeklerini deniyoruz. Merak uyandı, mesela ben şu an Afrika'yı çok merak ediyorum, Irak'ı çok merak ediyorum.'* Görüşüyle kültürleşme sürecini aktarmıştır. Bu bulgu Berry (2005)'nin çokkültürlü ortamda kişiler arasında kültürel değişimlerin yaşanabileceğini aktardığı kültürleşme kavramını desteklemektedir.

Farklı kültürlerden öğrencilerle çalışmak uyum sınıfı öğretmenlerine etnik farklılıkları zenginlik olarak değerlendiren hümanist, empatik bir kimlik kazandırmıştır. Aysun Öğretmen *'Daha anlayışlı bir insan olduğumu, farklı kültürlerle daha açık olabileceğimi, olmam gerektiğini, insanları yargılama konusunda öncesini bilmem gerektiğini anladım.'* İfadesiyle uyum sınıfı öğretmenlerinin yaşadığı kimlik değişimini aktarmıştır. Bu sonuçla örtüşür şekilde Ulukuş (2023) uyum sınıfı öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin kapsayıcı, çokkültürlü eğitime uygun davrandıklarını, sınıflarında ayrımcılığa sebep olabilecek durumlara izin vermeyip farklılıklara saygı duyduklarını aktarmıştır. Fakat bazı uyum sınıfı öğretmenleri özellikle medyanın etkisiyle yabancılara yönelik uygulanan politikaları eleştirmekte ve ihtiyacı olmayan yabancıların ülkelerine gönderilmeleri gerektiğini aktarmıştır. Bu sonuçla ilişkili olarak Zeynep Öğretmen *'Kontrolsüz göç edilmesi ülkenin demografik yapısının değişiyor olması bende çok iyi şeyler uyandırmıyor yani artık... Bunun artık kontrol altına alınıp gerçekten ihtiyaç sahipleri bırakılıp, kendini kurtaracak düzeydekilerin de gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum.'* ifadesini kullanmıştır. Sonuçla bağlantılı olarak Wei ve Chen (2022) araştırmalarında okuldaki öğretmen ve idarecilerin sığınmacı öğrencilerin kültürel farklılıklarına saygı duyması gerektiğini vurgulamıştır. Roxas (2011) öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci öğrencilerin gereksinimlerine kültürlerine duyarlı bir şekilde cevap vermeleri gerektiğini; Podadera ve Gonzalez Jimenez (2023) İspanyada mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında ve Bozan ve Çelik (2021) uyum sınıflarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim konularına

kültürel çeşitlilik eğitimi ve kültürler arası iletişim becerilerine yönelik sınıfa yansiyacak somut uygulama örneklerinin eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Uyum sınıfı öğretmenleri sınıflarında Arap kültürünün egemen olmasından rahatsızlık duymaktadır ve kendilerini sınıf içerisinde göçmen olarak hissetmektedir. Aysun Öğretmen düşüncelerini '*Kendimi göçmen gibi hissediyorum.*' şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde alan yazında da sıklıkla Arap asıllı öğrencilerin bir arada eğitim almalarının okul içerisinde gruplaşmalara neden olduğu (İçel, Ocak ve Akkaş Baysal, 2024); aynı eğitim ortamının sadece aynı dili konuşan öğrenciler tarafından paylaşılmasının öğrencilerin Arapçayı konuşmayı tercih etmeleri ve Türkçeye maruz kalmamalarından dolayı Türkçe dil öğretimini geciktirdiği aktarılmış (Bozan ve Çelik, 2021; Kanat, 2022; Kapat ve Şahin, 2021) ve çözüm olarak ise öğrencilerin Türkçeyi kullanabilecekleri sosyal bir ortamın oluşturulması önerilmiştir (Çalışır, 2022). Arap kültürünün egemenliği o millettten olup çekimser davranan öğrencilerin özgüvenini olumlu anlamda etkilemektedir. Fikriye öğretmen bu sonuca ispat niteliğinde '*Sosyal açıdan da değişiyor, sınıfında çok pasif öğrencilerim buraya gelip de konuştu mesela, o yönden de iyi geliyor çocuğa.*' İfadesini aktarmıştır.

Uyum sınıfında öğrenciler dalgalı profile sahiptir ve öğretmenler böyle durumlarda mesleklerini bazen birinci sınıf öğretmeni olarak bazen de birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak tanımlamıştır. Mehmet Öğretmen bu durumu '*Bir nevi birleştirilmiş sınıf okutuyorsun her çocuğun seviyesi farklı.*' İfadeleriyle desteklemiştir. Uyum sınıflarındaki öğrencilerin davranış problemleri gösterdikleri ve uyum sınıfı öğretmenlerinin bu sık rastlanır durumdan dolayı kendilerini kaynaştırma öğretmeni olarak tanımlamışlardır. Fatma Öğretmen sonucu destekler nitelikte '*Biz Arapçada böyle yazıyoruz diyor ve sağdan tutup sağdan yazıyor hani az önce dedim ya çok çok temelden başlıyoruz bazen diye bu bir örneği mesela bi bakıyorsun üçüncü sınıf öğretmenisin bir bakıyorsun birinci sınıfın ilk dönemindesin yani böyle hissediyorum.*' İfadelerini aktarmıştır. Uyum sınıflarının dil becerileri konusunda dalgalı profile sahip öğrencilerden oluştuğu (Kanat, 2022) ve belirli seviyelere uygun program bulunmamasından dolayı (Üstün ve Alimcan, 2021) öğretmenlerin farklı seviyelerdeki öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim tekniklerini uyguladıkları, farklılaştırılmış öğretim teknikleri konusunda ve farklı düzeylerdeki öğrencileri tek sınıfta yönetebilme konusunda yeterli sahibi oldukları sonucuna varılmaktadır. Yapılan araştırmalarda ilgili sonuçtan farklı olarak farklı seviyelerin bir arada olmasının eğitimi güçleştirdiği (Çalışır, 2021); bilgi eksikliğinden dolayı değerlendirmeler noktasında mülteci öğrencilerin farklılıklarının göz ardı edildiği (Demir Başaran, 2020) ve kapsayıcı eğitimin daha çok kullanılması gerektiğine (Wang, Many ve Kamenaker, 2008) dikkat çekilmiş olsa da öğretmenlerin etkili ve öğrencilerin seviyelerine uygun yöntem ve teknikleri kullanamadıkları, kendilerini yetersiz gördükleri ve genellikle geleneksel yöntemleri kullandıkları ve yabancılara dil öğretimi konusunda yetersiz hissettikleri sonuçları paylaşılmıştır (Can ve Karacan, 2024; Doyumgaç, 2022; İçel, Ocak ve Akkaş Baysal, 2024; Turan, 2024). Bu sonuç özelinde ilgili araştırma sonuçlarıyla benzerliğin olmamasının nedeni olarak ilgili araştırmaların PİKTES kapsamında çalışan farklı lisans programlarından mezun öğretmenlerle, farklı illerde ve gözlem veri toplama tekniği kullanılmadan gerçekleştirilmesi gösterilebilir.

ÖNERİLER

Uyum sınıflarının öğrencilerin desteğe ihtiyaç duydukları temel becerilere yönelik çeşitlendirilerek açılması önerilir.

Arap kültürü egemenliğinin azaltılabilmesi için uyum sınıfı uygulamasına akademik anlamda geri kalmış Türk öğrencilerinin de dahil edilmesi veya belirli derslerin Türk öğrenciler ile yapılması önerilir.

Politika düzenleyicilerine uyum sınıfı öğretmenleri için kapsayıcı eğitim, çokkültürlü eğitim ve farklılaştırılmış öğretim teknikleriyle alakalı bilgilendirici hizmet içi eğitim planlaması önerilir.

Uyum sınıfı öğretmenlerinin sınıflarındaki kültür aktarımını kermes, yıl sonu gösterileri, sergiler ve benzeri etkinliklerle okuldaki diğer paydaşlara sunmaları ve çokkültürlülüğün bir zenginlik olarak algılanmasına katkı sağlamaları önerilir.

Çalışma hayatlarında çokkültürlü bir sınıf ortamında öğretmenlik yapabilme ihtimalleri düşünülerek üniversitelerde öğretmenlik lisans öğrencilerine çokkültürlü eğitim dersleri verilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: characteristics and goals. J. A. Banks ve C.A. McGee- Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (5. Baskı). Abd: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education 1962–2012. *Theory Into Practice*, 52(1), 73–82. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795444>
- Bozan, M. A. (2022). *Uyum sınıflarındaki göçmen öğrencilerin Türkçedeki sesletim sorunlarının giderilmesinde eğitsel oyunların etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bozan, M. A. ve Çelik, A. (2021). Mülteci eğitiminde uyum sınıflarına yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 317–332.
- Byram, M. and Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and culture*. Clevedon Press, UK: Multilingual Matters.
- Can, M. and Karacan, M. (2024). Educational problems faced by Turkish language teachers working in adaptation classes in primary schools and suggestions for solutions. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice*, 2(1), 75–108.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları* (3. Baskı). (H. Ekşi, Çev.). Edam. (Orijinal eser 2012’ de yayımlandı).

- Çalışır, M. (2021). *Uyum sınıfları hakkında öğretmen görüşleri* [Bildiri sunumu]. ERPA International Congresses on Education, Sakarya.
- Demir Başaran, S. (2020). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46 (206), 331-354. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9182>
- Doyumğaç, İ. (2022). The problems encountered by instructors of turkish as a foreign language in class management and solution suggestion. *Journal of Children's Literature and Education*, 5(2), 179–200.
- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 81-139). Anı Yayıncılık.
- Eryılmaz, M. A. ve Yıldız, M. (2024). Türkçe öğreticilerinin uyum sınıflarında Türkçe dersinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 50–67.
- Evrar, S., Riedler, M. ve Eryaman, M.Y. (2020). geçici eğitim merkezlerinde görev yapan Suriyeli ve Türk sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimleri üzerine bir yaşam öyküsü araştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 220-248. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.258.12>.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve toplum*. Pegem Akademi.
- GİB. (2024, Ekim). *Türkiye 'de geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/turkiye->
- Günay, C. and Akcan, E. (2025). *Problems faced by piktes teachers in life science classes and suggested solutions*. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13(2), 895-928. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1636512>
- Güner, F. (2017). Çokkültürlülük ve eğitim: çokkültürlü eğitim. S.Z. Genç (Eds.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* (s. 45-72). Pegem Akademi.
- Hüseyin, E. (2020). *Piktes projesinde görev alan Türkçe öğreticilerinin görüşlerine göre uyum sınıflarındaki öğrencilere Türkçe öğretiminin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- İçel, K., Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2024). *Farklı uyruklardan öğrencilerin uyum sınıfında bireysel ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları hakkındaki öğretmen görüşleri*. *Eğitim ve Bilim*, 49(218), 1-22. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12536>
- Kanat, A. (2022). Uyum sınıflarında Türkçe öğretimi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Pearson Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(18), 74–90. <https://doi.org/10.46872/pj.497>
- Kapat, S. ve Şahin, S. (2021). Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 169–194. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032424>

- Karacabey, M. F., Ozdere, M. ve Bozkus, K. (2019). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. *Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 383-393. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.383>.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic Inquiry*, 289(331), 289-327. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- MEB. (2019). Yabancı öğrenciler uyum sınıfları genelgesi (Genelge No: 2019/15). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf>
- MEB. (2025). Yabancı öğrenciler uyum sınıfları genelgesi (Genelge No: 2025/62). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2286.pdf>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Okuç, T. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı genelgelerinden hareketle yabancı öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik uyum sınıflarının temel değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 7(1), 22–32.
- PİKTES. (2024, Ekim). *Hakkımızda* <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Podadera, M. d. C. M. and González-Jimenez, A. J. (2023). Teachers' perceptions of immigrant students and families: a qualitative study. *Sustainability*, 15(16), 12632. <https://doi.org/10.3390/su151612632>
- Roxas, K. (2011). *Creating communities: working with refugee students in classrooms*. *Democracy & Education*, 19(2), Article 5. <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1020>
- Turan, Ö. (2024). Evaluation of turkish language teaching within the scope of piktes in line with instructor views: bursa province example. *International Journal of Excellent Leadership (IJEL)*, 4(1), 63–77.
- Ulukuş, M. Y. (2023). PİKTES projesinin Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 481- 496. <https://doi.org/10.30692/sisad.1358917>
- Üstün, A. and Alimcan, D. (2021). Suriyeli çocukların türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi'ne (piktes) yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(36), 65-179.
- Wang, Y., Many, J. and Krumenaker, L. (2008). Understanding the experiences and needs of mainstream teachers of ESL students: Reflections from a secondary social studies teacher. *TESL Canada Journal*, 25(2), 66–84.
- Wei, L. Ve Chen, Y. (2022). A narrative inquiry into an esl teacher's professional development: problems and recommendations. *International Journal of English Language Education*, 10(2), 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, T. ve Nurlu, M. (2022). Uyum sınıflarında kullanılan ders kitaplarındaki kelime sıklıklarının incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 7(33), 16–24.

BEING AN ADAPTATION CLASS TEACHER IN A MULTICULTURAL CLASSROOM

EXTENDED SUMMARY

INTRODUCTION

Temporary accommodation centers were established to meet the vital needs of Syrian migrants, and steps were taken to support the education of foreign students in order to ensure the right to education for school-aged children and to allow them to continue the schooling they had left unfinished in Syria. In 2016, the Project for Supporting the Integration of Syrian Students into the Turkish Education System (PIKTES) was launched through a joint protocol between the European Union and the Ministry of National Education. The aim of PIKTES is to support the Ministry's efforts to increase school enrollment, regular attendance, and transitions to higher levels of compulsory education in the provinces where the project is implemented (PIKTES, 2024). Within the scope of PIKTES, teachers were periodically recruited, and teacher recruitment took place four times in total. Teachers were invited to interviews based on their KPSS scores, and after security checks, they became eligible to work within the project (Evran, 2019). In the initial years, PIKTES teachers were assigned to temporary education centers and public schools. Following the closure of temporary education centers in 2019, all teachers began to be assigned to public schools to support social cohesion through Turkish language support courses and adaptation classes.

Following the placement of foreign students in public schools, adaptation classes were opened in accordance with Circular No. 2019/5, issued by the Ministry of National Education on October 6, 2019. The justification for opening these classes was the language deficiencies of foreign students and the problems they experienced in adapting to the Turkish education system. Through adaptation classes, it was aimed to provide support to students who faced difficulties in adaptation (MEB, 2019). Adaptation classes are opened in the 29 provinces where PIKTES is implemented, and PIKTES teachers are primarily assigned as teachers in these classes (MEB, 2025).

The aim of this study is to examine the experiences of adaptation-class teachers who teach in adaptation classes established in Türkiye since 2019 to support foreign students with language deficiencies. The study also seeks to reveal how being a teacher in a multicultural adaptation class is perceived and defined based on these experiences.

In this context, the following questions were addressed:

1. What kinds of experiences do teachers have in multicultural adaptation classes?
2. How do teachers define being a teacher in a multicultural adaptation class?

METHODOLOGY

This research was conducted within the framework of the phenomenology (phenomenological) design, one of the qualitative research designs. Since the individuals from whom data could be collected were required to have experienced the phenomenon of adaptation

classes, the participants were selected through the criterion sampling method, one of the purposeful sampling techniques. The study group consists of seven adaptation-class teachers who have been experiencing adaptation class teaching since 2019 and one school administrator working in a city located in the Marmara/Turkey region.

As data collection tools, a semi-structured interview form, a focus group interview form, and observation notes developed by the researcher were used. The data collection process was carried out between 15.03.2024 and 30.05.2024 through visits to the schools where the adaptation-class teachers worked, as approved in the official permissions. In this study, Moustakas's (1994) data analysis method was used, and the necessary coding and theme development stages were conducted using the Maxqda24 data analysis software.

RESULTS

- The findings obtained in the study are explained in this section under the headings of cultural transmission, humanistic identity, the dominance of Arab culture, inclusivity in teaching, and diversity.
- In this study, being a teacher in a multicultural adaptation class was described as a difficult yet spiritually fulfilling profession.
- In this study, being a teacher in a multicultural adaptation class was seen as an opportunity to transmit Turkish culture through national holidays and values education, and it was defined as a form of cultural ambassadorship.
- Working with students from different cultural backgrounds has given adaptation-class teachers a humanistic and empathetic identity that views ethnic differences as a source of richness.
- Some adaptation-class teachers, influenced particularly by the media, criticized the policies implemented toward foreigners and stated that foreigners who are not in need should be sent back to their countries.
- Adaptation-class teachers feel uncomfortable with the dominance of Arab culture in their classrooms and feel like immigrants themselves within the class.
- Students in adaptation classes have fluctuating learning profiles, and teachers described their profession at times as similar to first-grade teaching and at times as multigrade classroom teaching.
- Students in adaptation classes frequently display behavioral problems, and adaptation-class teachers described themselves as inclusive education teachers due to this commonly encountered situation.

Hikâye Kitaplarında Değerlerin Temsili: Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi Örneği

Selda Ata Doğan¹

Özet: Bu araştırmanın amacı, Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi kapsamında yayımlanan hikâye kitaplarında değerlerin nasıl temsil edildiğini incelemektir. Değerler, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve toplumsal yaşamın düzenlenmesine katkı sağlayan temel ilkeler olup, erken çocukluk döneminde kazanılan değerlerin kalıcılığı çocuklara sunulan öğrenme deneyimleriyle yakından ilişkilidir. Kitaplar, erken çocukluk eğitiminde değerlerin aktarımında, çocukların değerleri öğrenmesinde ve içselleştirmesinde sıkça başvurulan eğitim materyallerindendir. Hikâye kitaplarındaki kahramanlar, çocukların soyut değerleri somutlaştırabilmesine, özdeşim kurabilmesine, model alarak öğrenebilmesine katkı sağladığından değerler öğretiminde önemli yer tutmaktadır. Bu araştırma, nitel durum çalışması deseniyle yürütülmüş ve çalışma grubunu Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi kapsamında yayımlanan 36 hikâye kitabı oluşturmuştur. Verilerin analizinde 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan 12 temel değer esas alınmış; kitaplar bu değerlere ilişkin tutum ve davranışların yansıtılışı açısından değerlendirilmiştir. Betimsel analiz sonuçları, hikâyelerde özellikle dostluk ve yardımseverlik değerlerine sıkça yer verildiğini, bazı değerlere ise hiç değinilmediğini göstermektedir. Bulgular, kitapların değerler eğitimi açısından önemli bir potansiyel taşıdığını; ancak değerlerin bütüncül biçimde ele alınabilmesi için materyallerde tüm değerlere dengeli biçimde yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler Eğitimi, Hikâye Kitapları, Okul Öncesi Eğitim, Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi

Geliş Tarihi: 26.11.2025 – **Kabul Tarihi:** 12.12.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.12.2025

DOI:

Representation of Values in Storybooks: The Case of the Start Education with Early Education Project

Abstract: The aim of this study is to examine how values are represented in the storybooks published within the scope of the Start Education Early Project. Values are fundamental principles that guide individuals' behaviors and contribute to the regulation of social life, and the permanence of values acquired during early childhood is closely linked to the learning experiences offered to children. Storybooks are among the most frequently used educational materials in early childhood education for conveying values and supporting children in learning and internalizing them. The characters in storybooks play an important role in value education, as they help children concretize abstract values, establish identification, and learn through modeling. This study was conducted using a

¹ Selda Ata Doğan, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, ORCID: 0000-0002-3438-5792. Email: slda.ata@gmail.com

qualitative case study design, and the study group consisted of 36 storybooks published within the scope of the Start Education Early Project. In the analysis, the 12 core values included in the 2024 Early Childhood Education Program were taken as a basis; the books were examined in terms of how attitudes and behaviors related to these values were represented. The descriptive analysis results indicate that the stories frequently include the values of friendship and helpfulness, while some values are not addressed at all. The findings reveal that although the storybooks hold significant potential for value education, a balanced inclusion of all values in educational materials is necessary to ensure a more holistic approach to value teaching.

Keywords: Values, Values Education, Storybooks, Early Childhood Education, Start Education with Early Education Project

GİRİŞ

Değer kavramı, toplumların kültürel kimliğini, sosyal yapısını ve bireylerin davranış kalıplarını şekillendiren temel bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Değer, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (TDK, 2025), “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel unsurları kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak yer almaktadır. Toplumsal yapının devamlılığını sağlayan değerler, kültürel öğelerden beslenerek nesilden nesile aktarılan, bireylerin seçimlerini, tutumlarını ve davranışlarını yönlendiren normatif ilkelerdir (Kuzu, 2015; Rokeach ve Regan, 1980; Yuvacı, 2013). Değerlerin bireylerde anlam kazanabilmesi için davranışa dönüşmesi gerekmektedir (Akto ve Akto, 2017). Bu nedenle değerler eğitimi, bireyin kişilik gelişimini destekleyen, toplumsal uyumu güçlendiren ve iyi ahlakı sürdürülebilir hâle getirmeyi amaçlayan temel bir eğitim alanıdır (Aydın, 2012; MacNaughton ve Hughes, 2007).

Erken çocukluk dönemi, değerlerin kazanılması açısından kritik bir yaşam evresidir. Çocuklar değerleri taklit etme, model alma, sosyalleşme ve günlük yaşam deneyimleri vasıtasıyla yapılandırmaktadır (Bacanlı, 2017). Araştırmalar, çocuklarda değer algısının ve değer temelli davranışların erken yaşlarda biçimlendiğini ve bu dönemin bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimi doğrudan etkilediğini göstermektedir (Betawi, 2019; Dereli-İman, 2014; Ekşi, 2003; Gökçek, 2007; Güneş, 2018; Katılmış vd., 2011; Purba vd., 2020; Stewart-Burrison, 2014). Bu bağlamda değerler eğitimi, erken çocukluk döneminde çocukların kişilik gelişimini destekleyen, iyiyi kötüyü, doğruyu yanlış ayırmalarına katkıda bulunan ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan temel süreçlerdendir (Gunnar ve Barr, 1998; Ulusoy, 2021).

Değerlerin erken çocukluk döneminde etkili biçimde kazandırılması, öğrenme ortamlarında çocuklara sunulan yaşantıların niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle etkileşimli ve çocuk merkezli etkinliklerin değer kazanımında oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Chaitanya, 2017; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016). Okul öncesi öğretmenleri değer öğretiminde en sık Türkçe, oyun ve drama gibi çocuk merkezli etkinliklere başvurmakta olup bu yöntemlerin değerlerin içselleştirilmesi için güçlü fırsatlar sunduğu belirtilmektedir (Gülay-Ogelman ve Erten-Sarikaya, 2015; Kuloğlu vd., 2021; Uzun ve Köse, 2017). Bununla birlikte araştırmalar, öğretmenlerin değerleri somutlaştırma, materyal hazırlama ve değer öğretimine uygun içerik tasarlama süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşadıklarına işaret etmektedir (Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018). Bu durum, ulusal eğitim programlarıyla uyumlu, gelişimsel

olarak uygun, kapsayıcı ve öğretim sürecini destekleyen nitelikli eğitim materyallerine duyulan ihtiyacı giderek artırmaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünleri, değer aktarımında en etkili pedagojik araçlardan biri olarak görülmektedir. Hikâye kitapları; dil, kültür, kimlik ve sosyal değerlerin çocuklara doğal, bağlamsal ve bütüncül biçimde aktarılmasını kolaylaştıran önemli materyallerdendir (Çibik, 2017; Dedeoğlu vd., 2021; Smeda vd., 2014). Çocuklar hikâye karakterleri aracılığıyla özdeşim kurmakta, değerleri somutlaştırmakta ve toplumsal durumları anlamlandırma fırsatı bulmaktadır (Gönen ve Veziroğlu, 2019; Norton ve Norton, 2007). Bu nedenle hikâye okuma, okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretiminde en sık başvurduğu yöntemlerden biridir (Chaitanya, 2017; Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2015; Kuloğlu vd., 2021; Schaefer, 2012; Thompson, 2011; Uzun ve Köse, 2017). Ancak yapılan araştırmalar, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikaye kitaplarında genellikle dostluk, yardımseverlik ve paylaşma gibi sosyal etkileşim temelli değerlere ağırlık verildiğini; adalet, hoşgörü ve vatanseverlik gibi değerlerin ise sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Aydın ve Öksüz, 2021; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Gönen vd., 2011; Öztürk ve Buldur, 2022; Sönmez ve Yorulmaz, 2022). Bu bulgular, mevcut hikâye kitaplarında değer çeşitliliği ve kapsayıcılığına ilişkin önemli bir eksikliğe işaret etmektedir.

Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi, erken çocukluk eğitimi desteklemek üzere öğretmenlere, çocuklara ve ailelere yönelik ücretsiz, erişilebilir ve gelişimsel olarak uygun materyaller sunmayı hedefleyen bir projedir. Proje kapsamında hazırlanan hikâye kitapları, öğretmenlere değer öğretimi sürecinde hem içerik hem yöntem açısından önemli katkılar sağlamaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), değer öğretimi bütüncül bir yaklaşımla ele almakta ve çocuklara kazandırılması hedeflenen 12 temel değeri (adalet, cömertlik, dostluk, dürüstlük, merhamet, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) açık biçimde tanımlamaktadır. Söz konusu materyallerin MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) hedeflenen 12 temel değeri ne ölçüde karşıladığı ve değerleri hangi tutum ve davranış örüntüleriyle temsil ettiği konusunda güncel ve sistematik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, söz konusu hikâye kitaplarının içerik yapısının, değer temsillerinin ve tutum–davranış düzeyindeki yansımalarının incelenmesi, erken çocukluk döneminde değer eğitiminin niteliğinin artırılması açısından kritik önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel sorusu, “Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi kapsamında yayımlanan hikâye kitaplarında değerlerin nasıl temsil edilmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, erken çocukluk döneminde kullanılan öğretim materyallerinin niteliğine yönelik önemli göstergeler sunacağı ve eğitim politikaları, materyal geliştirme süreçleri ile öğretmen uygulamalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Nitel durum çalışması, hedeflenen durumu kendi doğal ortamında ve sınırlı bir sistem içinde, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çoklu veri toplama yöntemleriyle derinlemesine inceleyip bağlama uygun biçimde zengin bir biçimde betimlemeyi amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2014). Durum çalışmalarında analiz birimleri çoğunlukla amaçlı örnekleme yöntemiyle

belirlenmektedir (Şata, 2020). Bu araştırma kapsamında da amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubu Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi kapsamında hazırlanan 36 hikâye kitabından oluşmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen hikâye kitaplarına Erken Çocukluk Eğitimi Projesi web sayfasında yer alan hikâyeler bölümünden erişim sağlanmıştır.

Tablo 1. Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi Kapsamında Hazırlanan Hikâye Kitaplarının Listesi

Kitabın ismi	Kod	Kitabın ismi	Kod
Ateşten Kaçan Ejderha	K1	Küçük Gergedan Hop	K19
Aynadaki Kedi	K2	Masmavi Bir Gülücük	K20
Bahar Geldi	K3	Müzedekahvaltısı	K21
Bizim Orman İle Komşu Orman	K4	Neşeli Ayak İzleri	K22
Bütün Tavşanlar Havuç Sever	K5	Pamuk Kedi Söyle Bakalım	K23
Can Arkadaşım	K6	Pencereye Konan Saat	K24
Çilek Toplayan Robot	K7	Peynirden Heykeller	K25
Davulcu Olmak İsteyen Elma Kurdu	K8	Sefer Dede	K26
Dostluk Yuvası	K9	Sincap Simsim'in Telaşlı Günü	K27
Fil Gezgin	K10	Sümüklü Böcek Evini Arıyor	K28
Güzel Bir Gün	K11	Şakacı Sincap	K29
Harika Bir Fikir	K12	Tuli'nin Oyuncağı	K30
Kardeşim	K13	Uçan Kunduralar	K31
Karincayiyen Hazine Arıyor	K14	Uzay Gözlükçüsü	K32
Kış Geliyor!	K15	Üç Renkli Topaç	K33
Korudaki Yabancı	K16	Yıldız Benekli Kelebeğe Karşılaşma	K34
Kuyruğum Kayboldu	K17	Yolculuk Oyunu	K35
Küçük Denizciler Balina Avcılarının Peşinde	K18	Yürümek İsteyen Ağaç	K36

Hikâye kitaplarına K1, K2, K3, ... K36 gibi kodlar atanmıştır, analizler kodlar üzerinden yürütülmüştür (Tablo 1).

Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) yer verilen değerler listesi esas alınmıştır. Programda yer verilen değerler listesi Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) Yer Verilen Değerler Listesi

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma
Cömertlik	Cömert olma, hiçbir karşılık beklemeden verme, yardım etme
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma
Merhamet	Merhametli olma, affedici olma, yardımsever olma, fedakâr olma

Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme
Vatanseverlik	Vatanseverlik çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) yer verilen değer bulunmaktadır. Bu değerler alfabetik sıraya göre adalet, cömertlik, dostluk, dürüstlük, merhamet, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Listede yer alan değerlerle ilişkili olan bazı tutum ve davranışlara da yer verilmiştir (Tablo 2). Örneğin, adalet değeri için adil olma, eşit davranma ve paylaşma tutum ve davranışlarına yer verilirken, dostluk değeri için diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma ve yardımlaşma tutum ve davranışları yer almaktadır.

Hikâye kitaplarından elde edilen veriler doküman analizine tabi tutulmuştur. Kitaplarda yer alan değerler MEB Okul Öncesi Programında (2024) yer alan değerler listesi temel alınarak analiz edilmiştir. Hikâye kitaplarında yer alan değerler araştırmacı tarafından iki farklı zaman diliminde kodlanarak puanlayıcı içi güvenilirlik hesaplanmıştır. Puanlayıcı güvenilirliği puanlayıcı hatalarını en aza indirmek için önemlidir (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017). Puanlayıcı içi güvenilirlik %87 olarak hesaplanmıştır. Puanlayıcı içi güvenilirlik sağlandıktan sonra okul öncesi dönemde değerler eğitimi çalışan bir alan uzmanından görüş alınarak veriler tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3'te araştırma kapsamında incelenen 36 kitapta değerlere yer verilme durumları ele alınmıştır.

Tablo 3. Hikâye Kitaplarında Değerlere Yer Verilme Durumu

Değerlere yer verilme durumu	n
Değerlere yer verilmiştir.	20 (K1, K4, K5, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K18, K19, K21, K22, K24, K27, K29, K30, K32)
Değerlere yer verilmemiştir.	16 (K2, K3, K6, K7, K13, K17, K20, K23, K25, K26, K28, K31, K33, K34, K35, K36)

Araştırma kapsamında incelenen 36 hikâye kitabından 20'sinde MEB Okul Öncesi Programında (2024) yer alan değerler listesindeki değerlere yer verilirken, 16 kitapta değerlere yer verilmediği belirlenmiştir.

Tablo 4'te hikâye kitaplarında yer verilen değerlerin sıklığı yer almaktadır.

Tablo 4. Hikâye Kitaplarında Yer Verilen Değerler

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar	f
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma	-
Cömertlik	Cömert olma, hiçbir karşılık beklemeden verme, yardım etme	1
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma	19
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma	-
Merhamet	Merhametli olma, affedici olma, yardımsever olma, fedakâr olma	2
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme	1
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme	-
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme	-
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma	1
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme	1
Vatanseverlik	Vatanseverlik çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme	2
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma	5

MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan değerler listesinde yer alan 12 değerden 8'ine (cömertlik, dostluk, merhamet, öz denetim, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) hikâye kitaplarında yer verilmişken adalet, dürüstlük, sabır ve saygı değerlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 5'te, Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi kapsamında yayımlanan hikâye kitaplarında yer verilen değerlere ilişkin tutum ve davranış örneklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. Hikâye Kitaplarında Yer Verilen Değerler

Değerler	Tutum ve Davranışlar	n
Dostluk	Diğerkâmlık	3 (K1, K12, K16)
	Dayanışma	5 (K4, K12, K18, K19, K22)
	Yardımlaşma	11(K9, K10, K11, K12, K14, K18, K22, K24, K27, K30, K32)
Yardımseverlik	İş birliği yapma	3 (K4, K8, K12)
	Merhametli olma	2 (K1, K9)
Merhamet	Fedakâr olma	1 (K1)

	Merhametli olma	1 (K15)
Vatanseverlik	Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma	2 (K18, K21)
Cömertlik	Hiçbir karşılık beklemeden verme	1 (K5)
Öz denetim	Gerektiğinde özür dileme	1 (K29)
Sevgi	Vefalı olma	1 (K26)
Sorumluluk	Davranışlarının sonuçları üstlenme	1 (K29)

Hikâye kitaplarında yer verilen değerler kapsamında dostluk değeri; diğerkâmlık (n=3), dayanışma (n= 5) ve yardımlaşma (n=11) tutumlarıyla temsil edilmiştir. Yardımseverlik değeri; iş birliği yapma (n=3) ve merhametli olma (n=2) tutumlarıyla, merhamet değeri ise fedakâr olma (n=1) ve merhametli olma (n=1) tutumlarıyla yer almıştır. Vatanseverlik değeri tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma (n=2), cömertlik değeri hiçbir karşılık beklemeden verme (n=1), öz denetim değeri gerektiğinde özür dileme (n=1), sevgi değeri vefalı olma (n=1) ve sorumluluk değeri davranışlarının sonuçlarını üstlenme (n=1) tutumuyla temsil edilmiştir.

Dostluk değeri yardımlaşma davranışı ile ilgili örnekler:

K27 kodlu Pencereye Konan Saat adlı kitapta geçen dostluk değeri yardımlaşma davranışına yönelik ifadeler: *“Hikmet Amca her gün gölün kıyısına gidiyor, kuşlara ekmek atıyordu. O gün kolundaki saati cup diye suya düştü. Kuşlar saatini bulmak için hemen göle daldılar. Saati buldular bulmasına ama ne yazık ki tamirciye gitmesi gerekiyordu. ...Yardımsever kuşların buna da bir çözümü vardı.”*

K30 kodlu Tuli’nin Oyuncağı adlı kitapta geçen dostluk değeri yardımlaşma davranışına yönelik ifadeler: *“Tulinin arkadaşları onun üzüldüğünü görünce yardımına koştular. Hepsi beraber yerdeki parçaları tek tek topladılar.”*

Dostluk değeri dayanışma davranışı ile ilgili örnekler:

K4 kodlu Bizim Orman İle Komşu Orman adlı kitapta geçen dostluk değeri dayanışma davranışı ile ilgili ifadeler: *“Birlikte komşu ormana gittiler. El birliğiyle suların önü açıldı, dereler temizlendi, tohumlar ekildi, fidanlar dikildi.”*

K12 kodlu Harika Bir Fikir adlı kitapta geçen dostluk değeri dayanışma davranışı ile ilgili ifadeler: *“Sansarlar, sincap, tavşan ve ayı çalışırlarken kirpi, ördek, koyun, inek, köpek, baykuş ve daha niceleri akın akın gelmişler. “Hadi el ele verelim, Çorak Köy’ü beraber yeşertelim!” demişler.”*

Dostluk değeri yardımlaşma ve dayanışma davranışları ile ilgili örnek:

K18 kodlu Küçük Denizciler Balina Avcılarının Peşinde adlı kitapta geçen dostluk değeri yardımlaşma ve dayanışma davranışı ile ilgili ifadeler: *“Bütün ada çocuklarını topladık etrafımıza. Düşündük taşındık, Ne yapalım diye sorduk arkadaşlara. En iyisi çağırmaktı çığırta kuşları imdada. Çocuklar başladı ılık çalmaya. Kuşlar üşüşti başımıza merakla.”*

Yardımseverlik değeri iş birliği yapma davranışı ile ilgili örnekler:

K8 kodlu Davulcu Olmak İsteyen Elma Kurdu adlı kitapta geçen yardımseverlik değeri iş birliği yapma davranışı ile ilgili ifadeler: *“Elma kurdu, gel tutun kanadıma diyerek leyleklerden biri almış onu sırtına. Bizim elma kurdu çıkmış hayatının en uzun yolculuğuna.”*

K12 kodlu Harika Bir Fikir adlı kitapta geçen yardımseverlik değeri iş birliği yapma davranışı ile ilgili ifadeler: *“Birlikte bir sürü meşe palamudu ekmişler. Sincap, “Bir elin nesi, iki elin sesi, daha fazla elin de sihirli değneği var!” demiş.”*

Vatanseverlik değeri tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma tutumu ile ilgili örnek:

K21 kodlu Müzede Kahvaltı adlı kitapta geçen vatanseverlik değeri tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma tutumu ile ilgili ifadeler: *“Ama bugün de nesli tükenmekte olan canlılar var. Doğaya verilen zararlar yüzünden ne yazık ki hayatları tehlikede. Gezegenimize iyi bakar, doğamızı korursak el ele verip kurtarabiliriz belki onları”*

Öz denetim değeri gerektiğinde özür dileme davranışı ile ilgili örnek:

K29 kodlu Şakacı Sincap adlı kitapta geçen öz denetim değeri gerektiğinde özür dileme davranışı ile ilgili ifadeler: *“Şakacı Sincap çok üzgünmüş. Çok özür dilerim demiş. Ben sadece eğlenmek istemiştim. Ama işler hiç de umduğum gibi gitmedi. Niyetim kimseye zarar vermek değildi.”*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi kapsamında yayımlanan 36 hikâye kitabı, MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan 12 temel değer doğrultusunda incelenmiştir. Analizler, incelenen kitapların önemli bir bölümünde (%55) değerlere yer verildiğini; ancak değer çeşitliliği açısından belirgin bir dengesizlik bulunduğunu göstermiştir. Özellikle dostluk ve yardımseverlik değerlerinin belirgin biçimde öne çıktığı, sevgi, sorumluluk, cömertlik, öz denetim gibi değerlerin ise yalnızca birer kitapla sınırlı kaldığı; buna karşın adalet, dürüstlük, sabır ve saygı değerlerin hiçbir kitapta temsil edilmediği belirlenmiştir. Bu durum bütüncül değer öğretimi yaklaşımı ile örtüşmemekle birlikte, okul öncesi eğitimde değerler eğitime yönelik yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Nitekim alanyazında yer alan çalışmalarda da okul öncesi eğitim sürecinde en çok yer verilen değerlerin dostluk, yardımseverlik ve paylaşma olduğu (Akto ve Akto, 2017; Aydın ve Öksüz, 2021; Bağcı, 2013; Bulach ve Butler, 2002; Court ve Rosental, 2007; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Ertekin ve Çamlıbel Çakmak, 2021; Özer, 2024; Tuğrul ve Feyman, 2006; Türk, 2009; Türkoğlu, 2023; Türkoğlu, 2024; Uzmen ve Mağden, 2002); buna karşın adalet, hoşgörü, vatanseverlik gibi değerlerin oldukça sınırlı biçimde temsil edildiği ortaya konmuştur (Aydın ve Öksüz, 2021; Demiryürek, 2022; Dilek, 2017; Ertekin ve Çamlıbel Çakmak, 2021; Gönen vd., 2011; Kazancı-Gül, 2018; Öztürk ve Buldur, 2022; Türkoğlu, 2023; Üstündağ, 2017). Oysaki saygı, sevgi, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, adalet gibi değerler hem bireysel hem de toplumsal yaşamın devamlılığı açısından evrensel nitelikler taşıdığından, bu değerlere erken çocukluk yıllarından itibaren sistematik olarak yer verilmesi büyük önem taşımaktadır (Fichter, 2006). Yurtdışında yapılan bir çalışmada ise çocuk kitaplarında en sık desteklenen değerlerin dostluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Court ve Rosental, 2007). Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda adalet, dürüstlük, sabır ve saygı değerlerine rastlanmamıştır. Fakat öğretmen görüşlerine yer verilen çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara öğretilmesi gereken değerler arasında bu değerlere de yer verdiği tespit edilmiştir (Akpınar ve Türkoğlu, 2025; Akto ve Akto, 2017; Bulach ve Butler, 2002; Gülay-Ogelman ve Erten-

Sarıkaya, 2015; Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Tarkoçin vd., 2013; Yazar ve Erkuş, 2013).

MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programında, “öğretmenlerin günlük eğitim planlarında çocukların değerlerle ilgili merakını uyandıran, düşünme süreçlerini harekete geçiren oyun, hikâye, şarkı, şiir, tekerleme, film ve sanat etkinliklerine yer vermeleri” önerilmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi sırasında materyal hazırlama ve geliştirme, değerleri somutlaştırma, öğrenmeyi destekleyici etkinlikler tasarlama ve değerlerin ölçülmesi konusunda çeşitli güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2015; Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018; Kuloğlu vd., 2021; Kuzu-Jafari ve Demirel, 2019; Polat vd., 2024; Üner, 2011). Bu durum, öğretim materyallerinin içerik çeşitliliği ve kapsayıcılığı açısından daha nitelikli hale getirilmesine yönelik bir gereksinime işaret etmektedir. Öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamında materyal hazırlama ve uygulamaya dönük etkinlik tasarlamada yaşadıkları güçlükler, ulusal düzeyde geliştirilen ve öğretmenlere hazır biçimde sunulan materyallerin önemini daha da artırmaktadır. Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan hikâye kitapları, etkinlik örnekleri, dijital içerikler ve öğretim araçları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını destekleyen kritik kaynaklar niteliğindedir. Bakanlık tarafından sunulan materyaller, yalnızca öğretmenlerin hazırlık sürecindeki yükünü azaltmakla kalmamakta; aynı zamanda programda yer alan değerlerin pedagojik açıdan tutarlı, gelişimsel olarak uygun ve kapsayıcı biçimde ele alınmasına da katkı sağlamaktadır. Ayrıca merkezi düzeyde üretilen materyallerin, farklı bölgelerdeki okullar arasında uygulama standardizasyonu sağlayarak değer eğitiminin niteliğini artırma potansiyeli bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin materyal geliştirme konusundaki sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda, MEB tarafından hazırlanan ve programla uyumlu biçimde sunulan nitelikli öğrenme materyallerinin çeşitlendirilmesi ve erişiminin artırılması, değer eğitiminin etkili şekilde yürütülmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu bulgular doğrultusunda, Eğitime Erken Eğitimle Başla Projesi kapsamında yayımlanan hikâye kitaplarının değer eğitimi açısından anlamlı bir kaynak oluşturduğu, ancak çocuklara daha bütüncül değer öğrenme fırsatları sunmak için içeriklerin çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulusal eğitim programlarını desteklemek amacıyla geliştirilen hikâye kitaplarının içerik çeşitliliği ve kapsayıcılığı, erken çocukluk döneminde değer eğitiminin niteliği açısından kritik bir bileşen olduğundan, bu materyallerde tüm değer alanlarının dengeli biçimde temsil edilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, ulusal programda yer alan ancak incelenen materyallerde sınırlı düzeyde temsil edilen adalet, dürüstlük, sabır ve saygı gibi değerleri öğrenme sürecine dâhil etmek amacıyla ek kaynaklar sunması, kitap okuma ve drama etkinlikleri gibi tamamlayıcı öğretim uygulamalarını kullanmaları; böylece çocuklara daha bütüncül bir değer öğrenme deneyimi sunmaları önerilmektedir. Bununla birlikte araştırmacıların, hem ulusal eğitim politikaları hem de çocuk edebiyatı alan yazını doğrultusunda, programlara ek kaynak olarak sunulan materyallerin temsiliyet, kapsayıcılık ve davranış çeşitliliği açısından sistematik ve karşılaştırmalı içerik analizlerini yürütmeleri; içerik boşluklarını görünür kılarak materyal geliştirme süreçlerine kanıta dayalı katkılar sunmaları önemlidir. Bu tür çalışmaların, farklı sosyo-kültürel bağlamlarda üretilen çocuk edebiyatı literatürünün değer temsillerini karşılaştırmalı olarak ele

alması, gelecekte hazırlanacak materyallerin daha kapsayıcı, dengeli ve program hedefleriyle uyumlu olmasına yönelik güçlü bir temel sağlayacaktır. Bu doğrultuda öğretmenler ile araştırmacılar arasındaki iş birliği, ulusal programları destekleyen materyallerin niteliğini artırarak erken çocukluk döneminde değer eğitiminin güçlendirilmesine katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, H., & Türkoğlu, B. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki etkinliklerde ve okudukları hikâye kitaplarında yer verilen değerlere ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(42), 476-518. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.80485>
- Akto, A., & Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (nitel bir araştırma). *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi/Journal of Oriental Scientific Research*, 9(2), 1074-1095.
- Aydın, M. Z. (2012). *Ailede ahlak eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25(12), 579-619. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036589>
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Çizgi Kitabevi.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Betawi, I. A. (2019). Away from home: psychological well-being of Syrian children at Azraq refugee camp in Jordan. *Early Child Development and Care*, 189(5), 846-854. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345895>
- Bıkmaz Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63–78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Bulach, C. R., & Butler J. D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2), 200-214.
- Chaitanya, M. (2017). Value based education and methods, strategies, approaches to impart it in education. *International Journal of Research Culture Society*, 1(5), 6-10.
- Court, D. & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli state schools. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 407-414.
- Çibik, B. (2017). *Âşık Yalınayak'ın Şiirlerinde değerler eğitimi: Dil, kültür kimlik* [Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

- Dedeoğlu, H., İnce, N. B., & Ulusoy Ünlü, A. (2021). Türkiye’de yayımlanmış resimli çocuk kitapları üzerine kültürel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 561-576. <https://doi.org/10.16916/aded.852848>
- Demiryürek, G. (2022). COVID-19 pandemisinde değerler eğitimi: Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı “arkadaş” kitapları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 287-298.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dilek, A. (2017). Feridun Oral’ın resimli hikâye kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 61-86.
- Dirican, R., & Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 44-69. <https://doi.org/10.30703/CIJE.321341>
- Eğitime Erken Eğitimle Başla (2024). *Hikâye kitapları*. <https://erkencocuklukegitimi.org/hikaye-kitaplari>
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ertekin, B. D., & Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2021). Okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan çeviri hikâye kitaplarının belirli değerler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1641-1689. <https://doi.org/10.29299/kefad.1055454>
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir*. (Çev. Nilgün Çelebi). Anı Yayıncılık.
- Gökçek, B. S. (2007). *5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 250-266.
- Gönen, M., & Veziroğlu, M. (2019). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. Gönen, M. (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Edebiyatı* (1-12). Eğiten Kitap.
- Gunnar, M. R., & Barr, R. G. (1998). Stress, early brain development and behavior. *Infants and Young Children*, 11(1), 1-14.
- Gülay-Ogelman, H., & Erten-Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Güneş, F. P. (2018). *Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının değer algıları ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Karakaş, H. (2015). *Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma*, Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, (16-18 Nisan), Bartın.
- Katılmış, A., Ekşi, H., & Öztürk, C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 854-859.
- Kazancı-Gül, M. (2018). *5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplarında değerler analizi* [Yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 171-186. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.868479>
- Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kuzu-Jafari, K., & Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 13-35.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 189–204. <https://doi.org/10.1177/1476718X07076729>
- MEB, (2024). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Norton, D., & Norton, S. (2007). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature* (7nd ed.). Pearson Publication.
- Özer, G. (2024). Erken çocukluk döneminde karakter eğitimi. A. Yıldırım (Ed.), *Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi* içinde. (ss. 176-202). Pegem Akademi.
- Öztürk, Ü., & Buldur, A. (2022). Resimli çocuk kitaplarının içerdikleri değerler açısından incelenmesi: Tokat Bebek ve Çocuk Kütüphanesi örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 14-27. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1146157>
- Pekdoğan, S., & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Polat, Ö., Otrar, M., Sezer, T., Kurtuluş Küçükoglu, E., Aydın, E., Atış Akyol, N., Tunç, E. B., Yüksel, M., & Ekşi, H. (2024). 36-72 aylık çocuklar için değerler bataryasının geliştirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 309-348. <https://doi.org/10.34234/ded.1500390>

- Purba, R. I., Putri, R. S., Purwanto, A., Yanthy, E., Setiawan, S. T., & Pramono, R. (2020). Developing social and emotional skills through character education in late early childhoods in an SPK school. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(06), 5266-5278.
- Rokeach, M., & Regan J. (1980). The role of values in the counseling situation. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(9), 576-582. <https://doi.org/10.1002/j.21644918.1980.tb00454.x>
- Sapsağlam, Ö., & Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- Schaefer, M. P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools* [PhD thesis]. Northcentral University, Arizona.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014) The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 11(9), Article No. 6. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Sönmez, M., & Yorulmaz, B. (2022). Göç temalı resimli çocuk kitaplarına yönelik bir değer analiz çalışması. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(22), 13-28. <https://doi.org/10.31455/asya.1142260>
- Stewart-Burrison, L. (2014). *Effect of character education on student behavior in kindergarten* [Doctoral dissertation]. Walden University, Minnesota.
- Şata, M. (2020). Nitel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 99-118). Eğiten Kitap.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. ve Uyanık-Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: observations from a preschool. *IFE Psychologia*, 19(2), 394-411. <https://doi.org/10.4314/ife.v19i2.69584>
- Tuğrul, B., & Feyman, N. (2006). *Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, 287-392.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı* [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Türk Dil Kurumu (2025). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkoğlu, B. (2023). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi: Öykü kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52(240), 3113-3138. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1161793>
- Türkoğlu, B. (2024). *Erken çocukluk eğitiminde kalite ve erişimin arttırılması projesi hikâye kitaplarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan*

değerler açısından incelenmesi [Tam Metin]. 17. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.

- Ulusoy, K. (2021). *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Uzmen, S., & Mağden, D. (2022). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 193-212.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Üstündağ, A. (2017). 8-10 yaş çocuklarına yönelik çocuk kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 62, 1-10.
- Yazar, T., & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013) 196-211
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

REPRESENTATION OF VALUES IN STORYBOOKS: THE CASE OF THE START EDUCATION WITH EARLY EDUCATION PROJECT

EXTENDED SUMMARY

INTRODUCTION

Values constitute fundamental principles that shape societies' cultural identity, collective life, and individuals' behavioral patterns. In early childhood, values gain meaning through children's daily interactions, social experiences, and symbolic engagements, making this developmental period a critical window for value acquisition. Research consistently demonstrates that children internalize values such as friendship, respect, responsibility, and helpfulness through modeling, social participation, and guided learning experiences, and that early exposure has lasting effects on socio-emotional and moral development. Storybooks, as culturally embedded and pedagogically rich materials, play a significant role in this process because they provide accessible narratives, relatable characters, and contextualized examples of prosocial and moral behaviors.

This study aims to examine how values are represented in the 36 storybooks published within the scope of the Start Education with Early Education Project, a national initiative designed to provide developmentally appropriate learning materials for early childhood education. Grounded in the twelve core values identified in the Ministry of National Education (MEB) 2024 Early Childhood Education Program—justice, generosity, friendship, honesty, compassion, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and helpfulness—the research investigates which of these values are included in the storybooks and how they are reflected through specific attitudes and behaviors. Considering the central role of storybooks in early childhood value education and the scarcity of systematic analyses of state-developed educational materials, the study seeks to evaluate the alignment between curriculum expectations and the value representations in these storybooks.

METHODS

The research was conducted using a qualitative case study design, which allows for a holistic and contextually rich examination of a bounded system. All 36 storybooks published by the project were included through purposeful sampling. Document analysis was used to analyze the content, and coding was carried out based on the twelve values and their associated behavioral indicators as defined in the MEB 2024 program. To ensure reliability, the researcher coded each book twice at different times, achieving an intra-coder reliability coefficient of .87. Subsequently, an expert in early childhood value education reviewed the coding scheme and categorization. Final analyses included both the presence and absence of each value and the behavioral expressions through which the values were depicted.

RESULTS

The findings indicate that 20 of the 36 books include at least one of the twelve values in the curriculum, while 16 books do not contain identifiable value representations. Of the twelve

values, only eight—generosity, friendship, compassion, self-control, love, responsibility, patriotism, and helpfulness—appeared in the storybooks. Notably, justice, honesty, patience, and respect were entirely absent, reflecting a significant gap between the curriculum and the materials. Friendship emerged as the most frequently represented value, appearing in nineteen storybooks, primarily through behaviors such as helping others, cooperating, demonstrating solidarity, and showing selflessness. Helpfulness and compassion appeared less frequently, while values such as generosity, self-control, love, and responsibility were represented only once each. Patriotism was reflected through sensitivity to natural and historical heritage. Analysis of behavioral indicators revealed that value representations predominantly emphasized interpersonal prosocial behaviors—such as helping, cooperating, or supporting peers—while values requiring moral reasoning, fairness, or emotional regulation were largely missing. This imbalance suggests that children exposed to these materials may receive a value education that is rich in social harmony and cooperation but weaker in ethical reasoning, fairness, and self-discipline.

IMPLICATIONS

The study provides important insights into the strengths and limitations of existing national storybook materials used for value education in early childhood. While the books demonstrate significant potential for promoting prosocial values such as friendship and helpfulness, the absence of key values—particularly justice, honesty, patience, and respect—reveals a misalignment with the holistic and balanced value framework outlined in the MEB 2024 program. This imbalance has pedagogical implications, as research shows that exposure to a wide range of value domains is essential for fostering children’s moral development, conflict resolution skills, and socio-emotional competence. The findings underscore the need for expanding and diversifying the content of storybooks to ensure a more inclusive and comprehensive representation of values. Enhancing behavioral variety within each value category would further support children’s understanding of how values are enacted in everyday life. Additionally, the results highlight the importance of teacher support in integrating missing or underrepresented values into classroom practice through complementary activities such as discussions, drama, and guided problem-solving. From a policy perspective, the study emphasizes the necessity of systematic content evaluation during the material development process to maintain alignment with curriculum goals and ensure the pedagogical integrity of national educational resources. Collaborative efforts among researchers, educators, and authors could contribute to the development of more balanced, developmentally appropriate, and inclusive storybooks that strengthen value education in early childhood settings.

Okulsuz Toplum'un Söylemsel ve Tematik Analizi: Kelime Frekansı Temelli Bir Çalışma

Hulusi Geçgel¹

Özet: Bu çalışma, Ivan Illich'in Okulsuz Toplum (Deschooling Society, 1971) adlı eserinin ilk iki bölümünü nicel metin analiz yöntemleriyle sistematik biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Metnin kavramsal yapısını, söylemsel örgüsünü ve tematik yoğunluklarını ortaya koymak amacıyla kelime frekansı analizleri, Kavram Kullanım Yoğunluğu (KKY) ölçümleri, n-gram modellemeleri ve kavram birlikte görünme ağı (co-occurrence network) teknikleri kullanılmıştır. Analizler, Illich'in söyleminin belirgin biçimde iki temel eksen etrafında örgüldüğünü göstermektedir: Birincisi, Kurumsal Eleştiri kapsamında okul, kurum ve kontrol gibi kavramlar aracılığıyla modern eğitim sisteminin yapısal ve ideolojik sorunlarının eleştirilmesi; ikincisi ise Özgür Öğrenme Vizyonu kapsamında öğrenme, özgürlük ve ağ kavramları aracılığıyla önerilen alternatif öğrenme modellerinin vurgulanmasıdır. Kavram birlikte görünme ağı analizi ve merkeziyet ölçümleri (derece, arasındalık ve yakınlık) metindeki kavramlar arasındaki ilişkilerin yapısal önemini ortaya koymuş, özellikle okul ve öğrenme kavramlarının hem metnin eleştirel hem de çözüm odaklı bileşenlerini birbirine bağlayan kritik köprüler olduğunu göstermiştir. Ayrıca trigram ve tekrar eden retorik öbeklerin analizi, Illich'in argümantasyon stratejisinin metin boyunca tutarlılık ve vurgulu bir retorik ile desteklendiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak bu çalışma eğitim felsefesi literatürüne nicel ve veri temelli bir katkı sunmayı hedeflemekte; Illich'in eleştirel ve çözüm odaklı söyleminin yapısal olarak nasıl örgütlendiğini, kavramsal kümeler ve ağ temelli analizler ışığında görünür hâle getirmektedir. Bulgular, klasik eğitim metnlerinin analizi için şeffaf, tekrarlanabilir ve metodolojik açıdan sağlam bir çerçeve sunmaktadır ve gelecekteki araştırmaların eğitim metinlerinde hem nicel hem nitel analizleri entegre ederek yürütülmesine zemin hazırlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ivan Illich; okulsuz toplum; metin madenciliği; kelime frekansı; kavram birlikte görünme ağı; eğitim felsefesi.

Geliş Tarihi: 17.11.2025 – **Kabul Tarihi:** 23.12.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.12.2025

DOI:

Discursive and Thematic Analysis of Deschooling Society (Ivan Illich): A Word Frequency-Based Study

Abstract: This study aims to systematically examine the first two chapters of Ivan Illich's work Deschooling Society (1971) using quantitative text analysis methods. To reveal the conceptual structure, discursive

¹ **Hulusi Geçgel**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, ORCID: 0000-0002-9277-6417. Email: hgecgel@comu.edu.tr

organization, and thematic densities of the text, word frequency analyses, Concept Usage Density (CUD) measurements, n-gram modeling, and concept co-occurrence network techniques were employed. The analyses show that Illich's discourse is clearly structured around two main axes: First, within the scope of Institutional Critique, the structural and ideological problems of the modern education system are criticized through concepts such as school, institution, and control; second, within the scope of the Vision of Free Learning, alternative learning models proposed through the concepts of learning, freedom, and network are emphasized. Concept co-occurrence network analysis and centrality measures (degree, betweenness, and closeness) revealed the structural importance of the relationships between concepts in the text, showing that the concepts of school and learning, in particular, are critical bridges connecting both the critical and solution-oriented components of the text. Furthermore, the analysis of trigrams and recurring rhetorical clusters revealed that Illich's argumentation strategy is supported by consistency and emphatic rhetoric throughout the text. This methodological approach ensures that the text is understood not only in terms of its content but also in terms of its structural and linguistic organization. Consequently, this study aims to contribute to the philosophy of education literature in a quantitative and data-driven manner; it reveals how Illich's critical and solution-oriented discourse is structurally organized through conceptual clusters and network-based analyses. The findings provide a transparent, repeatable, and methodologically sound framework for analyzing classical educational texts and lay the groundwork for future research to be conducted by integrating both quantitative and qualitative analyses in educational texts.

Keywords: Ivan Illich; deschooling society; text mining; word frequency; conceptual co-occurrence network; philosophy of education

GİRİŞ

Ivan Illich'in *Okulsuz Toplum (Deschooling Society, 1971)* adlı eseri, modern eğitim sisteminin kurumsal yapısına yönelik radikal eleştirileriyle bilinir. Illich, okulu bireylerin öğrenme yeteneklerini sınırlayan, toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten ve denetim mekanizmalarını meşrulaştıran bir “ayna kurum” olarak tanımlar (1971/2006). Eserde, okulun yalnızca bilgi aktarım aracı değil, aynı zamanda toplumsal kontrol mekanizması olduğu vurgulanır; eğitim kurumları bireylerin özgür gelişimini sınırlayan ve sosyal eşitsizlikleri pekiştiren yapılar olarak ele alınır.

Eğitim felsefesi literatüründe, Illich'in çalışmaları, okulun ve resmî eğitim sistemlerinin eleştirisini merkeze alan bir okulsuzlaştırma geleneğinin temelini oluşturur. Paul Goodman (1964), John Holt (1964) ve Everett Reimer (1971) gibi düşünürler, Illich ile paralel biçimde, resmî okulun bireysel öğrenme ve toplumsal eşitlik üzerindeki sınırlayıcı etkilerini tartışmıştır. Goodman, modern okulun bireyleri yaratıcılıklarından uzaklaştırdığını ve toplumsal normları yeniden ürettiğini savunurken; Holt, çocukların doğal öğrenme yeteneklerinin resmî eğitimle bastırıldığını öne sürmüştür (1964; 1964). Bu bağlamda, Illich'in eleştirisi hem pedagojik hem de toplumsal boyutlarıyla özgün bir yaklaşım sunmaktadır.

Son yıllarda, özellikle dijital öğrenme ve uzaktan eğitim ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, Illich'in görüşleri yeniden değerlendirilmeye başlanmıştır. Bartlett (2020), COVID-19 döneminde okul dışı öğrenme ve alternatif eğitim modellerinin öneminin arttığını ve Illich'in

düşüncelerinin çağdaş eğitim bağlamında hâlâ geçerliliğini koruduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Zaldívar (2011, 2012) ve Bruno Jofré ve Zaldívar (2012), Illich'in kurumsal eleştiri ve alternatif öğrenme vizyonunun tarihsel evrimini ve metodolojik eksikliklerini tartışmış, metin analizine dayalı çalışmaların eksikliğine dikkat çekmiştir.

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da Illich'in eleştirilerini pedagojik normatifik ve sosyal eşitsizlik perspektifiyle incelemiştir. Tan (2019), Illich'in okul eleştirisinin Türkiye'deki eğitim sistemi için de geçerliliğini koruduğunu belirtirken; Akyüz (2019) ise Illich'in bu eleştirel bakış açısını nicel ve nitel verilerle destekleyerek, okulun bir iktidar aracı olarak işlevini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, Illich'in fikirlerinin sadece Batı toplumlarıyla sınırlı kalmayıp, evrensel eğitim sorunlarını tartışmak için önemli bir zemin sunduğunu göstermektedir.

Bu çalışma, literatürdeki bu boşluğu doldurarak Illich'in *Okulsuz Toplum* eserinin ilk iki bölümünü nicel metin analiz teknikleriyle incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece metnin kavramsal yoğunluğu, söylemsel örgüsü ve retorik stratejileri veri temelli olarak görünür hâle getirilecektir. Analiz hem kurumsal eleştiri hem de alternatif öğrenme vizyonu eksenlerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, eğitim felsefesi metnlerinin nicel yöntemlerle sistematik biçimde incelenmesi açısından metodolojik bir örnek sunmaktadır.

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Okulsuzlaştırma geleneği, Paul Goodman, John Holt, Everett Reimer ve Ivan Illich gibi düşünürlerin katkılarıyla şekillenmiştir (Zaldívar, 2012). Bu gelenek, modern eğitim sistemlerinin kurumsal ve toplumsal işleyişine eleştirel bir perspektif sunarken, bireysel öğrenmenin ve toplumsal eşitliğin önemi üzerinde durur. Goodman (1964), modern okulun bireylerin yaratıcılık ve özgün düşünme yetilerini kısıtladığını; toplumsal normları yeniden üretmek statükoyu pekiştirdiğini savunur. Holt (1964) ise çocukların doğal öğrenme süreçlerinin resmî eğitim tarafından bastırıldığını öne sürerek, okul dışı öğrenme yollarını teşvik etmiştir. Reimer (1971) de benzer şekilde, formal eğitim kurumlarının bireyler üzerinde hiyerarşik ve baskıcı etkiler yarattığını vurgular. Bu çerçevede, Illich'in *Okulsuz Toplum'u*, okulsuzlaştırma düşüncesinin hem pedagojik hem de toplumsal boyutlarını sistematik olarak ele alan özgün bir çalışma olarak öne çıkar.

Illich'in metinlerinde öne çıkan temel temalar, kurumsal eleştiri ve alternatif öğrenme vizyonudur. Kurumsal eleştiri, okul, kurum ve kontrol kavramları aracılığıyla modern eğitim sistemlerinin yapısal ve ideolojik sorunlarını ortaya koyarken; alternatif öğrenme vizyonu, öğrenme, özgürlük ve ağ kavramları ile okul dışı öğrenme olanaklarını ön plana çıkarır (Bruno Jofré ve Zaldívar, 2012). Bu ikili perspektif, Illich'in eleştirel söyleminin sistematik bir örgütlenmeye sahip olduğunu ve çözüm odaklı retorik kalıplarla desteklendiğini göstermektedir.

Son yıllarda dijital öğrenme ve uzaktan eğitim ortamlarının yaygınlaşması, Illich'in fikirlerini yeniden güncel hâle getirmiştir. COVID-19 pandemisi bağlamında yapılan araştırmalar, okul dışı öğrenmenin ve alternatif eğitim modellerinin önemini ortaya koymuş; Illich'in yaklaşımının çağdaş eğitim sistemlerinde hâlâ geçerliliğini koruduğunu göstermiştir (Bartlett, 2020). Pandemi sonrası eğitim araştırmalarında, Illich'in önerdiği özgürleştirici ve ağ

temelli öğrenme modelleri, çevrimiçi öğrenme ekosistemlerinde uygulanabilirliğini koruyan bir referans noktası olarak değerlendirilmiştir.

Türkiye özelinde yapılan çalışmalar da Illich'in okul eleştirilerini pedagojik normativite ve toplumsal güç ilişkileri perspektifiyle incelemiştir. Tan (2019), Illich'in modern eğitim sistemlerine yönelik eleştirisinin Türkiye eğitim sisteminde de geçerliliğini koruduğunu ve okulun birey üzerindeki iktidar etkilerini yeniden ürettiğini belirtir. Akyüz (2019) ise okulun toplumsal bir iktidar aracı olarak işlevini hem nicel hem de nitel verilerle destekleyerek açıklamıştır. Bu çalışmalar, Illich'in fikirlerinin yalnızca Batı toplumlarıyla sınırlı kalmayıp evrensel eğitim sorunlarının tartışılmasında da anlamlı bir çerçeve sunduğunu göstermektedir.

Metin madenciliği ve nicel analizler, eğitim felsefesi metinlerinin incelenmesinde giderek yaygınlaşan yöntemlerdir. Rodgers (2017) ve Reid ve ark. (2024), kavram yoğunlukları ve ağ temelli analizlerin klasik eğitim metinlerinde hem eleştirel hem de çözüm odaklı öğeleri görünür kılmak için etkili olduğunu belirtir. Nielbo (2024) ise bu yöntemlerin metinleri sistematik, tekrarlanabilir ve şeffaf biçimde analiz etmeyi mümkün kıldığını vurgular. Bu bağlamda, Illich'in metinlerinin nicel ve ağ temelli analizlerle incelenmesi, literatürdeki metodolojik boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir.

Buna ek olarak, çağdaş eğitim teknolojileri ve büyük dil modelleri (LLM) tabanlı analizler, metinlerdeki söylemsel ve tematik örüntüleri ortaya çıkarmada yeni fırsatlar sunmaktadır (Gao ve ark., 2023; Katz ve ark., 2023). Bu yöntemler hem eleştirel hem de çözüm odaklı kavram kümelerinin yapısal ve dilsel örgüsünü anlamaya imkân tanımaktadır. Böylece, klasik metin yorumlarının ötesinde, nicel ve görselleştirilmiş veri ile desteklenen bir analiz yaklaşımı geliştirilebilmektedir.

Sonuç olarak, literatür hem uluslararası hem de Türkiye bağlamında Illich'in okul eleştirisi ve alternatif öğrenme vizyonunun önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, metinlerin nicel ve ağ temelli yöntemlerle sistematik olarak incelenmesi alanında sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bu eksiklik, bu araştırmanın metodolojik temelini oluşturmakta ve Illich'in *Okulsuz Toplum* eserinin ilk iki bölümünü nicel metin analizi ve kavram birlikte görünme ağı yöntemleriyle ele almayı bilimsel açıdan anlamlı hâle getirmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, Ivan Illich'in *Okulsuz Toplum* (1971) eserinin ilk iki bölümünü, nicel metin analitiği ve ağ tabanlı söylem çözümlemesi yöntemleriyle inceleyen keşfedici nitelikte dijital insan bilimleri temelli bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın temel amacı, metnin kavramsal yoğunluğunu, söylemsel örgüsünü ve kavramlar arası yapısal ilişkileri nicel çıktılar üzerinden görünür kılmaktır. Bu yönüyle araştırma, eğitim felsefesi metinlerinin analizinde yaygın olan nitel yorumlayıcı yaklaşımları nicel tekniklerle tamamlayan bir tasarıma sahiptir (Nielbo, 2024; Rodgers, 2017).

Veri Seti

Analiz edilen veri seti, Okulsuz Toplum adlı eserin “Okulun Yıkımı” ve “Öğrenme Ağları” başlıklı ilk iki bölümünden oluşmaktadır. Bu bölümler çalışmaya dahil edilmiştir çünkü Illich’in kurumsal eleştiriyi sistematik şekilde ortaya koyduğu ve alternatif öğrenme ağları vizyonunu bütünlüklü biçimde tanımladığı ana tartışma omurgası bu iki bölümde yer almaktadır.

Metin, toplam 7.842 kelime, 322 paragraf ve 1.056 cümle içerecek şekilde dijital ortama aktarılmıştır; paragraf ve cümle bütünlüğü korunmuştur. Bu sayede analizler kelime frekansı ve kavram birlikte görünme ağı gibi nicel yöntemlerle tekrar üretilebilir biçimde gerçekleştirilmiştir.

Veri Hazırlama Süreci (Ön İşlemler)

Veri seti, nicel metin analizi standartlarına uygun biçimde bir dizi ön işleme adımından geçirilmiştir:

Temizlik: Noktalama, rakamlar, özel karakterler ve alakasız semboller kaldırıldı.

Durak Kelime Eleme: Metin analizinin odaklanacağı anlamlı içeriği öne çıkarmak amacıyla, metin içindeki yüksek frekanslı işlevsel sözcükler (bağlaçlar, edatlar vb. – örneğin, ve, ile, için, gibi) durak kelimeler (*stopwords*) olarak belirlenmiş ve analiz kapsamı dışına çıkarılmıştır.

Kelimelerin Köklerine İndirgenmesi: Kelimeler köklerine indirgenerek biçimbilimsel varyasyonlardan arındırıldı.

Standartlaştırma: Büyük-küçük harf ayrımı kaldırıldı, kelime birimleri normalize edildi.

Pencere Ayarı: Kavram birlikte görünme ağı analizinde kullanılacak pencere boyutu 5 kelime olarak belirlenmiştir (Lamba ve Madhusudhan, 2024).

Tüm ön işlemler MAXQDA 2024 yazılımı ve Python tabanlı yardımcı araçlarla gerçekleştirilmiştir.

Analiz Teknikleri

Kelime Frekansı ve Kavram Kullanım Yoğunluğu (KKY) Analizi Metindeki anahtar kavramları belirlemek amacıyla tekil kelime frekansları hesaplanmıştır. Analiz, Illich’in söylemindeki odak noktalarının (ör., okul, öğrenme, kurum, özgürlük) nicel ağırlığını belirlemeyi amaçlar. Bu analize ek olarak, bir kavramın metin içindeki göreceli anlamsal önemini gösteren Kavram Kullanım Yoğunluğu (KKY) ve Tokun/Type (T/T) oranları hesaplanmıştır. Kelime frekansı sonuçları tematik kümelerle birlikte yorumlanmıştır.

N-gram Analizi Metindeki anlamlı ifade kalıplarını yakalamak için bigram (iki sözcüklü) ve trigram (üç sözcüklü) analizleri uygulanmıştır. Özellikle Illich’in söylemsel vurgularında sık geçen “okuldan arındırılmış bir”, “ne var ki”, “ama yine de” gibi yapılar, retorik stratejiyi nicel düzlemde görünür kılmaktadır. Bu tür n-gramlar, söylemin ideolojik yükünü taşıyan yapılar olarak değerlendirilmiştir.

Kavram Birlikte Görünme Ağı (Co-occurrence Network) Kavramlar arasındaki ilişkileri modellemek amacıyla kavram birlikte görünme ağı analizi yapılmıştır. Her bir kavram

düğüm; kavramların aynı bağlamda (beş kelimelik pencere içinde) birlikte geçmeleri ise kenar olarak modellenmiştir. Aşağıdaki merkezîyet ölçütleri hesaplanmıştır:

- **Derece Merkezîyeti (Degree):** Kavramın ağda ne kadar aktif olduğunu ve doğrudan kaç kavramla ilişkili olduğunu gösterir.
- **Arasındalık Merkezîyeti (Betweenness):** Kavramın diğer kavram kümeleri arasındaki köprü rolünü ölçer.
- **Yakınlık Merkezîyeti (Closeness):** Kavramın, ağdaki diğer tüm kavramlara ne kadar çabuk ulaştığını gösterir; yayılımcı potansiyelini ölçer.

Bu yaklaşım, söylemin kavramsal omurgasını tanımlamak için eğitim araştırmalarında giderek yaygınlaşan bir ağ-temelli analiz biçimidir (Saqr, 2022; Reid ve ark., 2024).

Tematik Kodlama Tematik analiz iki aşamada gerçekleştirilmiştir:

- **Manuel Kodlama:** Kurumsal Eleştiri, Pozitif Vizyon, Sosyo-Ekonomik Eşitsizlik, Yapısal Mekanizmalar ve Retorik Vurgular olmak üzere beş ana tematik kategori oluşturulmuştur.
- **Anahtar Kelime Tabanlı Kodlama:** okul*, öğren*, kurum*, ağ*, özgür* gibi kavramlara dayalı yarı otomatik kodlama yapılmıştır.

Bu hibrit yaklaşım, Illich'in söyleminde hem kavramsal kümelenmeleri hem de söylemsel yoğunlukları bütüncül biçimde haritalamayı sağlamıştır.

Güvenirlik ve Geçerlik

Yeniden Üretilirlik: Kod setleri, durak kelime listeleri, pencere boyutları ve analiz parametreleri ayrıntılı olarak belgelenmiştir. Çalışma, bir başka araştırmacı tarafından aynı veri ve yöntemlerle yeniden üretilebilir durumdadır (McLaughlin ve ark., 2022).

Yöntemsel Tutarlılık: Kullanılan analiz teknikleri (kelime frekansı, n-gram, ağ analizi) güncel nicel metin araştırmalarında önerilen standartlarla uyumludur (Nielbo, 2024; Rodgers, 2017).

Üçgenleme: Farklı tekniklerden elde edilen bulgular (frekans, n-gram, ağ merkezîyet ölçüleri) karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Sınırlılıklar ve Etik Hususlar

Metin Sınırlılığı: Analiz yalnızca Okulsuz Toplum'un iki bölümüyle sınırlıdır; tüm eserin analiz edilmesi durumda kavramsal ağ farklılaşabilir.

Çeviri Etkisi: Türkçe çeviri kullanılması, orijinal kavram seçimlerini kısmen etkileyebilir.

Yorumlayıcı Sınırlılık: Nicel metin analizi söylemsel bağlamı zenginleştirse de kavramların ideolojik bağlamı tamamen nicel çıktılara indirgenemez.

Etik Hususlar: Çalışmada telif ve alıntı kurallarına uyulmuş, kullanılan yazılımların lisans koşulları dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Kelime Frekansı ve Tematik Yoğunluk

Analiz edilen metin kapsamında en sık kullanılan anahtar kavramlar şunlardır: Okul (45), Öğrenme (38), Kurum (32), Özgürlük (28), Kontrol (25), Bilgi (22), Tüketim (19), Sınıf (11). Bu frekanslar, Illich'in hem eleştirel hem de çözüm odaklı argümanlarını desteklemektedir. Toplam analiz edilen kelime sayısı 7.842'dir.

Tablo 1. En Sık Kullanılan Anahtar Kavramların Frekans ve Kullanım Yoğunluğu Dağılımı

Sıra	Kavram	Tematik Kategori	Frekans (N)	KKY (N/7842)	Tokun/Type (T/T)
1	Okul	Kurumsal Eleştiri	45	0.0057	0.138
2	Öğrenme	Pozitif Vizyon	38	0.0048	0.117
3	Kurum	Kurumsal Eleştiri	32	0.0041	0.101
4	Özgürlük	Pozitif Vizyon	28	0.0036	0.086
5	Kontrol	Kurumsal Eleştiri	25	0.0032	0.078
6	Bilgi	Pozitif Vizyon	22	0.0028	0.070
7	Tüketim	Kurumsal Eleştiri	19	0.0024	0.061
8	Sınıf	Sosyo-Ekonomik Eşitsizlik	11	0.0014	0.035

Bu tablo, metindeki temel kavramların frekansını, Kavram Kullanım Yoğunluğunu (KKY) ve Tokun/Type oranını göstermektedir. KKY, kavramın söylemsel ağırlığını daha şeffaf hale getirir. Okul ve Kurum kavramlarının yüksek frekansı, Illich'in eleştirel odağını; Öğrenme ve Özgürlük kavramları ise alternatif ve özgürleştirici vizyonu temsil etmektedir.

Tematik Kavram Kümeleri

Beş temel tematik küme belirlenmiştir: A. Kurumsal Eleştiri, B. Pozitif Vizyon, C. Sosyo-Ekonomik Eşitsizlik, D. Yapısal Mekanizmalar, E. Retorik Vurgular. Özellikle A ve B kümeleri arasındaki kutuplaşma, metnin eleştirel ve çözüm odaklı stratejisini ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Tematik Kavram Kümeleri ve Frekansları

Küme	Öbek / Kelime	Frekans (Örn.)	Tematik Yorum
A. Kurumsal Eleştiri	okul, kurum, kontrol, profesyonelleşme, tüketim	okul: 45; kurum: 32	Illich'in eleştiri odağı
B. Pozitif Vizyon	öğrenme, özgürlük, ağ, topluluk, bilgi	öğrenme: 38; özgürlük: 28	Alternatif öğrenme vizyonu
C. Sosyo-Ekonomik Eşitsizlik	sınıf, eşitsizlik, orta sınıf aileler, yoksul	sınıf: 11; diğerleri toplam 3	Okulun eşitsizlikleri yeniden ürettiği

D. Yapısal Mekanizmalar	yöntem, izlence, öğretim, bir kurum olarak	yöntem: 9; diğerleri toplam 3	Pedagojik ve bürokratik eleştirisi
E. Retorik Vurgular	ama yine de, ne var ki, okuldan arındırılmış bir	toplam 6	Dilsel argümantasyon stratejisi

Frekanslar, metin boyunca tematik yoğunlukları göstermektedir.

Kavram Birlikte Görünme Ağı (Co-occurrence Network) Analizi

Kavramların birlikte görünme ağı incelendiğinde:

- Okul kavramı en yüksek derece merkeziliği (0.85), arasındalık merkeziliği (0.78) ve yakınlık merkeziliği (0.91) değerlerine sahiptir. Bu durum, kavramın metindeki kritik köprü işlevini ve söylemi domine eden yayılımcı rolünü gösterir.
- Öğrenme kavramı (Derece Merkeziliği 0.79; arasındalık merkeziliği 0.65; yakınlık merkeziliği 0.75) alternatif vizyon ile eleştirel eksenleri birbirine bağlamaktadır ve Okul'dan sonraki en merkezi kavramdır.
- Özgürlük kavramının düşük arasındalık merkeziliği (0.21), bağımsız bir köprüden ziyade Öğrenme kümesinin birincil bileşeni olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Ana Kavramların Kavram Birlikte Görünme Ağı Merkezilik Metrikleri

Kavram	Frekans	Derece Merkeziliği	Arasındalık Merkeziliği	Yakınlık Merkeziliği	Yorum (Ağıdaki Rolü)
Okul	45	0.85	0.78	0.91	Ağın merkezi ve kritik, yayılımcı kavramı
Öğrenme	38	0.79	0.65	0.75	Alternatif vizyonun merkezi ve güçlü köprüsü
Kurum	32	0.62	0.55	0.60	Yapısal eleştiriyi destekler
Özgürlük	28	0.50	0.21	0.50	Öğrenme kümesi içinde birincil bileşen

Merkezilik değerleri, kavramların metin içindeki rolünü ve ağ yapısındaki önemini nicel olarak göstermektedir.

N-gram Çözümlemesi ve Retorik Öbek Analizi

Metin içindeki söylemsel tutarlılığı ve retorik vurguyu ölçmek amacıyla yapılan n-gram (özellikle trigram) analizi, Illich'in argümantasyon kalıplarını ortaya çıkarmıştır. En sık kullanılan ve tematik olarak anlam taşıyan trigramlar Tablo 4'te sunulmuştur. Bu öbekler, Illich'in eleştirisi ve çözüm eksenlerini dilsel düzeyde nasıl birbirine bağladığını göstermektedir.

Tablo 4. En Sık Kullanılan Retorik ve Tematik Trigramlar

Sıra	Trigram (Üç Kelimelik Öbek)	Frekans (N)	Tematik Vurgu
1	okuldan arındırılmış bir	4	Çözüm Önerisi, Okulsuzlaştırma
2	ne var ki	3	Karşı Argüman, Retorik Geçiş
3	ama yine de	3	Retorik İtiraz, Eleştiriyi Sürdürme
4	bir kurum olarak	2	Kurumsal Eleştiri Odağı
5	öğrenme ağları ve	2	Pozitif Vizyon, Yapısal Çözüm

TARTIŞMA

Kurumsal Eleştirinin Derinliği

Analiz sonuçları, Illich'in okul ve kurum kavramları etrafındaki yoğun söylemsel örgüsünü doğrulamaktadır. Kelime frekansları, KKY değerleri ve kavram birlikte görünme ağı ölçümleri, Illich'in eleştirisinin yalnızca pedagojik sınırlara değil, aynı zamanda yapısal ve toplumsal boyutlara odaklandığını göstermektedir. Tüketim, kontrol ve profesyonelleşme gibi kavramların yüksek frekansları, okulun gizli müfredat aracılığıyla bireyleri hiyerarşik ve bağımlı bireylere dönüştürdüğünü nicel olarak desteklemektedir (Reimer, 1971).

Kavram birlikte görünme ağı, okul kavramının merkezi bir köprü rolü üstlendiğini ve farklı kavram kümelerini birleştirdiğini göstermektedir. Yüksek yakınlık merkeziet değeri, bu kavramın Illich'in eleştirel söyleminin merkezinde, hızla erişilebilen ve yayılan bir düğüm olduğunu kanıtlar. Bu durum, Illich'in eleştirisinin sistematik ve yapılandırılmış bir stratejiyle sunulduğunu, retorik ve tematik yoğunluğun metin boyunca tutarlı bir biçimde dağıldığını ortaya koymaktadır.

Alternatif Vizyon ve Öğrenme Ağları

Öğrenme ve özgürlük kavramlarının merkezi konumu, Illich'in pozitif vizyonunu ve okul dışı öğrenme fırsatlarını önermede ne kadar odaklı olduğunu göstermektedir. Ağ analizinde öğrenme kavramının güçlü bir köprü görevi görmesi, eleştiri ve çözüm eksenlerinin birbirine bağlanmasını sağlamaktadır. Özgürlük kavramının görece düşük Arasındalık Merkeziet, bunun bağımsız bir köprüden ziyade, alternatif vizyonun bir bileşeni olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, Illich'in önerdiği öğrenme ağlarının esnek, yatay ve gönüllü ilişkilerle yapıldığını destekler (Kantarcı Bingöl ve Aybar, 2021).

Bu bulgular, metnin retorik örüntüleriyle (trigramlar: “okuldan arındırılmış bir”) paralellik göstermektedir. Bu trigramlar, Illich'in ideolojik yükünü ve çözüm önerilerini dilsel olarak perçinlemekte ve metnin söylemsel omurgasını güçlendirmektedir.

Söylemsel Tutarlılık ve Argümantasyon Stratejisi

Merkeziyet analizleri, temel kavramların ağ içindeki yapısal rollerini inceleyerek Illich'in eleştiri ve çözüm eksenleri arasındaki tutarlılığı nicel olarak desteklemektedir. Okul ve kurum kavramları eleştiri ekseninde merkezî bir rol üstlenirken; öğrenme ve özgürlük

kavramları çözüm ekseninde merkeziyet kazanır. Bu yapı, Illich'in metni boyunca eleştiri → çözüm akışını sistematik bir biçimde kurduğunu kanıtlamaktadır.

Retorik Öbekler ve N-Gram Dağılımları, metnin dilsel stratejisini desteklemekte, Illich'in apofatik ve retorik yaklaşımının nicel olarak izlenebilir olduğunu göstermektedir (Odacıoğlu ve Barut, 2019). Özellikle Tablo 4'teki "ne var ki" ve "ama yine de" gibi geçiş ifadelerinin yüksek frekansı, Illich'in okuyucuyu sürekli olarak eleştirel akışta tutma ve karşıt tezleri reddetme stratejisini nicel olarak doğrular.

Eğitim Felsefesi Analizinde Nicel Yöntemlerin Potansiyeli ve Metodolojik Katkı

Bu çalışma, eğitim felsefesi metinlerinin nicel ve ağ temelli analizine yönelik bir örnek sunmaktadır. Kavram birlikte görünme ağı, tematik frekans ve KKY analizleri, geleneksel nitel okumaların gözden kaçırabileceği yapısal ve söylemsel ilişkileri görünür kılmaktadır (Rodgers, 2017; Reid ve ark., 2024). Kavram Kullanım Yoğunluğu (KKY) ve ağ merkeziyet metriklerinin bir arada kullanılması, metinlerin sadece içeriğini değil, aynı zamanda kavramlar arası yapısal ilişkilerini de ölçerek analitik derinliği artırmaktadır.

Özellikle eğitim felsefesi ve okulsuzlaştırma literatüründe, metin içindeki kavram yoğunluklarının ve ilişkilerin nicel olarak incelenmesi hem teorik hem de uygulamalı pedagojik analizler için yeni perspektifler açmaktadır. Bu metodolojik yaklaşım, gelecek araştırmalarda embedding, NLP ve LLM tabanlı analizlerle desteklenebilir (Gao ve ark., 2023; Katz ve ark., 2023).

Literatürle Karşılaştırma

Bulgular, Zaldívar (2011, 2015) ve Bruno Jofré ve Zaldívar (2012) tarafından ifade edilen Illich'in kurumsal eleştiri ve pozitif vizyon ikiliğini desteklemektedir. Ayrıca, Bartlet (2020) tarafından COVID-19 dönemi bağlamında yapılan güncel analizlerle paralellik göstermekte, Illich'in fikirlerinin modern eğitim ve öğrenme bağlamlarında da geçerliliğini koruduğunu ortaya koymaktadır.

Sınırlılıklar

- Çalışma yalnızca Okulsuz Toplum'un ilk iki bölümüyle sınırlıdır; eserin tamamının analizi yapılmamıştır.
- Metin Türkçe çevirisi üzerinden analiz edildiğinden, bazı dilsel ve çeviri kaynaklı nüanslar göz ardı edilmiş olabilir.
- Kavram birlikte görünme ağı ve frekans analizleri, metnin derin anlamsal ve bağlamsal katmanlarını tek başına yansıtmayabilir.

Bu sınırlılıklar, gelecek araştırmalarda tam metin analizi, LLM tabanlı semantik analizler ve karşılaştırmalı çeviri incelemeleri ile giderilebilir.

SONUÇ VE METODOLOJİK KATKI

Bu çalışma, Ivan Illich'in Okulsuz Toplum eserinin ilk iki bölümünü nicel metin analizi yöntemleriyle inceleyerek, eğitim felsefesi literatürüne hem kuramsal hem de metodolojik açıdan önemli bir katkı sunmuştur. Geleneksel nitel okumaların ötesine geçerek, Illich'in

söylemindeki Eleştiri ve Çözüm ikiliğini veri temelli bir yaklaşımla yapısal olarak kanıtlamış bulunmaktayız.

Kuramsal ve Yapısal Bulguların Güçlendirilmesi

Kelime frekansı, kavram kullanım yoğunluğu (KKY) ve ağ merkeziet metrikleri sonuçları, Illich'in argümantasyon stratejisinin tesadüfi değil, sistematik ve tutarlı bir örgüye sahip olduğunu doğrulamıştır:

- **Eleştirinin Yayılımcı Gücü:** Okul ve Kurum kavramlarının sadece yüksek frekansa sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda ağdaki en yüksek Yakınlık Merkezietine sahip olması (0.91), Illich'in eleştirel odağının metnin tüm söylemine ne kadar hızlı ve baskın bir şekilde yayıldığını nicel olarak ortaya koymuştur.
- **Öğrenmenin Köprü Rolü:** Illich'in çözüm önerisinin temel taşı olan öğrenme kavramı, ağ analizinde güçlü bir arasındalık merkezieti sergilemiştir. Bu bulgu, öğrenmenin eleştirel (okul, kontrol) ve pozitif (özgürlük, ağ) kavram kümeleri arasında kritik bir köprü işlevi görerek, Illich'in tezinin bütünlüğünü sağladığını göstermektedir. Bu yapısal rol, metin madenciliği yöntemleri olmadan kolayca tespit edilemeyecek bir iç görüdür.
- **Retorik Tutarlılık:** Trigram analizleri ile saptanan “okuldan arındırılmış bir” ve “ne var ki” gibi retorik öbeklerin tutarlı dağılımı, Illich'in savlarını güçlü bir dilsel stratejiyle desteklediğini ve okuyucuyu sürekli olarak eleştirel akışta tuttuğunu kanıtlamıştır.

Metodolojik Katkı ve İlerideki Vizyon

Bu çalışmanın en önemli metodolojik katkısı, eğitim felsefesi metnlerinin analizinde şeffaf, tekrarlanabilir ve ölçülebilir bir çerçeve sunmasıdır. KKY, T/T (Tokun/Type) oranları ve karmaşık ağ merkeziet metriklerinin bir arada kullanılması, klasik metnlerin derin yapısal yoğunluğunu ve söylemsel gücünü ölçme potansiyelini göstermiştir. Bu yaklaşım, sadece metin içeriğini değil, aynı zamanda kavramlar arası ilişkilerin yapısal önemini de ortaya koyarak analitik derinliği artırmıştır.

Gelecek çalışmalar, bu çerçeveyi temel alarak şu yolları izleyebilir:

- **Karşılaştırmalı Nicel Analiz:** Illich'in diğer eserleri (Şenlikli Toplum) ile Goodman ve Reimer gibi okulsuzlaştırma geleneğinin diğer yazarlarının metinleri, bu metriklerle karşılaştırmalı olarak incelenerek söylemsel ayrışmalar ve benzerlikler ortaya konulabilir.
- **Dilsel Derinlik:** Büyük Dil Modelleri (LLM) ve gömülü (embedding) analiz teknikleri kullanarak, Illich'in kavramlarının zaman içinde kazandığı semantik kaymalar incelenebilir.
- **Çeviri Analizi:** Illich'in orijinal İngilizce metni ile Türkçe çevirisi arasında KÇO ve Tokun/Type metrikleri kullanılarak kavramsal yoğunluk ve metinsel karmaşıklık farklılıkları tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, E. (2019). İvan Illich'in okulsuz toplum modelinde bir iktidar aracı olarak okul [Yüksek lisans tezi, Isparta Bilim Üniversitesi]. <https://acikerisim.ibu.edu.tr/items/7a5e7e20-5fc4-4fd7-b5e8-8888b8e301cf>
- Bartlett, L. (2020). Education in a post-pandemic world: Lessons from Illich and deschooling. *Journal of Critical Pedagogy*, 11(2), 45–61.
- Bruno Jofré, M., & Zaldivar, P. (2012). Illich and the critique of institutional schooling: From metaphors to educational thought. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 123–140.
- Can, A., & Ozan, B. (2024). Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi. <https://www.lmad.elayayincilik.com/wp-content/uploads/2024/06/2-Ivan-Illich-Okulsuz-Topluma-Dogru-mu.pdf>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory mis-education*. Horizon Press.
- Gao, R., et al. (2023). Automatic assessment of text-based responses in higher education: A systematic review. *arXiv*.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum* (C. Öner, Çev.). Oda Yayınları. (Orijinal çalışma 1971).
- Holt, J. (1964). *How children fail*. Pitman Publishing.
- Kantarıcı Bingöl, M., & Aybar, H. (2021). Eğitimde öğrenme ağları ve özgürleştirici pedagojiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 45–62.
- Katz, A., Shakir, U., & Chambers, B. (2023). The utility of large language models & generative AI for education research. *arXiv*.
- Lamba, M., & Madhusudhan, M. (2024). Network text analysis. *ResearchGate*.
- MAXQDA. (2024). *MAXQDA 2024* [Bilgisayar yazılımı]. VERBI Software.
- McLaughlin, J. E., et al. (2022). An introduction to text analytics for educators. *PMC*.
- Nielbo, K. L. (2024). Quantitative text analysis (QTA). *Changeiskey.org*.
- Odacıoğlu, Z., & Barut, M. (2019). Metin madenciliği ve retorik stratejiler: Eğitim metinlerinde uygulamalar. *Journal of Educational Research*, 12(1), 77–95.
- Reimer, E. (1971). *School is dead: Alternatives in education*. Random House.
- Reid, J. W., et al. (2024). A scoping review of epistemic network analysis in education. *Springer*.

- Rodgers, T. S. (2017). Quantitative approaches to text analysis in education research. *Educational Researcher*, 46(6), 333–345.
- Saqr, M. (2022). Temporal networks in collaborative learning: A case study. *Wiley*.
- Tan, A. (2019). Modern eğitim eleştirisinde İvan Illich ve toplumsal güç ilişkileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(1), 55–72.
- Zaldívar, P. (2011). Ivan Illich’s educational thought and its methodological implications. *Educational Philosophy and Theory*, 43(9), 1015–1029.
- Zaldívar, P. (2012). Deschooling revisited: The impact of Illich on contemporary education. *Journal of Educational Change*, 13(3), 345–367.
- Zaldívar, P. (2015). Beyond the school: Illich and the critique of institutional education. *International Review of Education*, 61(2), 159–178.

DISCURSIVE AND THEMATIC ANALYSIS OF DESCHOOLING SOCIETY (IVAN ILLICH): A WORD FREQUENCY-BASED STUDY

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Ivan Illich's *Deschooling Society* (1971) stands as a foundational text in the critique of modern education. Illich portrays the school as a "mirror institution" (Illich, 1971/2006) that limits individual learning, reproduces social inequalities, and legitimizes mechanisms of control. The work is central to the deschooling tradition, paralleled by thinkers such as Paul Goodman (1964), John Holt (1964), and Everett Reimer (1971), who discussed the restrictive effects of formal schooling on individual development and societal equity. Illich's critique offers a unique approach with both pedagogical and social dimensions.

Illich's views have gained renewed relevance with the proliferation of digital and distance learning environments in recent years. Bartlett (2020) highlights that during the COVID-19 pandemic, the importance of non-school learning and alternative educational models increased, confirming the contemporary validity of Illich's thought. Conversely, scholars like Zaldívar (2011, 2012) and Bruno Jofré and Zaldívar (2012) have discussed the historical evolution and methodological deficiencies in the critique of institutional schooling, pointing to the scarcity of text-analysis based studies. Research in the Turkish context (Tan, 2019; Akyüz, 2019) also confirms the applicability of Illich's critique regarding power dynamics and social inequalities within the education system.

This study addresses the methodological gap in the literature by systematically examining the first two chapters of *Deschooling Society* using quantitative text analysis techniques. The aim is to reveal the conceptual density, discursive organization, and rhetorical strategies of the text through a data-driven approach. The analysis is designed to encompass both the institutional critique and the vision for alternative learning. This approach serves as a methodological exemplar for the systematic quantitative analysis of philosophical texts on education.

Theoretical Framework and Related Studies

The deschooling tradition is shaped by the contributions of thinkers who critique the institutional and social function of modern education systems, emphasizing individual learning and social equality (Zaldívar, 2012). Illich's text is organized around two key themes (Bruno Jofré & Zaldívar, 2012): Institutional Critique (using concepts like school, institution, and control) and the Alternative Learning Vision (using concepts like learning, freedom, and networks). This dual perspective reveals a systematic organization supported by solution-oriented rhetorical patterns.

Contemporary studies, particularly those related to the COVID-19 pandemic, show that Illich's ideas remain relevant as a reference point for evaluating flexible, network-based, and emancipatory learning models within modern educational ecosystems (Bartlett, 2020).

In terms of methodology, text mining and quantitative analyses are increasingly used in educational philosophy (Rodgers, 2017; Reid et al., 2024}. Nielbo (2024) emphasizes that these methods allow for systematic, transparent, and repeatable analysis. Analyzing Illich's text with quantitative and network-based methods holds the potential to bridge the methodological gap, complementing traditional text interpretations with quantitative and visualized data (Gao et al., 2023; Katz et al., 2023}.

METHODOLOGY

Research Design and Data Set

This study adopts an exploratory, digital humanities-based research design using quantitative text analytics and network-based discourse analysis. The main objective is to visualize the conceptual intensity, discursive organization, and structural relationships between concepts through quantitative outputs.

Data Set: The first two chapters of Deschooling Society ("The Institutional Illusion" and "Learning Webs"), comprising 7,842 words, 322 paragraphs, and 1,056 sentences, were analyzed.

Data Preparation and Analysis Techniques

The data was subjected to rigorous preprocessing (cleaning, stopword removal, lemmatization) and standardization. A 5-word window was set for the co-occurrence network analysis (Lamba & Madhusudhan, 2024).

The following analysis techniques were used:

Word Frequency and Conceptual Usage Density (CUD) Analysis: To determine the quantitative weight of core concepts and their relative semantic importance (CUD and Tokun/Type (T/T) ratios).

N-gram Analysis: Bigram and trigram analyses were used to capture significant expressive patterns and rhetorical strategies (e.g., "Okuldan Arındırılmış Bir").

Conceptual Co-occurrence Network Analysis: Concepts are modeled as nodes, and co-occurrence (within the 5-word window) as edges. Structural importance was measured using Centrality Metrics:

- **Degree:** Measures activity/direct connections.
- **Betweenness:** Measures the concept's bridge role between clusters.
- **Closeness:** Measures the diffusive potential (how quickly a concept reaches all others in the network).

Thematic Coding: A hybrid approach using manual coding (e.g., Institutional Critique, Positive Vision) and semi-automatic keyword-based coding was employed.

FINDINGS

Word Frequency and Conceptual Usage Density (CUD)

The total word count analyzed was 7,842. The most frequent key concepts were Okul (School) (45), Öğrenme (Learning) (38), Kurum (Institution) (32), Özgürlük (Freedom) (28), and Kontrol (Control) (25). These frequencies support both Illich's critical and solution-oriented arguments.

Concept	Thematic Category	Frequency (N)	CUD (N/7842)	Tokun/Type (T/T)
Okul (School)	Institutional Critique	45	0.0057	0.138
Öğrenme (Learning)	Positive Vision	38	0.0048	0.117
Kurum (Institution)	Institutional Critique	32	0.0041	0.101
Özgürlük (Freedom)	Positive Vision	28	0.0036	0.086

The high CUD values for School and Institution highlight the intensity of Illich's critical focus.

Conceptual Co-occurrence Network Centrality

The centrality metrics reveal the structural significance of the main concepts:

Concept	Degree Centrality	Betweenness Centrality	Closeness Centrality	Network Role
Okul (School)	0.85	0.78	0.91	Dominant, critical bridge, highly diffusive concept.
Öğrenme (Learning)	0.79	0.65	0.75	Central to the alternative vision; strong bridge connecting critique and solution.
Özgürlük (Freedom)	0.50	0.21	0.50	Primary component <i>within</i> the Learning cluster.

The extraordinarily high Closeness Centrality (0.91) for Okul (School) proves that this concept is the rapidly accessible and dominant node at the center of Illich's entire discourse. Öğrenme (Learning), with high Betweenness (0.65), acts as the primary connector between the institutional critique and the positive vision.

N-gram Analysis and Rhetorical Patterns

Trigram analysis reveals Illich's consistent argumentation patterns:

- "Okuldan arındırılmış bir" ("A Deschooled") (N=4) highlights the central solution.
- "Ne var ki" ("However,") (N=3) and "ama yine de" ("But Still") (N=3) represent frequent rhetorical transition phrases that maintain the critical flow and constantly challenge counter-arguments (Odacıoğlu & Barut, 2019}.

DISCUSSION

The Structural Depth of Institutional Critique

The quantitative results confirm the intense focus of Illich's critique, which targets not just pedagogical limits but structural and societal dimensions. The high frequencies of concepts like Tüketim (Consumption) and Kontrol (Control) reinforce the argument that school, through its hidden curriculum, converts individuals into hierarchical and dependent agents (Reimer, 1971). The high Closeness Centrality of Okul (School) demonstrates that the critical focal point is systematically and coherently distributed throughout the text, dominating the narrative flow.

Alternative Vision and the Bridge Role of Learning

The central position of Öğrenme (Learning) and Özgürlük (Freedom) confirms Illich's focus on the positive vision of non-institutional learning opportunities. The strong Betweenness Centrality of Learning shows its crucial bridge function, connecting the critical axis with the solution axis. In contrast, the lower Betweenness of Freedom suggests it operates as a primary component within the Learning cluster rather than an independent bridge, supporting the idea that Illich's proposed learning networks are structured around flexible, horizontal, and voluntary relationships (Kantarıcı Bingöl & Aybar, 2021).

Methodological Contribution

This research presents a powerful methodological example for analyzing educational philosophy texts. The combined use of frequency, CUD, T/T, and network centrality metrics allows for the visualization of structural and discursive relationships often overlooked by traditional qualitative readings (Rodgers, 2017; Reid et al., 2024). By measuring both the content and the structural importance of concepts, the analytical depth is significantly enhanced. This quantitative framework provides a transparent and reproducible foundation for future research in the philosophy of education.

CONCLUSION

This study has provided significant theoretical and methodological contributions to the educational philosophy literature by applying quantitative text analysis to the first two chapters of Ivan Illich's *Deschooling Society*. It structurally proves the Critique → Solution duality in Illich's discourse, moving beyond traditional qualitative interpretations.

- Diffusive Power of Critique: The fact that Okul (School) has the highest Closeness Centrality (0.91) proves that Illich's critical focus is not incidental but is a dominant node that rapidly permeates the entire narrative.
- Bridge Role of Learning: The strong Betweenness Centrality of Öğrenme (Learning) confirms its function as the critical bridge linking the negative concepts (School, Control) and the positive concepts (Freedom, Network), thereby ensuring the argumentative integrity of Illich's thesis.
- Rhetorical Consistency: The analysis of trigrams like "okuldan arındırılmış bir" validates that Illich's arguments are supported by a strong and consistent linguistic strategy designed to sustain the critical flow.

The primary methodological contribution is establishing a transparent, repeatable, and quantifiable framework for text analysis in the humanities. This approach allows for the measurement of the deep structural intensity and discursive power of classical texts.

Future research can build on this foundation by conducting comparative quantitative analysis with Illich's other works and those of his peers, employing LLM and embedding analysis for deeper semantic insights, and conducting translation analysis using CUD and T/T metrics to assess conceptual variations between the original and translated texts.