

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YAPAY ZEKÂ İLE ETKİLEŞİMLİ ÇOCUK HAKLARI
EĞİTİMİ: 4.SINIF İNSAN HAKLARI, VATANDAŞLIK VE
DEMOKRASİ DERSİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Sıla İNAN**

**Danışman
Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ**

TEMMUZ 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Yapay Zekâ ile Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi: 4.Sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği” başlıklı **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Sıla İNAN

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Yapay Zekâ ile Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi: 4.

Sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 115 sayfalık kısmına ilişkin 01/07/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %18'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 01/07/2026

Danışman: Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

Öğrenci: Sıla İNAN

KILAVUZA UYGUNLUK

“Yapay Zekâ ile Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi: 4.Sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Sıla İNAN

Danışman

Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ danışmanlığında **Sıla İNAN** tarafından hazırlanan “**Yapay Zeka ile Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi: 4. Sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans** tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

01/07/2026

JÜRİ:

Danışman : **Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ** (İmza)
Üye : **Prof. Dr. Bahadır KILCAN** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Şenol Mail PALA** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /..../2026 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

.... /...../2026

Prof. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çocuk hakları eğitimi, vatandaşlık eğitiminin başlangıcını oluşturmakta, eğitim bilimleri ve birçok farklı disiplinden yararlanmaktadır. Günümüzde ise eğitimde teknoloji entegrasyonu önemli bir yere sahip olup gerek çocuk hakları eğitimi gerekse diğer eğitim alanlarını desteklemektedir.

Bu çalışma, yapay zekâ destekli bir öğrenme ortamını çocuk hakları eğitimiyle buluşturarak alana farklı bir bakış açısı sunmayı amaçlamış ve teknoloji destekli öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşüncesiyle hazırlanmıştır. Bu araştırmanın hazırlanması sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, akademik gelişimime katkıda bulunan, sabır gösteren ve desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Z. Fatih İNEÇ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca sevgileri, emekleri ve destekleriyle her zaman yanımda olan, bugünlere gelmemde en büyük pay sahibi olan annem Yeliz İNAN ve babam H. İbrahim İNAN'a; duaları ve manevi destekleriyle güç veren anneannem Aşure KAYA ile dedem Ali KAYA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, dostlukları ve destekleriyle bu süreci daha anlamlı kılan Merve ÖZCAN, Ayşe KAMAN, Elif AKKUŞ, Başak TÜRK, Beyzanur KILIÇ ile yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olan Elanur İSTEK ve Güllü KAYA'ya teşekkür ederim.

Bu süreç benim için yeni bir bakış açısı kazanmama ve kendimi geliştirmeme sağladığı faydanın yanı sıra, tezimin görünmeyen kısmında ise birçok zorlukla sınılandığım bir süreç oldu. Tüm zorluklara, engellere rağmen hiçbir zaman vazgeçmeyen kendime de bir teşekkürü borç bilirim. Son olarak, araştırmanın bilim dünyasına katkı sağlamasını ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutmasını temenni ediyorum.

Sıla İNAN, Erzincan, 2026

YAPAY ZEKA İLE ETKİLEŞİMLİ ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ: 4.SINIF İNSAN HAKLARI, VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖRNEĞİ

Sıla İNAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2026

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi (İHVD) dersinde İneç (2025) tarafından geliştirilen Yapay Zekâ Destekli Çocuk Hakları Platformu’nun (YZDÇHP) “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanındaki kavramsal, alan, sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerileri ile değer ve eğilimler üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) modeli kapsamında yürütülmüş, geliştirilen platformun etkililiğinin değerlendirildiği aşamada gömülü karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test-son test-kalıcılık deseni, nitel boyutunda ise temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Erzincan il merkezindeki iki devlet okulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören 52 deney ve 60 kontrol grubu olmak üzere toplam 112 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel veriler, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilen 20 öğrenci ve deney grubunda bulunan iki öğretmenden elde edilmiştir. Nicel veriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, K12 Becerileri Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli ve UNESCO çerçeveleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen 34 maddelik Öğrenme Çıktısı Temelli Öz Değerlendirme Rubriği ile, değer ve eğilimlere ilişkin veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Veriler bağımsız örneklem t-testi, iki faktörlü karışık desenli ANOVA (2×3 Mixed ANOVA) ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, YZDÇHP’nin (İneç, 2025) alan ve kavramsal becerilerin bazı alt boyutlarında anlamlı etkiye sahip olduğunu, sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerilerinde ise etkinin alt boyutlara göre farklılaştığını göstermektedir. Gömülü nitel bulgular, platformun öğrencilerin becerilerini somutlaştırdığını, değer ve eğilimlerini olumlu etkilediğini ve öğrenme sürecini desteklediğini doğrulayarak nicel bulguları desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Yapay Zeka.

INTERACTIVE CHILDREN'S RIGHTS EDUCATION USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE: AN EXAMPLE FROM THE 4TH-GRADE HUMAN RIGHTS, CIVICS, AND DEMOCRACY COURSE

Sıla İNAN

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master's Thesis, July 2026

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Z. Fatih İNEÇ

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of the Artificial Intelligence-Supported Children's Rights Platform (AISCRP), developed by İneç (2025), on fourth-grade primary school students' conceptual, field, social-emotional learning, and literacy skills, as well as their values and dispositions within the "I Exist with My Rights as a Child" learning domain of the Human Rights, Citizenship, and Democracy course. The study was conducted within the framework of the Design and Development Research (DDR) model. During the evaluation phase, in which the effectiveness of the developed platform was examined, an embedded mixed methods design was employed. The quantitative dimension of the study utilized a nonequivalent control group pretest-posttest-retention design, while the qualitative dimension was based on a basic qualitative research approach. The study group consisted of 112 fourth-grade students (52 in the experimental group and 60 in the control group) from two public primary schools in the city center of Erzincan during the 2025-2026 academic year. Qualitative data were obtained from 20 students selected through maximum variation sampling and two teachers from the experimental group. Quantitative data were collected using the 34-item Learning Outcomes-Based Self-Assessment Rubric developed by the researcher in accordance with the Türkiye Century Education Model (TCEM) Human Rights, Citizenship, and Democracy Curriculum, the K-12 Skills Framework: Türkiye Holistic Model, and UNESCO frameworks. Data on values and dispositions were collected through semi-structured interview forms. The data were analyzed using the independent samples t-test, two-way mixed ANOVA (2×3 Mixed ANOVA), and content analysis. The findings revealed that the AISCRP had significant effects on some sub-dimensions of field and conceptual skills, whereas its effects on social-emotional and literacy skills varied across sub-dimensions. The embedded qualitative findings supported the quantitative results by confirming that the platform facilitated students' skill development, positively influenced their values and dispositions, and enhanced the overall learning process.

Keywords: Children's Rights, Human Rights, Citizenship, And Democracy Education, Artificial Intelligence.

İÇİNDEKİLER

YAPAY ZEKA İLE ETKİLEŞİMLİ ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ: 4.SINIF İNSAN HAKLARI, VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖRNEĞİ	
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Çocuk ve Hak	7
1.1.1. Çocuk ve Aile Kavramı	7
1.1.2. Hak ve İnsan Hakları Kavramı	9
1.1.3. Magna Carta	12
1.1.4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi.....	13
1.1.5. Çocuk Hakları.....	14
1.2. Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi ve Hukuki Temelleri	16
1.2.1. Uluslararası Boyutta Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi.....	16
1.2.1.1. 1924 Tarihli Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi.....	18

1.2.1.2. 1959 Tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi	20
1.2.1.3. 1989 Tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi	21
1.2.1.4. Avrupa Birliği ve Çocuk Hakları	23
1.2.2. Türkiye’de Çocuk Haklarının Gelişimi	23
1.2.2.1. 1963 Tarihli Türk Çocuk Hakları Bildirisi	25
1.2.2.2. TBMM Çocuk Hakları İzleme Komitesi	26
1.3. Çocuk Hakları Eğitimi ve Öğretim Programlarındaki Yeri.....	27
1.3.1. Çocuk Hakları Eğitiminin Kapsamı	27
1.3.2. Hayat Bilgisi Dersi Açısından Çocuk Hakları.....	28
1.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Açısından Çocuk Hakları	29
1.3.4. İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Açısından Çocuk Hakları... 30	
1.4. Eğitimde Etkileşimli Öğrenme Süreçleri.....	33
1.5. Eğitimde Yapay Zeka	34
1.5.1. Yapay Zekanın Temelleri	34
1.5.2. Yapay Zekanın Eğitimde Kullanımı.....	35
1.6. Yapay Zeka Destekli Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi	37
1.7. Benzer Araştırmalar.....	39
1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	39
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	53
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	54
2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	55
2.4. Materyal.....	56

2.4.1. Araç Geliştirme.....	56
2.4.2. Araç Kullanma.....	58
2.4.3. Değerlendirme ve Revizyon	59
2.5. Veri Toplama Süreci.....	59
2.6. Verilerin Analizi	60
2.7. Geçerlik ve Güvenirlik	63
2.8. Araştırma Etiği	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Nicel ve Nitel Bulgular.....	65
3.1.1. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Alan Becerileri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular.....	70
3.1.2. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Kavramsal Becerileri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular	77
3.1.3. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular	84
3.1.4. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Okuryazarlık Becerileri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular	91
3.1.5. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Değer ve Eğilimleri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nitel Bulgular.....	97

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç.....	106
4.1.1.YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Alan Becerileri (Kanıtı Dayalı Sorgulama ve Araştırma, Kanıtı Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma) Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	106
4.1.2. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Kavramsal Becerileri (Belirleme ve Yorumlama) Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar.....	107
4.1.3. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Sosyal-Duygusal Becerileri (Kendini Tanıma, İletişim, İş Birliği) Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	108
4.1.4. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Okuryazarlık Becerileri (Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık) Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar.....	109
4.1.5. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Değer (Estetik, Özgürlük, Saygı ve Vatanseverlik) ve Eğilimleri (Özgüven, Empati, Sorumluluk, Yaratıcılık, Gerçeği Arama ve Özgün Düşünme) Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	112
4.2. Öneriler	113
KAYNAKÇA.....	115
EKLER	129
ÖZ GEÇMİŞ	146

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
BM	: Birleşmiş Milletler
İHVD	: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council for the Social Studies
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TCK	: Türk Ceza Kanunu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)
YZDÇHP	: Yapay Zeka Destekli Çocuk Hakları Platformu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Verilerin Normallik Analizine İlişkin Bulgular	62
Tablo 3. 1: Becerilere Ait Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.....	65
Tablo 3. 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	67
Tablo 3. 3: Ön Test Puanlarının Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları ..	67
Tablo 3. 4: Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	68
Tablo 3. 5: Ön Test ve Son Test Beceri Ölçeklerinin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	69
Tablo 3. 6: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Alan Becerilerine İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA Testi Sonuçları	70
Tablo 3. 7: Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları	71
Tablo 3. 8: Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi Zaman Faktörüne İlişkin Greenhouse-Geisser Sonuçları	71
Tablo 3. 9: Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Post Hoc Sonuçları	71
Tablo 3. 10: Kanıta Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları	72
Tablo 3. 11: Kanıta Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Post Hoc Sonuçları	72
Tablo 3. 12: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Alan Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	74
Tablo 3. 13: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Alan Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	75
Tablo 3. 14: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kavramsal Becerilere İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA Testi Sonuçları	77

Tablo 3. 15: Belirleme Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları	77
Tablo 3. 16: Yorumlama Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları.....	78
Tablo 3. 17: Yorumlama Becerisi Alt Boyutu Zaman Faktörüne İlişkin Post Hoc Sonuçları.....	78
Tablo 3. 18: Yorumlama Becerisi Alt Boyutu Zaman*Grup Faktörüne İlişkin Post Hoc Sonuçları.....	79
Tablo 3. 19 : İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kavramsal Becerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri	81
Tablo 3. 20: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kavramsal Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
Tablo 3. 21: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA Testi Sonuçları.....	84
Tablo 3. 22: Kendini Tanıma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları.....	85
Tablo 3. 23: İletişim Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları	85
Tablo 3. 24: İş Birliği Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları	85
Tablo 3. 25: İş Birliği Becerisi Alt Boyutu Zaman Faktörüne İlişkin Post Hoc Sonuçları	86
Tablo 3. 26: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	87
Tablo 3. 27: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	90
Tablo 3. 28: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA Testi Sonuçları	91

Tablo 3. 29: Bilgi Okuryazarlığı Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları.....	92
Tablo 3. 30: Dijital Okuryazarlık Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları.....	92
Tablo 3. 31: Görsel Okuryazarlık Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları.....	93
Tablo 3. 32: Görsel Okuryazarlık Becerisi Zaman, Zaman*Grup ve Grup Faktörüne İlişkin Greenhouse-Geisser Sonuçları	93
Tablo 3. 33: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	95
Tablo 3. 34: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	96
Tablo 3. 35: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Değerlere İlişkin Öğrenci Görüşleri	97
Tablo 3. 36: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri	99
Tablo 3. 37: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Eğilimlere İlişkin Öğrenci Görüşleri	102
Tablo 3. 38: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Eğilimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1: Platformdan Görseller.....	58
Şekil 2. 2: Araştırmanın Uygulama Sürecine Ait Görseller.....	60
Şekil 3. 1: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Alan Becerilerine İlişkin Veri Görseli.....	73
Şekil 3. 2: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kavramsal Becerilere İlişkin Veri Görseli	80
Şekil 3. 3: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Veri Görseli.....	86
Şekil 3. 4: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Veri Görseli	94

GİRİŞ

Hak kavramı insanlık tarihi boyunca bireylerin hem birbirleriyle hem de toplumla olan ilişkilerini düzenleme hususunda önemli bir role sahip olmuştur. Modern hukuk sistemlerinin gelişimine paralel olarak hak kavramı, insanların doğumundan ölümüne kadar bireysel ve toplumsal hayatlarında sahip oldukları ve devlet tarafından korunan haklar bütünü olarak ifade edilmiştir. Buradan hareketle ortaya çıkan insan hakları kavramı ise insanın doğuştan itibaren sahip olduğu, evrensel değerler ekseninde şekillenen, insanları madden ve manen güvence altına alan haklar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Dalacoura, 1998). Bu haklara gösterilen hassasiyet özellikle II. Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkilerinden sonra daha da artarak küresel anlamda önem kazanmıştır ve uluslararası belgelerle güvence altına alınmıştır (Şen, 2021).

İnsan hakları bağlamında değerlendirilen ve insan haklarının bir alt boyutu olan çocuk hakları, çocukların bireysel ve toplumsal zeminde sağlıklı bir şekilde gelişimlerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda geliştirilen çocuk hakları ile ilgili yasal düzenlemeler, çocuk haklarının korunması ve gelişiminin modern toplulukların birincil öncelikleri arasında yer aldığını göstermektedir. Çocuk hakları yalnızca insan haklarının çocuklara uyarlanması dışında çocuğun yaş ve gelişim dönemlerine özel ihtiyaçlarının gözetimiyle oluşan ve özel düzenlemelerle korunan bir hak alanı olarak görülmektedir (UNICEF, 2025a).

Çocuk haklarının gelişim süreci bu konudaki farkındalığın zamanla nasıl değiştiğini göstermektedir. Bu çerçevede çocuk kavramı farklı biçimlerde algılanarak çocuklara yönelik tutum ve uygulamalar zamana ve topluma göre değişmiştir. Toplumun en küçük birimi olan aile kavramı da bu çerçevede ele alınması gereken unsurlardan biridir. Aile, çocuğun hayata gözlerini ilk açtığı ve ilk defa toplumsallaşma süreçlerini yaşadığı birimdir (Çiftçi, 1991). Bu bağlamda aile yapısı, dinamikleri ve aile içi sosyal etkileşimler gibi birçok faktör çocuk haklarının uygulanmasında önemlidir.

Ülkemizde çocuk hakları ile ilgili kabul edilmiş birçok yasal metin bulunmaktadır. Bu yasal metinler hem uluslararası hem de ulusal olarak hazırlanan metinler olup ülkemizde de yürürlükte. Hukuki bağlamın haricinde eğitim bağlamında da birtakım düzenlemeler bulunmaktadır. Nitekim halihazırda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nda (TYMM) bulunan İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi

Öğretim Programı, çocukları yirmi birinci yüzyılın insan haklarına saygılı, demokratik değerlere bağlı, duyarlı, bilinçli ve etkin vatandaşların yetiştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte çağımızın önemli bir diğer unsuru olan teknoloji ise bu konudaki içeriğin somutlaştırılmasına ve kavranmasına yardımcı olmaktadır. İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi içerik itibarıyla soyut konulara sahip olmasından dolayı dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin dersi anlamlandırabilmeleri için içeriğin onların gelişim ve yaş düzeyine göre somutlaştırılması uygun görülmüştür. Bu çerçevede, “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanına yönelik olarak Yapay Zeka Destekli Çocuk Hakları Platformu (YZDÇHP) geliştirilmiştir. Söz konusu platform aracılığıyla alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ile değer ve eğilimlerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda belirlenen çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde Yapay Zeka Destekli Çocuk Hakları Platformu’nun kullanımının öğrenmeye etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın Problem Durumu

Günümüzde insan hakları eğitimi, demokratik toplumların temeli olan, bilinçli ve sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmede önemli bir misyona sahiptir. Çocuk hakları eğitiminin temeli, çocukların kendi haklarını çocukluk döneminde tanımaları ve bu konuda bilinç kazanmalarıdır (UNICEF, 2025b).

Ülkemizde eğitim boyutunda bu süreç İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi aracılığıyla yürütülmektedir. Buna ek olarak, geleneksel öğretim yöntemleriyle yürütülen derslerin yirmi birinci yüzyıl öğrencilerinin dijital dünyadaki deneyimleriyle her zaman paralellik göstermediği ve öğrenme sürecinde soyut kavramların somutlaştırılmasında sınırlılıklar taşıdığı gözlemlenmektedir. Özellikle Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde, bireylerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde oldukları dikkate alındığında, somut işlemler dönemindeki bireylerin düşüncelerini gözlemlenebilir ve deneyimlenebilir durumlara dayandırıldığı, soyut işlemler döneminde ise varsayımsal ve kavramsal düşünmenin geliştiği vurgulanmaktadır (Özyürek vd., 2017). Bu bağlamda, “hak” gibi soyut kavramların öğrenciler tarafından günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılması güç olabilmektedir. Öğrenme sürecinin dijital araçlarla desteklenmesi ve soyut

kavramların somut deneyimlere dönüştürülmesini sağlayan yapılar geliştirilmesi öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini güçlendirme açısından önem taşımaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda İneç (2025) tarafından geliştirilen Yapay Zeka Destekli Çocuk Hakları Platformu'nun (YZDÇHP) öğrencilerin hem bilişsel gelişim özelliklerine hem de günümüz dijital öğrenme ortamlarına uygun bir öğrenme deneyimi sunması hedeflenmektedir.

Bu bağlamda gelişen teknolojiyle birlikte yapay zekanın eğitime entegrasyonu, öğrenme süreçlerini bireyselleştirme, zenginleştirme ve kalıcı hale getirme hususunda önemli katkılar sunmaktadır. Ancak bu teknolojilerin sosyal bilimler ve değerler eğitimi bağlamında kullanımı üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problem durumu şu çerçevede belirlenmiştir:

Araştırmanın temel problemi: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde YZDÇHP'nin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanında bulunan alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri üzerinde etkisinin bulunup bulunmadığıdır. Bu problem doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

YZDÇHP'nin öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanına ilişkin alan becerileri üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?

YZDÇHP'nin öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanına ilişkin kavramsal becerileri üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?

YZDÇHP'nin öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanına ilişkin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?

YZDÇHP'nin öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanına ilişkin okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?

YZDÇHP'nin öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanına ilişkin değerler ve eğilimleri üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde YZDÇHP'nin ilköğretim düzeyindeki öğrencilere “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanında öngörülen beceri, değer ve eğilimleri kazandırma

konusunda etkililiğini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda geliştirilen platformun öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanı, çocuk haklarına dair temel beceri, değer ve eğilimleri içeren bir öğrenme alanı olması ve öğrenciler açısından hak, özgürlük, saygı gibi görece soyut kavramların geliştirilen platform aracılığıyla somutlaştırılmasına uygun bir yapı sunmasından dolayı tercih edilmiştir.

Dördüncü sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanı için öngörülen (MEB, 2024a);

Alan becerilerinin [kanıta dayalı sorgulama ve araştırma (kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma)]

Kavramsal becerilerin (belirleme, yorumlama),

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin (kendini tanıma, iletişim, iş birliği),

Okuryazarlık becerilerinin (bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık)

Değerlerin (estetik, özgürlük, saygı, vatanseverlik),

Eğilimlerin [kendine güvenme (özgüven), empati, sorumluluk, yaratıcılık, gerçeği arama, özgün düşünme] kazandırılması amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda çocuk haklarını temel alan platforma gerekli içerikler hazırlanarak öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek hale getirilmiştir. Bu çalışmada YZDÇHP’nin İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanında bulunan alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkileri deney ve kontrol grubundaki öğrenciler bağlamında incelenmiştir. Aynı zamanda geliştirilen platformun belirlenen alt problemlere yönelik katkıları, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitimde teknoloji entegrasyonu öğretim süreçlerinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Buna ek olarak yapay zeka teknolojileri, eğitim alanında giderek daha yaygın kullanılmaktadır. Öğrenme süreçlerinin niteliğini iyileştirme potansiyeline

sahip olan yapay zeka teknolojileri, eğitimde yenilikçi yaklaşımların gelişimine olanak tanımaktadır (MEB, 2024e).

İnsan hakları eğitimi, ülkemizde İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında ilköğretim düzeyindeki öğrencilere verilmektedir (MEB, 2024a). İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi eğitimi doğrultusunda çocukların haklarını tanıması, içselleştirmesi ve buna uygun demokratik yaklaşımlar geliştirmesi hem bireysel açıdan hem de toplumsal açıdan önemli bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda geliştirilen YZDÇHP'nin, öğrencilerin İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanının kazandırılması hedeflenen becerilere, değerlere ve eğilimlere olan etkisini incelemek önem taşımaktadır. Dolayısıyla eğitimde teknoloji entegrasyonunun öne çıkmasında teknoloji kullanımı, dijital içerik geliştirme süreçleri ve ders içeriklerini zenginleştirme açısından öğretmenlere de yardımcı olması beklenmektedir ve çalışma bu açıdan literatüre özgün bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2025-2026 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Erzincan il merkezinde bulunan iki ilkokulu kapsamaktadır.

Araştırma, dördüncü sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programındaki “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanı ile sınırlıdır.

Araştırma, deney ve kontrol grubu uygulama süresi haftada iki saat olmak üzere (on altı ders saati) ve sekiz hafta ile sınırlıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören deney ve kontrol grubundaki katılımcılarla sınırlıdır.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarındaki uygulamalar farklı öğretmenler tarafından yürütülmüştür. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri veya teknoloji kullanım yeterlilikleri farklılık gösterebileceğinden, öğretmen etkisi araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

Varsayımlar

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin, veri toplama araçlarında bulunan soru ve ifadeler içten ve doğru biçimde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Uygulama sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını benzer ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

Uygulama sürecinde görev alan öğretmenin tarafsız bir tutum sergilediği ve hem deney hem de kontrol grubunda kullanılan öğretim yöntemlerini uygun biçimde uyguladığı varsayılmıştır.

Derslerin uygulama sürecinde sınıfın kendi öğretmeni tarafından ve mevcut sınıf ortamında yürütölmesiyle doğal öğretim ortamının korunmuş olduğu varsayılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Çocuk ve Hak

1.1.1. Çocuk ve Aile Kavramı

Tarihsel süreç içerisinde coğrafi, kültürel ve toplumsal farklılıklar nedeniyle çeşitli şekillerde betimlenen ve algılanan çocuk kavramı için salt bir tanım yapmak zordur. Bilgi ve Özsoy (2020)'a göre çocukluk kavramının sosyo-kültürel bağlamda ele alınışı sabit bir olgu olmamakla birlikte tarihsel süreçler ve toplumsal dinamikler çerçevesinde sürekli bir dönüşüm halindedir. Bu durumun çocukların eğitimi ve yetiştirilme şekilleriyle onlara yönelik beklentileri ve kurulan ilişki biçimlerini etkilediği, bundan dolayı çocukların hayat koşullarını şekillendirdiği şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca çocuğun yetiştirilme şekli, bireyci ve toplulukçu kültür farkına yöneltilecek eleştiriler doğrultusunda yalnızca içinde bulunduğu kültürel çevreden değil, ekonomik şartlar, coğrafi özellikler gibi birçok etmen etrafında da şekillenmektedir. Nasıl ki günümüzde toplumları birçok faktörden dolayı bireyci ya da toplulukçu olarak sınıflandırmak mümkün değilse aynı şekilde çocukluğu yalnızca bireyci ya da toplulukçu kültür bağlamında kavramsallaştırmak veya bir yaşam deneyimi olarak tanımlamak da güç olmaktadır. Kavramın karmaşık yapısı, onun hukuk, sosyoloji, psikoloji ve biyoloji gibi farklı disiplinlerin perspektifinden ele alınmasını gerektirmektedir. Farklı disiplinlerden uzmanlar çocukluğun bilişsel, biyolojik veya gelişim seviyeleri gibi çeşitli yönlerinden tanımlamalar yapmaya çalışmışlarsa da çocukluk dönemini kesin ve net sınırlarla çizmek ve tanımlamak mümkün görünmemektedir. Çünkü her birey birbirinden her anlamda farklı doğar ve bundan dolayı bireyi belirli bir gelişim evresine sokmaya çalışmak zordur. Kavramın tanımlanmasındaki güçlüğü rağmen ulusal ve uluslararası seviyede yasal bir çerçeve çizmek amacıyla düzenleyici tanımlar geliştirilmiştir. Bu alandaki temel hareket noktası 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair

Sözleşme'dir. Sözleşme'nin birinci maddesi, on sekiz yaşına kadar her insanın çocuk olduğunu belirten hükmü ile açık bir yasal statü belirlemiştir (UNICEF, 2004). Bu hüküm Türk iç hukukuna da yansımıştır ve bu doğrultuda çocuk, 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun altıncı maddesinin 1-b bendinde on sekiz yaşını doldurana kadar her bireyi çocuk olarak tanımlayan maddesinde yer almıştır (TCK, 2004). Türk Medeni Kanunu'na göre ise çocukluğun başlangıcı kişiliğin kazanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla çocuğun haklarını sağ doğmak şartıyla, ana rahmine düştüğü andan itibaren elde edebileceğine dair hüküm, hakların elde ediliş süreci ve hak ehliyeti konusuna dair bilgi vermektedir (Türk Medeni Kanunu, 2001, m.28). Çocuk, tarihsel sürecin başlangıcında insan neslinin devamında rol oynayan insan yavrusu olarak görülmüştür ancak sonraki dönemlerde bu anlayışta değişimlerin olduğu gözlemlenmektedir (Ceylan, 2024). Çocuk, olumsuz olarak kimi anlayışa göre yetişkin olmamış insan gibi görülmektedir kimi ise yaş ölçeğinde sınırlamalar koymaktadır. Çocukluk algısı toplumdan topluma değiştiğinden toplumların adalet hissinin gelişmişliğiyle paralellik göstermektedir. Çünkü çocuk savunmasız olarak dünyaya gelmektedir ve insanda güçsüz olanı yönetme ve bunun sonucunda da kendine değer biçme duygusu bulunmaktadır. Bunun tarih içerisinde kötü örnekleri olsa da iyimser tarafından bakılabilecek örnekleri de bulunmaktadır (Dirican, 2018).

Hukuki tanımların yanı sıra çocuk kavramının etimolojik tanımları da bulunmaktadır. Bu çerçevede yapılan tanımlara bakıldığında çocuğu; Türk Dil Kurumu (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025a), bebeklik ile ergenlik dönemleri arasında gelişim gösteren erkek veya kız; yavru, bala, uşak olarak; Oxford İngilizce Sözlük (Oxford English Dictionary, 2025) ise her iki cinsiyetten genç bir kişi, genellikle ergenlik yaşının altında bir kişi; bir erkek ya da kız olarak tanımlamıştır. Birçok tanımdan çıkarılacağı üzere toplumun en küçük birimi olan ailenin merkezinde bulunan çocuk, biyolojik olarak gelişimini sürdüren, psikolojik olarak çeşitli süreçlerden geçen ve sosyolojik olarak ise belirli bir toplum içine doğan, belirli norm ve kurallar içinde büyüyen bir bireydir denilebilir. Bu bağlamda çocuğun sosyal çevreye uyumu, değerler sistemleri içerisinde büyümesi ve bu döneme ait olguların anlaşılabilmesi açısından aile kavramını incelemek gerekmektedir. Yapılan tanımlar ışığında aile; bireyleri biyolojik, kültürel ve toplumsal bağlarla bir arada tutan, karşılıklı hak ve sorumluluklara dayalı bir yaşam birliğidir. Toplumsal gelişim için mikro topluluk olarak işlev görmektedir denilebilir.

Ansiklopedik bazı tanımlara göre aile; aralarında akrabalık bağlamında ilişkinin bulunduğu bir grup insan (Britannica, 2025), Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2025b) göre ise aralarında soy bağı veya evlilik bağı bulunan; eşler, çocuklar ve kardeşler arasındaki bağların oluşturduğu toplum içindeki en küçük birim olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, aile sadece genetik bir ilişkiyi değil, aynı zamanda toplumsal normlar, kültürel değerler ve karşılıklı duygusal bağı da simgelemektedir.

Aile kavramı genel bir ifadeyle; evlilik, kan bağı ya da evlat edinme yoluyla bir araya gelmiş, aynı çatı altında yaşayan, gelirlerini paylaşan ve sürekli iletişim ve etkileşim halinde bulunan, çeşitli sosyal bağlarla birbirine bağlı bireylerden oluşan topluluk olarak tanımlanmaktadır. Güçlü ve sağlam bir toplum inşa edebilmenin ön koşulu aileyi düzenlemektir (Ağdemir, 1991). Ailenin, çocuğun hayatını idame ettirebilmesinde, eğitiminde ve gelişiminin bütün aşamalarında ihtiyacı olan biyolojik, psikolojik ve temel eğitim seviyesindeki eğitim ihtiyaçlarını karşılamada büyük önemi ve rolü vardır.

Ailenin toplumun temelini oluşturan merkezi bir rolünün bulunması, aile kavramının anayasal düzlemde yer edinmesini ve ayrı olarak korunmasını zorunlu kılmıştır. Bundan dolayı anayasamızın ailenin korunması başlıklı 41.maddesi ailenin Türk toplumunun temelini oluşturduğuna ve eşler arasındaki eşitliğe bağlı olduğuna, devletin de ailenin huzur ve refahını sağlayıcı tedbirleri almasına yönelik hüküm yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

1.1.2. Hak ve İnsan Hakları Kavramı

Hak kavramı en temel ifadeyle, hukukun bireylere tanıdığı ve koruma altına aldığı yetkiler bütünü anlamına gelmektedir (Kepenekçi, 2008). Türk Dil Kurumu'na göre hak, adaletin ve hukukun bireye tanıdığı yetki veya ayırdığı menfaat anlamına gelmektedir (TDK, 2025c). Bu bağlamda hak, bireylere devlet ve toplum tarafından tanınan ve korunan haklar bütünü olarak tanımlanabilir. Adalet Bakanlığı'nın tanımına göre ise hak, hukuk düzeninin kişilere tanıdığı yetkiler olarak ifade edilmiştir (Adalet Bakanlığı, 2025). Yapılan tanımlara göre hakkın hem bireysel hak sahibi olma durumu hem de hukuksal bir geçerlilik zemini olduğunu göstermektedir.

Hukukun temelini oluşturan hak kavramı herkes tarafından kabul edilmiş özgürlüklerdir. Hakları kullanmakta herkesin eşit olmasıyla birlikte, her hakka saygı gösterilmesi de mecburidir. Bu bakımdan hukuk kavramı ile yakından ilişkilidir (Yalçın,

2011). Bu durumda hak kavramı sadece bireysel bir özgürlük sahası olarak değil aynı zamanda sosyal düzenin ve karşılıklı saygı ortamının oluşmasında bir gereklilik olarak görülmelidir. Eşitliğin temel alındığı bir toplumda bireyler arasında haklar açısından herhangi bir ayrıcalık tanınmaz. Her hak beraberinde bir yükümlülük veya sorumluluk getirir. Bu sorumluluk esasında başkalarının haklarına saygı gösterme ilkesini bünyesinde barındırır. Herkesin hak sahibi olup kimsenin sorumluluk üstlenmediği toplumlarda karşılıklı hak ve saygı anlayışı yerini karmaşa ve adaletsizliğe bırakır (Güldalı, 2022). Hukukla ilişkisel bağlamda ise Karagöz (2002) hak kavramını, bireylerin devlet huzurunda hukuki yöntemlerle korunmasını, güvenliğinin sağlanmasını ve toplumsal gelişimlerinin desteklenmesini amaçlayan kurallar ve normlar bütünü olarak tanımlamıştır.

Hak kavramı, genellikle özgürlükleri koruyan ve kurumsallaştıran bir anlayışla tanımlanmaktadır; bu bağlamda bireyin yapma ya da yapmama serbestisini herhangi bir dış baskının olmadığı durumlarda hukuksal bir çerçeveye dayalı özgürlüğün somut bir şekilde tezahür etmesi durumudur (Öz, 2013). Nitekim, bireyler özgürdürler fakat bu özgürlükler hukukun varlığı ile sınırlıdır ve hukuk kurallarıyla korunmaktadır.

Haklar, insanların çıkarlarını korumak için vardır. Zamanla insanların çıkarlarının korunmasında gelişmeler olmasıyla beraber toplumdaki engelli, çocuk ve kadın gibi grupların haklarının yeterince korunmadığı fark edilmiştir (Umutlu, 2023). Hak ve hakların temelinde ihtiyaç unsuru yer almaktadır. Haklar, ihtiyaçlar sonucu ortaya çıkmaktadır ve birçok hak bu şekilde oluşmuştur. Önceden ihtiyaç merkezli oluşmuş birçok hak, günümüzde bu durumdan çıkarak hak temelli haklar olarak yerleşmeye başlamıştır (Ceylan, 2024). Bu durumda haklar, önceleri eksiklikler sonucu ortaya çıkmışken günümüzde ise insanın insan olmasından ve sırf varoluşundan kaynaklı haklar olarak kabul görmektedirler.

Yapılan tanımlar ışığında hakların bireyleri koruyucu, özgürlüklerini sağlayıcı ve hayat kalitelerini artırıcı işlevleri bulunmaktadır. Ayrıca zaman ilerledikçe özgürlükleri bireysel çerçevede korumanın ötesinde toplumsal adaleti ve eşitliği sağlama görevi üstlenmiştir denilebilir.

İnsan haklarının tanımını yapabilmek için, öznesi olan insan kavramına bakmak gerekmektedir. İnsan; Türk Dil Kurumu'na göre toplum halinde, belirli bir kültür

içerisinde yaşayan, düşünebilen ve konuşabilen, evreni algılayabilen ve algıları sonucu çevresini düzenleyip değiştirebilen, şekil verebilen canlı; adam, adem, insanoğlu, fani olarak tanımlanmıştır (TDK, 2025d).

İnsan hakları, insanın bir varlık olarak yaşamı deneyimlediği bu dünyada, birçok sınırın içinde bulunduğu farkındalığıyla o kısıtlı alanda kendisine ait olduğunu iddia ettiği “şeyleri” isteme yolculuğudur (Aydaşo, 2023). Bu bağlamda insan hakları, belirli sınırlar içerisinde kalan insanın kendine ait olduğunu düşündüğü, maddi veya manevi olan herhangi bir şeyi talep etme durumudur denilebilir. İnsan hakları, her türlü düşünce ve eylemin savunulması, eleştirilmesi ve düzenlenmesi için başvuru gücü ve etkili bir ifade niteliğiyle evrensel bir kabul haline gelmiştir. İfadenin özünde, baskıya, adaletsizliğe ve zulme karşı mücadele ve geleceğe dönük stratejiler oluşturma isteği bulunmaktadır (Şen, 2021). İnsan hakları evrensel bir nitelik taşımaktadır. Bunun yanında diğer bütün haklardan ve hukuk kurallarından hiyerarşik bir üstünlük konuma sahiptir (Başcı, 2021).

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan özelliklere sahip olmasından dolayı insan hakları kavramı önemli hale gelmiştir. İnsan haklarının öznesi olan insan, özgürlük ve haklarla birlikte zikredilmektedir. Özgürlüğün olmadığı bir yerde hak kavramının bir anlamı yoktur. Bu bakımdan doğal hukuk anlayışında özgürlük daha önemli bir kavramdı ve devletten önce gelmekteydi. Bunun sebebi insanların devletlerin daha kurulmadan önce doğada özgür bir biçimde yaşam sürüyor olmalarıydı. Fakat daha sonra insanların topluca yaşamaya başlamaları ve bunun sonucunda toplumların toplumsal kuralları ve kültürleri oluşturmaları devlet adı verilen yapının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu düzende insanlar topluluklar halinde, güvenli bir yaşam sürebilmek için hukuk kuralları oluşturmuşlar ve bazı mesuliyetleri kabul etmişlerdir (Gökburun, 2007).

Günümüzün öne çıkan değeri olan insan hakları düşüncesi, demokratik yönetimlerin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Bu bağlamda, demokrasi ve insan hakları kavramları hem birbirini tamamlamaları hem de birbirlerini etkilemeleri yönünden karşılıklı ilişki içerisinde dirler. Bu bakımdan demokrasi, insan haklarının inşa edildiği ve uygulandığı siyasal rejimdir, yaklaşık 2.500 yıl önce bir şehir devleti olan Atina’da ortaya çıkmıştır ve günümüze kadarki süreçte geçirdiği değişimler sonucu mevcut halini almıştır. Önceleri doğrudan demokrasi şeklindeki sistem günümüzde

mevcut şartların tesiriyle temsili demokrasi haline gelmiştir. Modern demokrasi denilen günümüz demokrasisi, insan hakları ilkesinin varlığını şart koşmuştur (Torun, 2010).

İnsanlık için her yerde ve her zaman geçerli olan insan haklarının kullanılmasında tek aktör insan olmaktadır. İnsan hakları, doğuştan kazanılan bir hak olması hasebiyle varoluşu insanın doğal yapısının yansıması gibi kendiliğinden oluşmuştur. Bu süreç, insanlığa verilmesi şart olan en doğal hakların mevcut iktidar mekanizmaları tarafından olması gerekeni değil de olanı vermesi sebebiyle ortaya çıkmıştır. Temel hak ve özgürlüklerin korunumunu sağlamak için hukuki bir düzen arayışına giren insanoğlu, insan haklarının evrensel bir boyut kazanması için yıllar boyunca çaba sarf etmiştir (Ceylan, 2024). Bu çaba, özellikle II. Dünya Savaşı gibi büyük bir trajedinin sonrasında hız kazanmıştır. Nitekim tarihteki en kanlı savaşlardan biri olan II. Dünya Savaşı'nın ağır trajik dönemlerinin üzerinden geçen birkaç yıl, ardından insan hakları düşüncesinin güçlenmesinde ciddi bir dönem olmuştur. İnsan hakları düşüncesi, savaşın sarsıcı etkileriyle belirgin hale gelerek sistematik bir yapıya kavuşmuştur (Şen, 2021).

Bilhassa II. Dünya Savaşı'nda insanların en temel hak ve özgürlüklerinin ellerinden alınması ve sonrasında tüm dünyada bu durumun farkına varılması sonucu insan hakları uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bu da küresel bağlamda insan haklarının korunması gerekliliği düşüncesini ortaya çıkarmış ve insan hakları kavramı daha da göz önüne çıkarak kabul görmüştür (Ceylan, 2024). Özellikle savaş gibi durumların insanların en temel hakkı olan yaşama hakkının ihlali durumu olduğu göz önüne alınırsa, insan haklarının doğuşunun nasıl bir ortamda ve ne derece bir eforla ortaya çıktığı anlaşılabilmektedir. İnsan haklarının tarihsel gelişiminin bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi açısından Magna Carta ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin incelenmesi önem taşımaktadır.

1.1.3. Magna Carta

Magna Carta veya resmi adıyla Hürriyetlerin Büyük Fermanı (Great Charter of Liberties), 15 Haziran 1215 tarihinde İngiliz Kralı John tarafından yayımlanmıştır. Belge, yayımlandığı tarihten itibaren geçen 750 yılı aşkın süre boyunca İngiliz milleti için önemini kaybetmemiştir. Magna Carta, zaman içinde döneminin siyasi şartlarının ötesinde yeni anlamlar kazanmıştır. Bu dinamik yapısı sayesinde geçerliliğini ve canlılığını koruyarak yalnız Anglo-Sakson dünyası için değil, tüm özgür dünya için önem

taşıyan kıymetli bir belge olma niteliği de elde etmiştir (İlal, 2011). Buna ek olarak kendisinden önceki benzer belgelere kıyasla farklı bir nitelik taşımakta ve insan hakları anlayışının gelişiminde bir milat olarak kabul edilmektedir (Gölbaşı Uçar, 2025). 63 maddeden oluşan bu metin günümüzdeki anlamıyla bir insan hakları bildirgesi niteliği taşımasa bile devlet otoritesini sınırlandıran ilk yazılı belge olması bakımından birçok araştırmacı tarafından insan haklarının yazıldığı ilk metin olarak kabul edilmektedir (Konan, 2011).

Magna Carta'nın insan hakları bakımından önemini anlayabilmek için tarihsel gelişimine ve ortaya çıktığı dönemdeki şartlara değinmek gerekmektedir. O dönemdeki Avrupa toplumlarının genelinde karmaşık evlilikler ve kilise ile kurulan ilişkiler aracılığıyla kurulmuş bağılıklar sistemi egemendi. Ancak Kral John'un tahta çıkmasıyla birlikte İngiliz toplumundaki mevcut düzen zayıflamaya başlamıştır. Kralın uygulamış olduğu ağır ve keyfi vergilendirme politikaları başta olmak üzere krala kin duyulacak birçok faktör oluşmuştur. Bunun sonucunda bazı önde gelen baronlar birleşerek krala karşı isyan hareketini başlatmış ve bu hareket nihayetinde Magna Carta kabul edilmiştir (Gölbaşı Uçar, 2025). Bu bağlamda Magna Carta, bazı kaynaklara göre modern çağda insan haklarının temelini oluşturan bir metin olarak görülmektedir. Doğrudan bütün bireyleri kapsayan bir nitelik taşımasa da yöneticinin yetkilerini kısıtlaması ve birtakım hukuki sınırlamalar getirmesi açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte literatürdeki temel uzlaşının, Magna Carta'nın modern demokrasinin temeli olduğunu söylemek mümkündür.

1.1.4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Birleşmiş Milletler'in kuruluşundan (1945) sonra insan hakları idealine evrensel bir nitelik kazandırmak ve bu alandaki temel ilkeleri güçlendirmek amacıyla hazırlanarak ilan edilmiştir. Türkiye, bildirgenin hazırlanma sürecinde etkin bir rol üstlenerek 1949 yılında yürürlüğe girmesinin hemen sonrasında ise Bakanlar Kurulu kararıyla metni onaylayarak insan haklarına ilişkin mevzuat ile uygulamalarda bu bildirgeyi temel almıştır (Dinler ve Akkuş, 2023). Söz konusu durum bildirgenin uluslararası sahada elde ettiği yüksek normatif gücün üye veya taraf devletlerin ulusal hukuk sistemleri tarafından benimsenip içselleştirildiğini göstermektedir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, bütün insanların herhangi bir ayrım gözetmeksizin (din, dil, ırk vs.) eşit olarak doğduğunu ve doğuştan sahip olduğu bu hakları güvence altına alan hak ve temel özgürlükleri belirten evrensel bir metindir. Bildirge, önsöz ve otuz maddeden oluşmaktadır (United Nations, 1948).

Bildirge, insan ailesinin tüm üyelerinin doğuştan gelen onurunu tanımanın, küresel çapta özgürlük, adalet ve barışın temelini oluşturduğunu kabul etmektedir. Metinde her bireyin yaşama, özgür olma, kişi güvenliği ve uygun yaşam standardına sahip olmanın yanı sıra zulümden korunma, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü gibi insanların doğuştan sahip oldukları temel haklarının olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, işkence ve aşağılayıcı muameleden muafiyet hakkını da kapsamaktadır. Bu devredilemez hakların dünyanın her tarafındaki bireylerin ve toplumların eksiksiz olarak kullanmaları esasına da değinmektedir. Dolayısıyla İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, günümüzde uluslararası teamül hukuku çerçevesinde geniş çapta kabul görmüş ve normatif bir güç kazanmıştır (United Nations, 2000).

1.1.5. Çocuk Hakları

Çağımızın gerekleri doğrultusunda çocukların temel hak ve özgürlüklerinin kendilerine tanıtılması zorunlu bir yükümlülük haline gelmiştir. Çocuk hakları; bireyin eşit, özgür bir birey olarak gelişimi ile birlikte etkin ve katılımcı bir vatandaş olarak toplumsal yaşama katılımında merkezi bir role sahiptir. Bundan dolayı çocuk merkezli yaklaşımların benimsendiği tüm süreçlerde çocuk hakları kavramının esas alınması gerekmektedir. Çocuk hakları; insan haklarına dayanan ve bu hakları temel alarak yapılandırılan, çocuk olarak tanımlanan bireylere tanınan yetki ve menfaatler bütünüdür. Bu hakların temel amacı; tüm çocukların ortak refahını sağlamak, çocuğun bir birey olarak temel hak ve sorumluluklarını bilmesini sağlamak ve kendilerini ilgilendiren konularda doğrudan söz sahibi olmalarını sağlamaktır (Uçuş ve Şahin, 2012).

Bir toplumun oluşumu, çeşitli faktörlerin birleşimi ile gerçekleşir. Bu faktörler arasında kuşkusuz ki en temel ve öncelikli olanı, insan ve dolayısıyla çocuktur. Bir toplumun geleceği, o toplumun çocuklarının bedensel, ruhsal, ahlaki ve bilişsel açıdan sağlıklı bir biçimde gelişimine ve eğitimine bağlıdır. Bu ise çocuğun toplumdaki hukuki statüsünü belirleyen kurallar ile yakından ilişkilidir. Söz edilen kuralların insan onuruna, temel hak ve özgürlüklere uygun bir biçimde düzenlenmesi yalnızca çocuğun değil ulusal

ve uluslararası toplumun İnsan Hakları ve Evrensel Beyannamesi'nin tabiriyle “insanlık ailesi”nin de yararıdır. Bu düzenlemelerin insan onuruna, hak ve özgürlüklerine uygun olması hem çocuğun hem de toplumun geleceğinin güvencesi niteliğindedir (İnan, 1968).

Çocuk hakları, insan hakları kapsamında yer almaktadır. Bundan dolayı, insan olma durumunun getirdiği birtakım hakların, geleceğin yetişkinleri olacak çocukları da kapsadığı anlaşılmaktadır. Çocuk hakları kavramı kendine özgü nitelikler taşımaktadır. Bundan dolayı çocuk hakları için hazırlanan özel metinlerde çocuğun gelişim ihtiyaçları göz önüne alınarak özel koruma tedbirleri oluşturulmuştur (Uğurlu ve Gülsen, 2014). Nitekim çocuk hakları, bireysel ve toplumsal anlamda çocukların gelişim süreçlerini en sağlıklı şekilde tamamlayabilmeleri için belirlenmiş, ulusal ve uluslararası ölçülerle korunan hakların tamamı olarak tanımlanmıştır.

Çocuk hakları küresel bağlamda tüm çocukların doğduğu andan itibaren sahip oldukları; eğitim, sağlık, yaşama, barınma gibi temel hakların yanında, fiziksel, psikolojik ve cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakları kapsayan, kanuni ve ahlaki temelleri olan evrensel bir kavramdır (Dağ vd., 2015). Işıkçı ve Karatepe (2016) ise çocuk haklarını, yasalarda ve uluslararası anlaşmalarda detaylarıyla ele alınan ve bu kapsamda belirli bir yasal güvence altına alınan haklar olarak tanımlamışlardır. Çocuk hakları sosyal eşitsizlikler, ihmal ve istismar dahil olmak üzere çocukların maruz kaldıkları her türlü olumsuz muameleye karşı kapsamlı bir koruma sunmanın yanı sıra demokratik değerlerin özümsemesinde, özellikle katılım hakkı bağlamında kritik bir öneme sahiptir (Özdemir Doğan, 2017).

Çocukların toplumda savunmasız ve güç bakımından yetişkinlere bağımlı bir konumda bulunmaları, yetişkinlerin çocuklar üzerinde keyfi biçimde üstünlük kurabilmeleri, çocukların kendilerini ilgilendiren durumlarda görüşlerinin ya da onaylarının göz ardı edilmesi, çeşitli baskı ve zorlamaya maruz bırakılmaları ve temel ihtiyaçlarını tek başlarına karşılayamamaları gibi unsurlar çocuk haklarının önemini gözler önüne sermektedir (Toksoy, 2025). Çocuk haklarını anlamlandırabilmek ve önemini kavrayabilmek için çocuk haklarının tarihsel gelişiminin de küresel bağlamda ve ülkemiz bağlamında incelenmesi önem taşımaktadır.

1.2. Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi ve Hukuki Temelleri

1.2.1. Uluslararası Boyutta Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi

Çocuk ve çocukluk kavramı yüzyıllar boyunca değişime uğramıştır. Eski toplumlarda çocukluk, yaşamın ayrı bir evresi olarak görülmemektedir. Sadece ilk on sekiz yılın bireyin gelişiminin ve işleyişinin esasını oluşturan dönem olarak düşünülmektedir (Gander ve Gardiner, 1993). Buna bağlı olarak çocuğun gelişim dönemleri göz ardı edilmiştir ve çocukluk sadece bir zaman aralığında sınırlı kalmıştır.

Her ne kadar çocuk hakları kavramı modern anlamda Avrupa'da gelişmiş ve uluslararası sözleşmelerle hukuki bir zemine kavuşmuş olsa da çocuğun korunmasına yönelik anlayış Türk toplumunda da tarihsel süreç içerisinde önemli bir yere sahip olmuştur. Bunun yanı sıra Batı'da yayılmaya başlayan hümanizm anlayışı ve Fransız İhtilali gibi gelişmeler çocukların kendilerine özgü haklara sahip olabileceği fikrini yerleştiren etkenlerdir (Dirican, 2018). Çocuk haklarının temelinden başlayarak günümüze kadarki değişimini kavramak ve bu anlamda yapılan düzenlemeleri incelemek elzem olduğundan çocuk haklarının tarihçesine göz atmamız gerekmektedir.

İlk olarak Neolitik Çağ'da insanlar yerleşik hayata geçtiği dönemden bu yana içgüdüsel olarak çocuklarını koruma çabasıyla toplumsal hayatlarını devam ettirmişlerdir. Başlarda, her klan ya da aile kendi üyelerini korumak zorunda kalırken, devlet sistemiyle birlikte tüm bireyler devletin koruması altına girerek kendilerini iyice güvence altına almışlardır. Ayrıca tarihi dönemler içerisinde çocuğun statüsü ailesinin gücüne bağlı olduğundan dolayı hak kavramı ile güç kavramı birbiriyle ilişkili olmuştur (İbret, 2024).

Eski Yunanlıların çocuk ve genç tanımları, bebeklik ile yaşlılık arasındaki zaman zarfını kapsamaktadır. Çocukluk ile yetişkinlik arasındaki çizgiler, Orta çağda birbirine karışmıştır. Çocukluğun dönemsel olarak kendine has özellikleri dikkate alınmamış, çocuk adeta “küçük yetişkin” olarak görülmüştür (Öz, 2013). Buna karşın, Türk toplumlarında, özellikle Osmanlı Devleti'nde çocuk ailenin ve toplumun geleceği olarak değerlendirilmiş; çocukların korunması ve ihtiyaçlarının karşılanmasına önem verilmiştir (Solak ve Çomruk, 2024).

İslam toplumunda hak ve adalet anlayışının kurumsallaşmasında önemli bir yere sahip olan Medine Vesikası, farklı din ve toplulukların temel hak ve sorumluluklarını

düzenleyen ilk yazılı toplumsal sözleşmelerden biri olarak kabul edilmektedir. Sözleşmenin ortaya koyduğu adalet, güvenlik ve toplumsal dayanışma ilkeleri, tüm bireylerin korunmasına yönelik anlayışın gelişimine katkı sağlamıştır (Doğan ve Turan, 2021). İslamiyet'in kabulüyle birlikte çocukların yaşama, bakım, eğitim, nafaka ve miras gibi temel hakları güvence altına alınmış; özellikle yetim çocukların korunmasına ve haklarının gözetilmesine önem verilmiştir (Ali, 2020). Bu anlayışın devamı niteliğinde Hz. Muhammed (SAV), yüz binden fazla kişiye hitap ettiği Veda Hutbesi'nde günümüzde beşerî bilimlerin çeşitli disiplinlerinin ilgi alanına giren pek çok konuya değinmiştir. Konuşmasında hak ve hukuk, toplumsal barış ve güven, kadın ve çocuk hakları, ırkçılıkla mücadele, manevi yaşam, ölüm olgusu, eşitlik ve sosyal güvenlik gibi sosyal hizmet alanıyla da yakından ilişkili temel meseleleri ele almıştır (Tekin, 2021). Cahiliye döneminde kız çocuğuna sahip olmak, toplum tarafından kınanma ve aşağılanma nedeni olarak görülmekteydi. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de ve Hz. Peygamber'in hadislerinde kız çocuklarının haklarının korunması gerektiği vurgulanmış ve bu hakları ihmal eden anlayış eleştirilerek reddedilmiştir (Gümrükçüoğlu, 2020). Hz. Muhammed (SAV), Veda Hutbesi'nde toplumun korunmaya en fazla ihtiyaç duyan kesimlerinden biri olan çocuklara da değinerek onların haklarının gözetilmesi ve ihmal edilmemesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca sahiplenme, bakım, himaye ve eğitim gibi temel sorumluluklara ilişkin önemli ilkelerden bahsetmiş ve tavsiyelerde bulunmuştur (Tekin, 2021).

Orta Çağ Avrupa'sında “minyatür yetişkin” gibi görülen çocuk ebeveynlerinin organize ettiği şekilde hayatlarını yaşamışlardır. Aileleri tarafından kimi kız çocukları din eğitimi almak üzere manastırlara gönderilmiş, kimi evde ev işi yaptırılmış, kimisi ise evlendirilmiştir. Erkek çocukları ise köyde yaşayanlar tarla işleri gibi işler yaparken şehir taraflarında yaşayanların bazıları ise şövalye eğitimi almak üzere kalelere gönderilmiştir (Genç, 2016).

Batı medeniyetinde, Rönesans ve Aydınlanma ile meydana gelen değişimler, çocukluk anlayışında da değişimlere yol açmıştır. Rönesans, orta çağda insanın doğuştan günahkâr olarak görülmesi anlayışını terk ederek devrim niteliğinde düşünsel bir değişim yaratmıştır. Bu değişim, çocukluk algısında da köklü bir dönüşüme yol açmıştır. Bilimdeki gelişmeler, ulus devlet yapısının güçlenmesi, din özgürlüklerinin genişlemesi, sanayileşme, kentleşme ve kapitalizmin gelişimi gibi etkenler, ekonomik, sosyal, politik,

dinsel ve kültürel koşulları dönüştürerek çocukluk kavramına dair geçmiş dönemlerden farklı bir anlayış ortaya çıkarmıştır. Çocuklar, bu yeni dönemde özellikle yetişkin dünyasından ayrıştırılarak kendi çocukluk dünyalarına çekilmişlerdir. Yine bu değişimle birlikte çocuklar, yetişkinlerin abartılı ve tehlikeli yaşam şekillerinden korunmuşlardır (Öztürk, 2017).

Yirminci yüzyılın başlarında sanayileşmiş ülkelerde çocuklara yönelik herhangi bir koruma standardı bulunmamaktaydı. Çocuklar çoğunlukla sağlıklı ve güvensiz şartlar altında yetişkinlerle birlikte çalışmaktaydı. Zaman içinde çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması ile maruz kaldıkları adaletsizliklerin giderek fark edilmesi sonucunda onları daha etkin şekilde korumayı hedefleyen bir hareketin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (UNICEF, 2025a).

Yirminci yüzyılda çocuk, toplumların geleceğini şekillendiren en değerli unsur olarak görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde çocuk, ailenin mülkü olmaktan çıkarak devletin koruması altına girmiştir. Bu bağlamda Akyüz'e (2013) göre aile büyüğünün çocuk üzerindeki sınırsız otoritesi zamanla çocuğa yönelik bakım ve koruma ödevi haline gelmiştir. Devlet ise zamanla bu ödevlerin yerine getirilmesi hususunda denetimler başlatmıştır. Sonuç olarak yapılan yasal düzenlemelerde çocuğun yararı diğer tüm olası yararları geri planda bırakarak bağımsız bir önem kazanmıştır (aktaran Arslan, 2018). Günümüzde modern hukuk sistemlerinin uygulandığı ülkelerin tamamında çocuk, bir birey olarak devlet tarafından yasal güvence altına alınmıştır (Washington, 2010).

Çocuk hakları alanındaki uluslararası düzlemde kabul gören belgelere bakıldığında bunların ilkinin 1924 tarihli Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi ve 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin temel uluslararası belgelerin olduğu kabul edilmektedir (Kutan, 2023).

1.2.1.1. 1924 Tarihli Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi

Milletler Cemiyeti, Save the Children Fonu'nun kurucusu Eglantyne Jebb tarafından hazırlanan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'ni onaylamıştır. Bildirgede tüm insanların çocuklara gelişimini destekleyecek araçlara sahip olma, ihtiyaç anında özel yardım alma, yardımdan öncelikli olarak yararlanma, ekonomik özgürlük ve sömürüden

korunmanın yanında toplumsal bilinç ve sorumluluk duygusu kazandıran bir eğitim alma gibi hakları tanınmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir (UNICEF, 2025a).

Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar uluslararası alanda çocuk haklarını içine alan hiçbir bildirge yayımlanmamıştır. Çocukların güvenliğini sağlamaya yönelik maddelerin bulunduğu 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, uluslararası düzlemde çocukların korunmasına yönelik yapılan ilk sözleşme olmuştur. Ülkemizde ise bu sözleşme Atatürk tarafından 1931 yılında imzalanmıştır (Dirican, 2018).

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile çocuk haklarının özünde çocukların yetişkinlerden farklı ve sürekli devam eden bedensel, zihinsel ve davranışsal gelişim süreçlerine sahip oldukları bilincinin yerleşmesi, çocukların bakımının toplumsal bir sorun olduğu ve bu sorumluluğun bilimsel yaklaşımlar altında toplumun tüm bireyleri tarafından üstlenilmesi gerektiği anlayışı şekillenmiştir (Güçlü, 2016). Dolayısıyla çocuk haklarının korunması hukuki zeminde sağlanmasının yanında etik bir zorunluluk niteliği de taşımaktadır ve çocuk haklarının korunması sadece hukuki bağlamda değil, toplumsal bir mesuliyet ve zorunluluktur.

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi; çocuğun beden ve ruhen doğal biçimde gelişmesine fırsat sağlayacak şartlar içinde bulundurulması, aç kalan çocuğun doyurulması, hasta olan çocuğun tedavi edilmesi, eğitim görmemiş olan çocuğun eğitim alması, suça yönelen çocuğun topluma kazandırılması, yetim ve kimsesiz çocukların korunup yardım edilmesi, herhangi bir felaket anında ilk olarak çocuklara ulaşılması, çocuğun hayatını kazanabilecek hale getirilmesi ve her türlü istismara karşı korunması, çocuğun, yeteneklerini insanlığın faydasına kullanacak şekilde yetiştirilmesi hususunda maddeler içermektedir. Bu maddeler (Dirican, 2018):

1. *Çocuk, beden ve ruhen tabii bir surette neşvünema bulmaya (gelişmeye) müsait şartlar içinde barındırılmalıdır.*

2. *Acıkan çocuk beslenmelidir, hasta çocuk tedavi edilmelidir, fikren geri kalan çocuk teşei edilmelidir (eğitilmelidir), yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmelidir, terk edilmiş çocuk himaye altına alınmalı ve yardım görmelidir.*

3. *Çocuk hayatını kazanabilecek bir hale getirilmelidir ve her türlü istismara karşı siyanet edilmeli (korunmalı) dır.*

4. *Çocuk felaket zamanında en evvel yardım görmelidir.*

5. *Çocuk en mutena meziyetlerin kardeşlerinin hizmetine vakf edebilmesi lazım geleceği hisleri ile büyütmelidir (yeteneklerini toplumun hizmetine adayacak bir ruh ile yetiştirilmelidir.) şeklindedir*

İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasında Milletler Cemiyeti'nin yerini 1945 yılında Birleşmiş Milletler almıştır. Birleşmiş Milletler'in kuruluş amacı insan haklarını ve uluslararası barış ve güvenliği korumak, ihtiyaç sahiplerine insani yardım sağlamak ve uluslararası hukuku desteklemektir. Birleşmiş Milletler sadece siyasi anlamda değil, çocukların korunmasına yönelik politikalar da geliştirmiştir. Kurulduğu günden bu yana çocukların refahını ve sağlığını korumayı amaçlamaktadır (United Nations, 2025a).

1.2.1.2. 1959 Tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi

Çocuk haklarına dair ikinci yasal düzenleme 1959 yılında hazırlanan “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi”dir. 10 maddeden oluşan bildirgede; yaşam hakkı, eşitlik hakkı, aile korunması, eğitim hakkı, sağlık hakkı, eğlence ve dinlenme hakkı, korunma hakkı, düşünce ve ifade özgürlüğü, özgürlük ve güvenlik hakkı, toplumsal katılım hakkı üzerine maddeler bulunmaktadır.

Bu maddeler (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2025):

1. *Her çocuk bu bildirgedeki haklardan yararlanmalı. Çocuk kendisinin veya ailesinin; dili, dini, ırkı, rengi, cinsiyeti, siyasi görüşü, kökeni veya statüsü bakımından hiçbir ayırım yapılmadan bu haklara sahip olmalıdır.*

2. *Çocuğun çıkarlarını korumak amaçlı çıkarılacak kanunlarda; çocuk özel olarak korunmalı, yasalar veya başka yollarla sağlıklı ve normal şekilde, özgürlük ve saygınlık şartları altında bedensel, zihinsel, ahlaki, manevi ve toplumsal olarak gelişimine imkan sağlayacak fırsat ve kolaylıklardan yararlanmalıdır.*

3. *Her çocuğun doğumundan itibaren bir ada ve bir devletin vatandaşı olmaya hakkı vardır.*

4. *Çocuğun sosyal güvenlikten yararlanma hakkı vardır. Doğum öncesi ve sonrası bakımı da içeren sağlıklı bir şekilde büyüme, kendisine ve annesine özel koruma ve bakım imkanları sağlanmalıdır. Buna ek olarak çocuğun yeterli beslenme, barınma, eğlenme ve tıbbi bakım hizmetlerinden yararlanma hakkı bulunmaktadır.*

5. *Bedensel, zihinsel ve toplumsal bakımdan engelli çocuğa özel durumunun gerektirdiği şekilde muamele edilmelidir ve özel eğitim ve bakım sağlanmalıdır.*

6. *Çocuğun kişiliğinin tam olarak gelişebilmesi için sevgi ve anlayışa ihtiyacı vardır. Ebeveynin bakımı ve sorumluluğunda, her durumda sevgi ve güvenli olan bir ortamda yetiştirilmelidir. Ailesi olmayan ve yeterli desteğe erişemeyen çocukların özel bakımını sağlamak toplumun ve kamu kurumlarının görevidir. Çocuk sayısının fazla olduğu evlerde çocukların korunması için devletten veya başka imkanlardan yardım sağlanmalıdır.*

7. *Çocuğun eğitimi en az ilköğretim düzeyinde zorunlu ve ücretsizdir. Çocuğa, genel kültürünü, yeteneklerini ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirici eğitim verilmelidir ve bu sorumluluk önce aileye ait olmalıdır.*

8. *Çocuk, her koşulda korunma ve yardımdan ilk olarak yararlanacaklar arasındadır.*

9. *Çocuk, her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmalı, her ne şekilde olursa olsun ticaret konusu olmamalıdır. Çocuğun asgari yaş düzeyine ulaşmadan önce çalışmasına izin verilmemeli; hiçbir koşulda sağlık ve eğitimi olumsuz etkileyecek ve bedensel, zihinsel veya ruhsal gelişimine engel olacak bir işte çalışmasına izin verilmemelidir.*

10. *Çocuk din, ırk veya başka herhangi bir ayrımcılığı teşvik eden uygulamalardan korunmalıdır. Anlayış, hoşgörü, toplumlar arasında dostluk, barış ve evrensel kardeşlik ruhuyla güç ve yetkisini insanlık yararına kullanması gerektiği bilinciyle yetiştirilmelidir şeklindedir.*

Daha sonra Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 20 Kasım 1989 yılında hazırlanmıştır. Ülkemiz de bu sözleşmeyi 14 Ekim 1990 tarihinde imzalamıştır. Sözleşme, çocuk haklarının uluslararası düzeyde en geniş çerçevede tanımlanmış belge olma niteliği taşımaktadır.

1.2.1.3. 1989 Tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, bütün çocukların insan haklarının gözetilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır ve çocukların her türlü ayrımcılık, sömürü ve şiddetten muhafaza edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna ek olarak zamanında çeşitli

tartışmalarla hazırlanan bu anlaşma, çocukların gelişimi için gerekli olan temel sağlık, eğitim ve yaşam kalitesi hizmetlerine erişim haklarını belirli bir çerçevede korumaya çalışmaktadır (Aydaşo, 2023). Sözleşmede, çocuğun aile ortamında yaşaması, bakımı, gelişimi ve toplumsal hayata katılımı temel alınmıştır. Ailede ebeveynlerin çocuğa rehberlik etmesi ve ebeveyn sorumluluğu birincil olarak vurgulanmaktadır. Çocuğun anne ve babasından ayrılması durumunda çocuğun sosyal, kültürel ve ekonomik haklarının korunması sağlanmıştır. Ayrıca çocukların eğitime, boş zamanlarını değerlendirmelerine ve kültürel etkinliklere katılım haklarına sözleşmede yer verilmiştir, çocukların modern eğitim ortamlarında, çok yönlü bireyler olarak yetişmelerini, üretken ve yaratıcı olmalarını amaçlamaktadır (Dirican, 2018).

Sözleşme üç bölümden oluşmaktadır. Sözleşmenin birinci bölümü genel ilkelerden, çocukların haklarından ve devletlerin sorumluluklarından, ikinci bölümü taraf devletlerin sözleşme ilkelerine uyup uymama durumlarını denetlemek adına kurulan Çocuk Hakları Komitesi'nin yetkilerinden ve üye seçimlerinden, üçüncü bölümü ise yürütme ile ilgili hükümlerden oluşmaktadır (United Nations, 1989). Sözleşme dört genel hak başlığı içerisinde elli dört maddeyi içermektedir (Dağ vd., 2015):

Hayatta kalma hakkı, çocuğun en temel hakkı olan yaşam hakkını ve yaşamını sürdürebilmesi için zaruri temel ihtiyaçlarından bahsetmektedir. İçeriğinde beslenme, barınma, yeterli bir hayat standardı ve sağlık hizmetlerini barındırmaktadır.

Gelişme hakkı; eğitim, dinlenme ve oyun, kültürel aktiviteler, bilgiye erişim, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü vs. gibi çocukların tam potansiyellerine ulaşabilmeleri için ihtiyaç duyduğu faktörleri açıklamaktadır.

Korunma hakkı; çocukların her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı güvence altına alınmasını açıklamaktadır. Sığınmacı çocukların korunması, çalışan çocukların hakları için güvenceler, herhangi bir kötü muameleye maruz kalmış çocukların korunması ve rehabilitasyonu gibi düzenlemeleri içermektedir.

Katılım hakkı ise çocukların içinde yaşadıkları toplumlarda ve topluluklarda etkin rol oynayabilmeleri gerekliliğini kabul etmektedir.

Sözleşmede genel olarak çocukların sağlıklı bir ortamda büyümeleri amacıyla eğitim, korunma, sağlık, eğlence ve oyun gibi temel haklarının güvence altına alınmasına yönelik maddeler bulunmaktadır. Buna ek olarak, çocukların toplumda görünür

kılınmasının ve toplumda yer almalarının, seslerini duyurabilmelerinin ve kendilerini ifade edebilmelerinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

1.2.1.4. Avrupa Birliği ve Çocuk Hakları

Yıllar boyunca savaşlardan en çok etkilenen her zaman çocuk olmuştur. İkinci Dünya Savaşı da tarihteki kanlı ve zayıtın fazlaca olduğu ve bunun yanında çocukların da etkilendiği savaşlardan bir tanesidir. Çocuk hakları konusunda İkinci Dünya Savaşı'nın çocuklar üzerindeki etkilerini olabildiğince azaltmak, çocuğa verilen önem hakkında farkındalık yaratmak, dünya çocuklarının giyinme, beslenme ve sağlık hizmeti gibi ihtiyaçlarını gidermek amacıyla 1946 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) kurulmuştur (United Nations, 2025b). Avrupa Birliği'nde (AB) de çocuk hakları konusunun gündemin önemli bir kısmını oluşturduğu görölmektedir. Bu bağlamda 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne bağlı kalınarak çeşitli stratejiler ve sözleşmeler hazırlanmuştır.

İlk olarak 2000'li yılların başında, kapsamlı bir şekilde hazırlanan AB müktesebatı ve uygulamaları, çocuk haklarını fiilen ele almamıştır, daha ziyade yetişkinlere odaklanmıştır. Bunun nedeni, çocuk haklarının genel itibarıyla, üye ölkelerin kendi ulusal hukuk ve politikalarının bir parçası olarak görölmesidir. 2006 yılında hız kazanan çalışmalar, 2011 tarihli AB Çocuk Hakları Gündemi ile çocuk haklarının tüm AB politika sahalarına entegre edilmesi yönünde önemli bir adımla devam etmiştir. Aynı tarihte kabul edilen “Çocuk Hakları Stratejisi” ile çocuğun güvenliği ve gelişimi amaçlanmaktadır. Strateji'nin ilk önemli ürünü olan Avrupa Çocuk Garantisi, Haziran 2021'de Avrupa Komisyonu ile AB Konseyi tarafından kabul edilmiştir. Nitekim bu politika, ihtiyaç sahibi çocukların AB genelinde erken çocukluk eğitimi ve bakımı, eğitim, sağlık, beslenme, barınma ve boş zaman aktiviteleri gibi birtakım temel hizmetlere ulaşımı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca Mart 2022'de çocuk hakları konusunda AB ve üye ölkeler arası diyalogu ve karşılıklı etkileşimin güçlendirilmesi, AB stratejisinin izlenmesi, uygulanması ve denetimi gibi konularda uzman ekibinden oluşan “AB Çocuk Hakları Ağı” kurulmuştur (Avrupa Birliği, 2022).

1.2.2. Türkiye'de Çocuk Haklarının Gelişimi

Yapılan birçok araştırma, Türkiye'de çocuk hakları kavramının yerleşmesini Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin imzalanması sürecine

dayandırmaktadır. Fakat ülkemizde çocuk haklarının kökleri çok eski dönemlere dayanmaktadır. Türkler, uzun yıllar boyunca çocuğun bakımına ve korunmasına hassasiyet göstermiş bir topluluktur. Türk kültüründe baskın olan sevgi ve şefkat gibi duygular, çocuk hakları konusunun ailede önemli bir yer edinmesinde büyük rol oynamıştır (İbret, 2024). Bozkır kültürüne sahip Orta Asya kültüründe çocuk; at sırtında olmasına rağmen ilgi, sevgi dolu ve güvenliğin olduğu bir ortamda yetiştiği bilinmektedir. Yerleşik hayatta ise çocuk; ninniler ile anne, kardeş, büyükanne veya akrabalarının koruması ve sevgisiyle büyümüştür. Kimsesiz ve bakıma ihtiyaç duyan çocukların bakımı ve gözetimi ise vakıflar tarafından yapılmıştır (Kurt, 2016).

İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrası Türk toplumlarında çocuk ailenin devamı sayılmış, korunup kollanarak ailenin bilgi, beceri ve ahlaki yapısı çocuğa benimsetilmeye çalışılmıştır. Eski Türk toplumunda çocuklara verilen önem, evlat edinilen çocukların töre gereğince öz çocuklarla eşit haklara sahip olmasıyla da kendini göstermektedir (Mandaloglu, 2013). Bunun yanı sıra töre, anne ve babaya çocuklarını yetiştirme, geçimlerini sağlama ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirme sorumluluğu yükleyerek çocukların aile güvencesi altında büyümelerini esas almıştır (Aslan, 2019). Ataerkil aile yapısına sahip olan Türklerde çocuklar için baba rol model olmuştur, bilgi ve görgü aktarımı baba tarafından gerçekleştirilmiştir (İbret, 2024). Türk topluluklarının İslamiyet’i kabulünden sonra çocuğa verilen değer büyük ölçüde süreklilik göstermiştir. Çocuk, Kur’an-ı Kerim’in birçok ayetinde günahsız ve temiz varlıklar olarak nitelendirilmiştir. Aynı çağda bulunan diğer uygarlıklarda çocukların bilhassa ekonomik nedenler yüzünden yaşamlarına son verildiği görülürken İslam uygarlığında bunun yanlış olduğunu vurgulayan ve insanlara bunu yasaklayan ayetler indirilmiştir (Demirtaş, 2019).

Osmanlı Devleti’nin yüzyıllarca dünyanın çeşitli coğrafyaları üzerindeki hakimiyetinin en önemli dayanağı aile, çocuk ve çocukların geleceğinin hazırlanmasındaki politikalara hassasiyet göstermesidir. Bu sayede, bünyesindeki birçok milleti bir arada tutmuştur. Osmanlı Devleti’nde Tanzimat Fermanı ile başlayan ve Cumhuriyet’in kuruluşuna kadar olan modernleşmeye kadar uzanan dönemde çocuğa olan yaklaşım değişmiştir ve yapılan hizmetlere ehemmiyet gösterilmiştir. Çocuklar ile ilgili hizmetler genellikle vakıflar tarafından yürütülmüştür (Demirtaş, 2019).

Osmanlı Devleti’nde 1863 yılında yardıma muhtaç ve kimsesiz çocukların bakımı

için “Darüşşafaka”, 1896 yılında ise “Darülaceze” adlı kurumlar kurulmuştur. Darüşşafaka’da başarılı sayılan ancak yoksul ve yetim çocuklarına ücretsiz eğitim verilirken, Darülaceze’de ise yardıma muhtaç çocuklar ile bakıma muhtaç yaşlı, engelli veya düşükün insanlara dini veya milleti fark etmeksizin yardım edilmektedir. Günümüzde de halen yardımlarına ve faaliyetlerine devam eden bu kurumlar, bilhassa Osmanlı Devleti’nin son dönemlerindeki savaşlar, ekonomik krizler ve salgın hastalıklar sebebiyle mağdur olanlara yardım eli uzatmıştır. I. ve II. Balkan Savaşları’ndan etkilenen veya babasız kalan Balkanlardaki birçok çocuğun göçmen veya mülteci olarak Anadolu topraklarına sığınması sonucu, bu çocukların korunması ve eğitimlerinin verilmesi için, ülkenin farklı noktalarına Maarif Nezareti (Eğitim Bakanlığı) tarafından Maarif Nazırı Ahmet Şükrü Bey’in teklifiyle Darüleytam (yetimhane) adlı yurtlar açılmıştır (Kobat, 2009; İbret, 2024).

Ülkemizde Cumhuriyet Dönemi’nde ocuk hakları ile ilgili yapılan düzenlemeler, Dünyadaki ocuk hakları düzenlemeleriyle paralel olarak ilerlemiştir. Türkiye’de ocuk hakları tarihini süreç olarak sıralamak gerekirse, bunlar; 1924 tarihli Cenevre ocuk Hakları Bildirgesi, daha sonra 1959 tarihli Birleşmiş Milletler ocuk Hakları Bildirgesi, ülkemiz için önemli bildirilerden biri olan 1963 tarihli Türk ocuk Hakları Bildirisi ve son olarak 1989 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler ocuk Hakları Sözleşmesi’dir (Kurt, 2016). Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte Türkiye, ocuk hakları konusunda yeni bir döneme girmiştir. Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk ocuklara ayrı bir önem vermiş, günümüzdeki adı Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu olan ocuk Esirgeme Cemiyetini 1921 yılında kurulmuştur. Buna ek olarak Mustafa Kemal Atatürk, dünyada tek örneği bulunan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve ocuk Bayramı’nı çocuklara armağan etmek suretiyle, onlara sunduğu değeri evrensel bir boyutta göstermiştir (İbret, 2024).

1.2.2.1. 1963 Tarihli Türk ocuk Hakları Bildirisi

Türk ocuk Hakları Bildirisi, 1959 Birleşmiş Milletler ocuk Hakları Bildirgesi’nin temel anlayışını baz alarak hazırlanmıştır. Bildirinin maddeleri şu şekildedir (Kurt, 2016):

İyi bakım, iyi yetiştirilme ve çocuğa uygun bir eğitim, her yerde ilgi, sevgi ve yardım görme her Türk çocuğunun hakkıdır. Resmi, özel her kurum, her yurttaş bu ocuk

hakkını tanımak, eldeki olanaklarla onu gerçekleştirmek yükümlülüğündedir. Sıkıntı içinde bulunan çocuğun kurtarılmasına öncelik verilir.

16 yaşından önce hiçbir çocuk resmi öğrenimden alıkonularak özel işlerde çalıştırılmaz. Hiçbir şekilde sömürülemez. Her ana baba; çocuğuna bakmak, onu bilgili, becerili ve en iyi şekilde yetiştirmekle yükümlüdür. Orta dereceli öğrenime devam etmeyenlerin, edemeyenlerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için devlet kurslar açar. Ana babanın yeterli olmadığı durumlarda bu görev, çocuğun birinci derece yakın akrabalarına ve devlete düşer.

İlköğrenimden sonra orta dereceli okullara devam etmeyenler, edemeyenler için teknik, tarımsal bilgi ve beceri kazandıran kurslar açılması ve bu kurslardan çocukların yararlanması için Milli Eğitim Bakanlığı, Belediye Başkanlığı ve muhtarlar iş birliği yapmakla yükümlüdür.

Sakat ve uyumsuz çocukların iyileştirilmeleri, yaşama zorluğu çeken çocukların kurtarılmaları, durumlarına uygun bir meslek için kendi yaşamlarını kazanacak derecede başarılı ve güçlü yetiştirilmeleri ana baba ile birlikte devletin ve bu amaçla kurulmuş örgütlerin ödevidir.

Çocuğun korunması ile ilgili yasalar öncelikle hazırlanıp çıkarılmalı, geciktirilmeden uygulanmalıdır.

1.2.2.2. TBMM Çocuk Hakları İzleme Komitesi

Çocuk Hakları İzleme Komitesi, 2008 yılından beri çalışmalarını sürdüren ve bütün siyasi parti gruplarından temsilcileri içerisinde bulunduran bir yapıdır. Komitenin temel görevi, çocuklardan ve çocuk hakları savunucularından kendilerine ulaşan konular veya kamuoyunun gündemine giren durumlar çerçevesinde üye milletvekilleri aracılığıyla Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM) farkındalık ve duyarlılık oluşturmaktır (Kurt, 2016).

Mevcut komitenin yetki alanının sadece izleme faaliyetleriyle sınırlı kalması, çocuk hakları konusunda farkındalığı artırma amacını beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda TBMM bünyesinde daimi bir komisyon kurulması, siyasi partiler tarafından farklı dönemlerde gündeme getirilmiş bir öneri olmuştur (Güler, 2022).

TBMM Çocuk Hakları Alt Komisyonu, faaliyetlerini raporlar halinde kamuoyu

ile paylaşmaktadır. Bu raporlarda ceza infaz kurumları ve çocuk adalet sistemi, göç ve mülteci çocuklar, dijital bağımlılık ve internet, mevzuat ve strateji gibi temel faaliyetler ve tespitler bulunmaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2025).

1.3. Çocuk Hakları Eğitimi ve Öğretim Programlarındaki Yeri

1.3.1. Çocuk Hakları Eğitiminin Kapsamı

Senemoğlu'na (2001) göre, sağlıklı bir toplum bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan iyi durumda olan bireylerden oluşmaktadır. Bireylerin tam anlamıyla sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için çocukların çok yönlü gelişimine ve eğitimine gereken önemin verilerek bu alanlara yeterli kaynak ayrılmasıyla mümkün olmaktadır. Çünkü en etkili yatırım, çocuklara yapılan yatırımdır. Her açıdan sağlıklı gelişen bir çocuk, gelecekte yaratıcı, üretken, bütüncül düşünebilen, bilimsel problem çözme becerisi yüksek, iletişim becerisi gelişmiş, kendisi ve çevresiyle uyumlu, potansiyelini en iyi şekilde kullanabilen, kendini gerçekleştirmiş ve mutlu bir yetişkin; hak ve sorumluluklarının bilincine bir yurttaş olacaktır. Bundan dolayı sağlıklı yetişen her çocuğun geleceğe değer katma potansiyeli bulunmaktadır. Bunun aksine sağlıklı olmayan ve nitelikli eğitimden mahrum bırakılan çocuklar hem bireysel hem de toplumsal anlamda mutsuzluğa yol açmakta ve toplumun gelişimini engelleyen temel etkenlerden biri haline gelmektedir.

Çocukluk dönemi, bireylerin hayatın her alanındaki gelişimi açısından çok önemli bir aşamadır ve bu nedenle insanların erken yaşlardan itibaren toplumsal yaşama aktif olarak dahil olmaları da büyük önem taşımaktadır. Eğitim yalnızca bilgi aktarımı işleviyle kalmayıp aynı zamanda farklı öğrenme faaliyetleri aracılığıyla vatandaşlık katılımı için gerekli olan becerileri geliştirerek katılım felsefesinin benimsenmesinde kilit bir rol üstlenmektedir (Álamo Bolaños vd., 2024).

Toplumların geleceğini nitelikli bireyler şekillendirmektedir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde aile ve toplum kadar okulun da önemli birtakım sorumlulukları vardır. Çocuğun ailesinden sonra dış dünyayla ilk teması okullarda olduğundan dolayı okul yaşamı başlayan çocukta bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda sürekli bir gelişim ve değişim gözlemlenir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde bulunan ilke, hükümleri, temel hakları benimseyen ve bu hakları günlük hayatta uygulayabilen, haklara uygun davranışlar sergileyen bireylerin yetiştirilmesi ise aile, okul ve toplumun ortak görevidir (Güldalı, 2022). Bu bağlamda çocuk hakları eğitimi, yalnızca temel bilgilerin

aktarılmasının ötesinde çocukların bu hakları günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlamaktadır. Bu eğitimin hedeflenen akademik düzeyde sunulması, çocukların haklarını derinlemesine öğrenmelerine, anlamlandırmalarına ve uygulamaya koymalarına olanak tanımaktadır (Toksoy, 2025).

Haklarını özümsemeyen bir bireyde hak farkındalığı ve haklarını kullanma becerisinin oluşması zordur. Bilinçli, sorumluluk sahibi ve haklarını kullanma becerisi gelişen çocuk profili oluşturabilmek için nitelikli bir temel eğitim imkanı oluşturulmasına bağlıdır. Bu bakımdan çocuk hakları eğitimi çerçevesinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin özellikle 42.maddesine göre taraf devletlerin çocukların sahip oldukları hakların öğretilmesi hususunda yükümlülükler üstlendiğine ve taahhüt ettiklerine dair bir hüküm yer almaktadır (Güldalı, 2022). UNICEF (2014), çocuk hakları eğitimi çocukların hak sahibi bireyler olarak onuruna, yaşamına, gelişimine, katılımına ve ayrımcılığa uğramama haklarına saygı duyulmasını temel alan bir hak temelli yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Özdemir Uluç'a (2008) göre bu eğitim, başarılı bir şekilde verildiğinde çocukların haklarına yönelik farkındalıkları, bu hakların korunması ve tanıtılmasına yönelik ilgileri büyük ölçüde artacaktır.

1.3.2. Hayat Bilgisi Dersi Açısından Çocuk Hakları

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na göre Hayat Bilgisi dersinin temel amacı; öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanıyarak toplumsal değerleri benimseyen, milli ve manevi ilkelerle donanmış duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bunun yanı sıra öğrencinin günlük yaşamında karşılaşacağı sorunlara akılcı ve etik çözümler üretebilen, çevreye, insanlara saygılı etkin birer vatandaş olmalarını sağlayacak temel yaşam becerilerini kazandırmaktır. Dolayısıyla bireysel gelişim ile toplumsal uyum arasında sağlıklı bir denge kurarak çocukları hem bilişsel hem de sosyal-duygusal çerçevede geleceğe hazırlayan bütüncül bir yaklaşım esas alınmıştır (MEB, 2024c). Öğretim programında; “Ben ve Okulum”, “Sağlığım ve Güvenliğim”, “Ailem ve Toplum”, “Yaşadığım Yer ve Ülkem”, “Doğa ve Çevre”, “Bilim, Teknoloji ve Sanat” olmak üzere altı öğrenme alanı bulunmaktadır (MEB, 2024c).

Program incelendiğinde, çocuk hakları doğrudan ve dolaylı olarak kendine yer bulmaktadır. Bu bağlamda üçüncü sınıf düzeyinde “Ben ve Okulum” öğrenme alanı

altında çocuk hakları doğrudan çeşitli öğrenme çıktıları ve alt başlıklar olarak işlenmektedir. Bu öğrenme alanı okuldaki hak ve sorumluluklar ile çocuk haklarını içermektedir. Aynı öğrenme alanı ikinci sınıflarda daha çok ifade özgürlüğü, saygı, arkadaşlık ilişkileri ve etkili iletişim gibi çerçevede işlenmektedir (MEB, 2024c).

Programın genelinde çocuk hakları çerçevesini ve çocuk olma bilincini destekleyen diğer öğrenme alanları da bulunmaktadır:

Programın uygulanmasına yönelik esaslarda “Sağlığım ve Güvenliğim” adlı ikinci öğrenme alanında 20 Kasım Dünya Çocuk Hakları Günü’nün bu ders kapsamında kutlanacak belirli gün ve haftalar arasında yer aldığı açıkça belirtilmiştir (MEB, 2024c). Bunun yanı sıra, birinci sınıflarda “Sağlığım ve Güvenliğim” öğrenme alanında doğrudan çocuk hakları ifadesi geçmese de çocuğun kendi bedensel ve ruhsal bütünlüğünü koruma hakkının temeli olan kişisel alanının sınırlarını belirleyebilmelerine yönelik öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu da çocuk haklarının en temel unsurlarından biri olan korunma hakkıyla doğrudan ilişkilidir (MEB, 2024c).

1.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Açısından Çocuk Hakları

Yeşiltaş’a (2021) göre, Sosyal Bilgiler programının temel amacı bireyi içinde bulunduğu topluma, ülkesine ve insanlığa faydalı bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi önemli olmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi bireyleri topluma, geleceğe ve yaşama hazırlama amacına paralel olarak etkin vatandaşlar yetiştirmenin yanı sıra bireyleri değişime, gelişime, teknolojiye ve bilime uyum sağlayabilecek bilgi, beceri ve değerleri de kazandırmayı hedeflemektedir. Bu derste söz konusu hedeflere ulaşılabilmesi için öğretim programının disiplinlerarası doğasına uygun olarak çeşitli sosyal bilim disiplinlerinden, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi alanlarından ve diğer derslerin içeriklerinden yararlanılması gerekli olmaktadır (Turan vd., 2020).

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na göre ise bu dersin temel amacı; değişen ve gelişen dünya koşullarından hareketle bireye toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılmasının yanı sıra öğrencilerin kendilerini ve içinde bulundukları toplumu tanımalarına, anlamalarına ve etkin birer vatandaş olarak topluma katkıda bulunmalarına rehberlik etmektir. Bu bağlamda öğrencinin çok yönlü gelişimini ve toplumsal hayata uyumunu desteklemeyi

hedeflemektedir. Söz konusu amaçlara ulaşmak için salt bilgi vermek yerine kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerinin yanı sıra değer ve eğilimlerin kazandırılması da amaçlanmaktadır. Programda; “Birlikte Yaşamak”, “Evimiz Dünya”, “Ortak Mirasımız”, “Yaşayan Demokrasimiz”, “Hayatımızdaki Ekonomi”, “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” olmak üzere altı öğrenme alanı bulunmaktadır (MEB, 2024b).

Program incelendiğinde, çocuk hakları doğrudan ve dolaylı olarak kendine yer bulmaktadır. Çocuk haklarının doğrudan işlendiği dördüncü sınıf “Evimiz Dünya” öğrenme alanında öğrencilerden afet ve acil durumlarda çocuk haklarının korunması için nelerin gerektiğine dair bir sınıf tartışması yapmaları beklenmektedir. Çocuk haklarını dolaylı olarak kapsayan diğer öğrenme alanları ise daha çok hak ve sorumluluklar etrafında şekillenmiştir. Örneğin dördüncü, beşinci sınıf ve altıncı sınıf düzeyinde “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında, yine beşinci ve yedinci sınıf düzeyinde “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanlarında hak ve sorumluluklar temel ve ileri düzey bir çerçevede öğrencilere aktarılmaktadır (MEB,2024b).

1.3.4. İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Açısından Çocuk Hakları

İnsan hakları eğitimi, küçük yaşlardan başlamak üzere tüm eğitim kademelerinde bireylerde insan haklarına saygılı olma, bu hakları koruma ve faydalanma bilincini yerleştirmeyi amaçlayan, buna uygun içeriklerle, materyallerle ve metotlarla gerçekleştirilen bir eğitim sürecidir. Verilen eğitimin temel amacı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermenin yanı sıra kendi hak ve özgürlüklerini bilinçli bir şekilde kullanarak koruyup geliştirebilen bireyler yetiştirebilmektir. Bu amaca ulaşabilmenin birincil yöntemi ise çocuğun içinde bulunduğu ortamların insan haklarına saygı duyan ve demokratik ortamlar olması gerektiğidir (Kepenekçi, 1999).

İnsan haklarına erişim deneyimsel ve bilişsel öğrenme süreçleri vasıtasıyla gerçekleşebilmektedir. Bundan dolayı hakların tamamen tanınıp korunmasında hukuki boyutun önemi göz ardı edilemez olsa da hukuk ve eğitim arasında nitelikli bir iş birliği geliştirilmelidir. İnsan hakları zaman zaman yalnızca hukukçuların çalışma alanı olarak değerlendirilse de bunu aktaran okulların genelde insan haklarının, özelde ise çocukların katılım haklarının önemini kavradıkları ve kabul ettikleri takdirde okul içindeki ilişkileri

kuvvetlendirebilir, davranışları olumlu şekilde değiştirebilir ve bunun sonucunda da çatışma yönetimine katkıda bulunabilir (Carter ve Osler, 2000). Ülkemizde ise insan hakları eğitimi dördüncü sınıf düzeyinde, “İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi” dersi bağlamında verilmektedir.

İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi (İHVD) Öğretim Programı, 21.yüzyılın insan haklarına saygılı ve demokratik değerlere bağlı bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Program, öğrencilere evrensel insan hakları ile demokratik değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır ve aynı zamanda demokratik katılım ve sosyal sorumluluk konularında da bilgi ve beceri kazanmalarına katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle program; öğrencileri bilinçli, duyarlı ve etkin vatandaşlar olarak yetiştirmede önemli bir işleve sahiptir. İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi, bireylere hak ve sorumluluklarını, demokratik işleyişi ve toplumsal değerleri öğretmeyi amaçlamaktadır (Altıntaş, 2025). Bu bağlamda demokrasi eğitimi, bireyler hak ve özgürlüklerini kullanıp sorumluluklarını yerine getirdikleri takdirde amacına ulaşmış olur. Haklarını kullanabilmek için hakların kullanıcısı olan bireylerin etkin ve katılımcı birer vatandaş olarak kendilerini ortaya koymaları gerekmektedir. Demokratik vatandaşlık eğitiminin temelinde bu anlayış bulunmaktadır (Kondu ve Sakar, 2013).

İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük yaşam tecrübeleriyle ilişkilendirebilmelerini hedefleyen, beceri ve değerleri temel alan bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Programda kavramsal beceriler kapsamında temel beceriler, sorgulama ve yorumlama; alan becerileri kapsamında kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi ile sosyal katılım becerisi ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, eğilimler ve değerler de bireyin çok yönlü gelişimine destek sağlayacak şekilde ele alınmıştır. Bütüncül yaklaşımla geliştirilen öğretim programı, adalet, dürüstlük, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik gibi demokratik yaşamın temeli kabul edilen değerler çerçevesinde şekillenmiştir ve öğrencilerin bu değerleri gerçek yaşamla ilişkilendirerek deneyim kazanmalarına olanak tanıyan öğrenme yaşantılarıyla zenginleştirilmiştir (MEB, 2024a).

Bu çerçevede 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nda genel amaçlar şu şekilde sıralanmıştır (MEB,

2024a):

1. *Çocukların, çocukluk döneminin özelliklerinden ve kendi yaşam deneyimlerinden hareketle gelişim dönemlerindeki ilerlemeleri fark etmeleri, dolayısıyla kişisel ve toplumsal katkıda bulunabilme yeteneklerinin bilincine varmaları,*
2. *Çocuk hakları kavramına duyulan gereksinimin nedenlerini anlayarak çocuk hakları konusunda yaratıcı fikirler geliştirmeleri ve çocuk olarak haklarını kullanabilme konusundaki duyarlılıklarını,*
3. *İnsan olmanın getirdiği temel hak ve özgürlükleri yorumlayabilmeleri,*
4. *Eşitlik kavramının anlamını muhakeme etmeleri, eşitlik ve adalet kavramları arasındaki ilişkiyi değerlendirerek bunları davranışlarına da yansıtmaları,*
5. *Vatandaş olarak sahip oldukları hak ve özgürlüklerin gerekliliğini ve önemini kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak değerlendirmeleri,*
6. *Etkin vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları özümsemeleri ve bu sorumluluklara uygun davranışları yaşamlarında da uygulamaları,*
7. *Etkin vatandaş olmanın gerektirdiği temel birtakım değerleri özümseyerek içselleştirmeleri,*
8. *İş birliğine bağlı demokratik katılım süreçlerinde bulunmaları,*
9. *Seçme ve seçilme hakkının demokratik bir toplum içerisindeki rolünü kavramaları amaçlanmaktadır.*

İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programında tüm bu hedeflere ulaşabilmek için; “Çocuk Olarak Haklarımla Varım”, “Hayatımda Eşitlik ve Adalet”, “Etkin Bir Vatandaşım” ve “Hayatımda Demokrasi” olmak üzere dört öğrenme alanı hazırlanmıştır. Nasıl ki oyunların belirli kuralları varsa toplumsal hayatın da kendine özgü kuralları vardır. Bu kuralların erken yaşlarda anlaşılması, bireylerin daha nitelikli bir hayat sürdürmelerine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren birbirlerini dışlamadan bir arada yaşamının önemini fark etmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bu ders kapsamında öğrencilerin, oynadıkları oyunlardaki kuralların gerçek yaşamda da benzerlik gösterdiğini fark ederek gelecekteki yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle

başta çıkmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Sağlam, 2022).

1.4. Eğitimde Etkileşimli Öğrenme Süreçleri

Türk Dil Kurumu'na (2026) göre etkileşim “birbirini karşılıklı olarak etkileme eylemi” olarak tanımlanmıştır. Etkileşimli öğrenme; öğrencinin öne çıktığı, öğrenme süreçlerine birincil olarak dahil olduğu ve öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli hazırlandığı bir öğrenme yaklaşımıdır (Süğümlü, 2024). Aynı şekilde Yaşlıca (2020) etkileşimli öğrenmeyi öğrencinin doğrudan öğrenme süreçlerine katılması olarak ifade etmiştir. Etkileşimli öğrenme ortamları ise; öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme imkanı sunan, zaman ve mekan gibi sınırları ortadan kaldıran ve çok yönlü öğretim ve etkileşim olanakları barındıran alanlardır (Erişti vd., 2013).

Moore'un (1989) üçlü etkileşim modeline göre öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi bulunmaktadır. Öğrenci-içerik etkileşimi, öğrencinin öğrenme materyali veya konuyla kurduğu bilişsel etkileşimi ifade etmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenciler ile dersi yürüten öğretim elemanı veya alan uzmanı arasındaki etkileşimdir. Son olarak öğrenci-öğrenci etkileşimi ise öğrencilerin birbirleriyle veya bireysel olarak gerçekleştirdikleri öğretmen rehberliğinde veya bağımsız olarak gerçekleştirdikleri etkileşim olarak tanımlanmaktadır.

Aslan Öztezcan'a (2024) göre eğitim süreci iki büyük evrimden geçmiştir. İlk dönem, eğitimcinin merkezde olduğu ve öğrencinin pasif kaldığı geleneksel dönemdir. İkinci dönem ise eğitimde teknoloji entegrasyonunun başladığı dönemdir. Bu dönemde internetin yaygın kullanımıyla bilgiye erişim kolaydır, öğretim süreçleri öğrenci merkezli ve etkileşimli eğitim ortamlarını esas almaktadır.

Kara ve Keş'e (2016) göre örgün eğitimde geleneksel çerçevede etkileşimli öğrenme ortamı sunulmaya çalışılmakta fakat teknolojiyle büyüyen yeni nesil öğrencilerin ilgisini çekmekte zayıf kalmaktadır. Günümüzde mobil cihazlar ve çevrimiçi etkileşimli platformlar, eğitimde dijitalleşmeyi zorunlu kılmıştır. Bu araçlar, etkileşimli öğrenmeyi dijital ortama taşıyarak öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif katılımını esas alan bir süreç haline gelmiştir.

1.5. Eğitimde Yapay Zeka

1.5.1. Yapay Zekanın Temelleri

Yapay zeka, Poole ve Mackworth'e göre akıllıca davranabilen hesaplama ajanlarının geliştirilmesi ve çözümlenmesini konu alan bir çalışma sahası şeklinde tanımlanmıştır (Bartneck vd., 2021). Arslan (2017) ise yapay zekayı; bir bilgisayar sisteminin problem çözme, akıl yürütme, çıkarım yapma ve genelleme gibi ileri düzey bilişsel yetileri kullanarak insana özgü işlevlerinin bulunması olarak tanımlamaktadır.

Yapay zeka ile ilgili çalışmalar yirminci yüzyıl ortalarında başlamıştır. Yapay zeka kavramı ilk defa McCarthy tarafından 1956 yılında kullanılmış ve sonraları geniş veri kaynakları ve ileri düzey algoritmalar sayesinde günümüzün öne çıkmış, yaygın ve etkili bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Alanoğlu ve Karabatak, 2020).

1997 yılında Carnegie Mellon Üniversitesi tarafından geliştirilmiş olan Deep Blue (Derin Mavi) adlı program dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov'u mağlup ederek önemli ve dikkat çeken bir başarıya imza atmıştır. Makinenin bu başarısı sadece teknolojik anlamda bir dönüm noktası olmamış, makinelerin insan zekasından üstün olup olamayacağı şeklindeki tartışmalara sebep olmuştur. Günümüzde ise teknoloji alanındaki ilerlemeler sayesinde sözü edilen tartışmalar farklı bir boyut kazanmıştır ve yapay zeka hem bireysel anlamda hem de kamu ve özel sektör açısından vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir (Cataleta ve Cataleta, 2020). Chassignol ve arkadaşları bir çalışma alanı olarak yapay zekayı öğrenme, problem çözme ve örüntü tanıma gibi genellikle insan zekasıyla özdeşleştirilen bilişsel sorunlara çözüm üretmeyi amaçlayan bilgisayar bilimi disiplinlerinden biri olarak tanımlamaktadırlar. Bu süreç aynı zamanda değişen çevresel koşullara adapte olabilme yetisini de kapsamaktadır. Aynı zamanda yapay zeka; görsel algı, konuşma tanıma, karar verme ve diller arası çeviri gibi genellikle insan zekası gerektiren işlevleri yerine getirebilen bilgisayar sistemlerinin kuramı ve geliştirilmesidir (Chassignol vd., 2018). Bu çerçevede günümüzde artık sıklıkla hayatımızın içinde bulunan akıllı kişisel asistanlar, otonom araçlar, gerçek zamanlı dil çevirileri, akıllı eğitim yönetim platformları, sanal öğrenme ortamları, hasta izleme sistemleri, oyun kuramı ve stratejik planlama mekanizmaları, el, konuşma, yüz ve örüntü tanıma teknolojileri, otomasyon ve robotik gibi pek çok uygulama aracılığıyla insan yaşamını kolaylaştıran ve sürekli güncellenen çözümlere dönüşmüştür (Arslan, 2017).

1.5.2. Yapay Zekanın Eğitimde Kullanımı

Düşüncelerimiz, davranışlarımız ve sosyal etkileşimlerimiz etrafında şekillenen yapay zeka destekli dijital teknolojiler, günümüzün önemli bir parçası haline gelmiştir. Güncel bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda yapay zeka teknolojileri de büyük bir hızla ilerlemekte ve sürekli olarak gelişmektedir. Gelişim sürecinde bu teknolojiler, toplumun farklı kesimlerini her geçen gün daha fazla etkilemektedir. Özellikle eğitim ortamlarında ve okullardaki öğretim süreçlerinde yapay zeka uygulamalarının giderek daha belirgin bir biçimde yer edinmesi, tartışmasız bir gerçek haline gelmiştir (Çayır, 2023).

John McCarthy tarafından ortaya atılan yapay zeka terimi, yine McCharty, Minsky, Rochester ve Shannon tarafından bir makinenin, bir insan gibi düşünerek insanın düşüncesini ve davranışlarını belirleyecek kadar akıllı davranmasının sağlanması şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda yapay zeka, insan tarafından geliştirilen belirli yetilerin sistemlere aktarılmasıyla başlayan ve bu yetilerin zamanla geliştirilerek insanlara çeşitli şekillerde sunulmasını sağlayan bir teknoloji modeli olarak değerlendirilmektedir. Eğitim bağlamında yapay zeka; öğrenme, adapte olma, sentezleme, kendi kendini iyileştirme ve karmaşık işlem süreçlerinde veri kullanımı gibi insan merkezli süreçlere entegre olabilen bilgi işleme süreçleri olarak ifade edilmektedir (Popenici ve Kerr, 2017; Alanoğlu ve Karabatak, 2020).

Yapay zeka, öğrenme, akıllı çıkarımlarda bulunma, karmaşık problemleri çözme, değişken koşullara uyum sağlama ve farklı dil ve deneyimlere entegre olabilme gibi özellikleriyle yalnızca bilginin organizasyonu açısından değil, bunun yanı sıra eğitim-öğretim süreçlerine doğrudan katkı sunan bir teknolojik bileşen konumuna gelmiştir (Arslan, 2017). Yani yapay zeka artık yalnızca bilginin düzenlenmesiyle sınırlı kalmayan ve eğitim süreçlerinin merkezine yerleşen bir teknolojik öge haline gelmiştir. Yapay zekanın eğitime entegrasyonu, otuz yıldan fazla bir süredir bilimsel çalışmaların konusu olmuştur. Sözü edilen entegrasyon, hem okul ortamlarında hem de iş yerlerinde gerçekleşen öğrenme süreçlerini desteklemenin yanı sıra örgün eğitimi hem de hayat boyu öğrenmeyi desteklemeyi amaçlamaktadır. Yapay zekanın eğitimdeki uygulamaları güçlü, kapsayıcı, bireyselleştirilmiş, etkili ve uyumlu öğrenme ortamları ile diğer dijital öğrenme araçlarının geliştirilmesini teşvik etmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda çok

disiplinli bir alan olan yapay zekayı eğitim bilimleri, psikoloji, nörobilim, dilbilim, sosyoloji ve antropoloji gibi öğrenmeyi inceleyen çeşitli disiplinlerle birleştirmektedir (Luckin vd., 2016). Buradan hareketle, yapay zekanın eğitime entegrasyonu, öğrenme süreçlerini bireyselleştirmeyi amaçlayan multidisipliner bir yaklaşımı yansıtmaktadır ve bu durum, geliştirilen uygulamaların yalnızca teknolojik bir yenilik olmanın ötesinde, pedagojik ve toplumsal bir işlevinin olması gerektiği anlamına da gelmektedir.

Öğrenim sürecini kolaylaştıran, kalıcılık sağlayan ve bu sürece yardımcı olma amacı taşıyan unsurlardan biri de materyal kullanımıdır. Yeşiltaş'a (2021) göre, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim materyallerinin kullanımı, nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturarak farklı öğrenme hızına ve gereksinime sahip öğrencilerin belirlenen kazanımlara daha kolay ulaşmalarına katkı sağlar. Öğretim süreçlerinde materyallerin kullanılması, algılama ve öğrenmeyi desteklemenin yanı sıra öğrencilerin dikkatini çekerek derse yönelik ilgilerini artırır. Materyal kullanımının önemini arttıran temel unsur, öğrenme etkinliğinin birden fazla duyu organına hitap etmesidir. Bu doğrultuda, yapılandırmacı öğrenme anlayışı öğrencilerin hedeflenen becerileri ve çoklu okuryazarlık yeterliklerini geliştirebilmeleri için farklı öğretim yaklaşım ve stratejilerinin uygulanmasını, ayrıca öğretim teknolojileri ile eğitim materyallerinin sınıf ortamında etkili bir biçimde kullanılmasını gerekli kılmaktadır (İneç, 2017). Sosyal Bilgiler eğitimi özelinde bakacak olursak, farklı sosyal bilim disiplinlerine ait hem somut hem de soyut kavramları bünyesinde barındırdığından dolayı konunun etkili bir şekilde öğretilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araç ve materyallerden yararlanmaları gerekli olmaktadır (Dere ve Ateş, 2020). National Council for the Social Studies (NCSS) yani ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne göre Sosyal Bilgiler öğretiminde diğer tüm alanlarda olduğu gibi tek bir yöntem, teknik ya da stratejiye bağlı kalınmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun nedeninin Sosyal Bilgiler dersinin; vatandaşlık bilgisi, ekonomi, coğrafya ve tarih gibi birçok disiplini içinde barındırması ve demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimi merkezli çok boyutlu bir yapıya sahip olmasıdır (NCSS, 2004).

Yapay zeka teknolojilerinin toplumsal hayatın her alanında giderek daha da yaygınlaşması, yapay zeka ile ilişkili yeni yeterlilikler alanının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Yapay zeka okuryazarlığı, bireylerin yapay zeka teknolojilerini etik bir çerçevede ve verimli bir şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır ve son

yıllarda önemli bir vatandaşlık yetkinliği olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öğrencileri günümüz ve geleceğin etkin vatandaşları olarak yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler eğitiminde yapay zeka okuryazarlığının öğretime entegre edilmesi bu sürecin önemli bir unsuru haline gelmiştir (Yetişensoy ve Rapoport, 2023). Buna ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılı itibarıyla yürürlüğe koyduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler öğretim programında çeşitli okuryazarlık alanlarının yanında dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin veri temelli karar verme, çevrimiçi güvenlik farkındalığı, teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımı ve toplum hayatın etkisi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin günümüz ve gelecekteki etkilerine yönelik birçok öğrenme çıktısı bulunmaktadır (MEB, 2024b).

Yapay zekanın eğitimdeki uygulamaları, öğrenme ve öğretme yaşantılarını dönüştürme potansiyeline sahiptir. Yapay zeka eğitimde notlandırma gibi temel işlemleri otomatikleştirebilir, öğrenci ihtiyaçlarına göre uyumlanabilir eğitim yazılımları ile bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri kazandırabilir. Buna ek olarak ders içeriklerinde geliştirilmesi gereken noktaları belirleyerek öğretmenlere rehberlik edebilir ve öğrencilerin yapay zeka tabanlı dijital eğitim ortamlarından ve öğretmenlerden destek alabilirler. Hem eğitimcilere hem de öğrencilere yararlı geri bildirimler sağlayarak öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli bir hale getirebilir. Öğrencilerin bilgiye erişim ve etkileşimlerini dönüştürebilen yapay zeka öğretmenin rolünde de birtakım değişimlere yol açabilir. Deneme-yanılma yöntemiyle öğrenmeyi daha az riskli ve kaygı verici hale getirme işlevinin yanı sıra elde edilen veriler, okulların öğrenci bulma, öğretme ve destekleme yöntemlerini yeniden biçimlendirebilir. Ayrıca yapay zeka destekli uygulamalar öğrencilerin nerede ve nasıl öğrendiklerini, kim tarafından eğitim aldıklarını ve temel birtakım becerileri hangi yöntemlerle edindiklerini önemli ölçüde değiştirme potansiyeline sahiptir (TeachThought Staff, 2025).

1.6. Yapay Zeka Destekli Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi

Dünya Çapında Ağ (World Wide Web) veya yaygın adıyla web, kullanıcıların internete bağlı bilgisayarlar vasıtasıyla veri paylaşabileceği, okuyabileceği veya yazabileceği en büyük küresel bilgi ağıdır. Web 1.0, internete bağlanmak ve bilgi edinmek gibi temel işlevlere sahipti. Web 2.0 ise sosyal medya ve kullanıcılar etrafında

şekillenen içeriklerin ortaya çıkmasıydı. Web 3.0 teknolojisinin gelişimi ile web tabanlı uygulamalar önemli ölçüde değişime uğramış ve anlamsal (semantik) web ön plana çıkmıştır. Bu değişim, web teknolojilerinin kullanıcı odaklı ve kişiselleştirilmiş bir yapıya dönüşmesine yol açmıştır. Web 4.0 ise nesnelerin interneti ya da zeki bağlantılar ağı olarak da tanımlanmaktadır (Nath ve Iswary, 2015; İneç, 2017). Dolayısıyla Web 4.0; cihazların birbirine bağlanmasının ötesinde yapay zeka araçlarının da sürece dahil olmasıyla birlikte bu cihazların kendi kendine karar alabilen akıllı sistemlere dönüşmesini ifade etmektedir.

Gelişen teknolojiyle birlikte öne çıkan kavramlardan biri haline gelen yapay zeka kavramı insan hayatının birçok noktasında bulunmakla birlikte eğitimde de yerini almaya başlamıştır. Güzeldemirci'ye (2024) göre yapay zeka; konuşma tanıma, görsel algı, dil çevirisi ve karar verme gibi insan zekâsının olağan düzeyde gerçekleştirmede zorlanacağı görevlerin bilgisayar sistemleri vasıtasıyla yerine getirilmesini sağlayan teknolojidir.

Yaşlıca (2020) etkileşimin geleneksel anlamda sadece sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci iletişimi olarak görülürken teknolojik gelişmelerin bu anlayışı ortadan kaldırdığını vurgulamaktadır. Garrison (1990) eğitimin uzaktan veya yüz yüze fark etmeksizin iki yönlü iletişime bağlı olduğunu belirtmiştir. Eğitimde salt bilgiye ulaşmanın yeterli olmadığına dair oluşan bir farkındalık vardır ve gerçek bir öğrenme sürecinde edinilen bilgilerin kalıcı olabilmesi için paylaşılması, eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi ve pratiğe dökülmesi gerekmektedir.

Yapay zekanın eğitimde kendine yer edinmesi son on yılın en önemli ve dikkat çeken teknolojik gelişmelerinden biri olmuştur. Özellikle erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) akıllı öğrenme platformları, üretken yapay zeka araçları, sosyal robotlar ve veri analitiği gibi teknolojilerden faydalanılmaktadır. Bu entegrasyon, eğitimin çocuğun ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmesi, öğretmenlerin yükünün hafifletilmesi ve olası öğrenme güçlüklerinin erken tespiti açısından önemli avantajlar sunmaktadır (Garcia Peinado, 2025). İneç'e (2025) göre, eğitimcilerin öğretim süreçlerine teknolojiyi etkili bir şekilde entegre edebilmeleri için yapay zeka araçlarından yararlanmaları önerilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bireysel öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri açısından yapay zeka araçlarının işlevsel biçimde kullanılması tavsiye edilmektedir. Bununla birlikte, yapay zekanın insan ve çocuk hakları üzerindeki olası dezavantajları yüzünden

yaşanan kaygıların bulunduğu görülmektedir. Tablet ve telefon gibi mobil cihazlardaki yapay zeka araçlarına kolay erişim ve kullanım yaygınlığının çocuklar için adeta bir bebek bakıcısı haline geldiği belirtilmektedir (Caygın ve Yavuz, 2020). Bu doğrultuda, yapay zeka destekli etkileşimli çocuk hakları eğitiminin birincil faktörünün iki yönlü iletişimden oluştuğu ve eğitime entegrasyonunda birtakım kolaylıklar sağladığı söylenebilir. Fakat bu kolaylık bilinçli bir şekilde kullanıldığı sürece işlevsel olabilmektedir.

1.7. Benzer Araştırmalar

1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ağırgöl, Kara ve Akgöl (2022) *Eğitsel Dijital Oyunlarla İşlenen Fen Bilgisi Dersinin Öğrencinin Bilgilerinin Kalıcılığına, Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi* adlı araştırmada fen bilimleri dersinde kullanılan eğitsel dijital oyunların öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve derse yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada yöntem olarak deneysel desen kullanılarak ön test-son test kontrol gruplu model çerçevesinde yürütülmüştür. Deney grubunda dersler eğitsel dijital oyunlarla işlenirken kontrol grubunda bu süreç geleneksel yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 59 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ölçmek için ROSE projesinden uyarlanan tutum ölçeğinden faydalanılmıştır. Bilgilerin kalıcılığını ölçmek amacıyla başarı testi belirli bir süre sonra yeniden uygulanmıştır. Bunun haricinde öğrencilerin dijital oyunlarla ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler bağımlı örneklem t-testi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA analizi uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları eğitsel dijital oyunlarla işlenen fen bilimleri derslerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunamadığı belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre ise dijital oyunların dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ve derse olan ilgiyi artırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde olumlu değerlendirmeler öne çıkmıştır.

Coşkun, Akarsu ve Kariper (2012) *Bilim Öyküleri İçeren Eğitsel Oyunların Fen*

ve Teknoloji Dersindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi adlı araştırmada ilköğretim yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin öğretiminde bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada yöntem olarak deneysel desen tercih edilmiştir ve ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Deney grubunda dersler yapılandırmacı anlayış çerçevesinde 5E modeli etrafında ve bilim öyküleriyle desteklenerek işlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilköğretim okulunun yedinci sınıfında bulunan 15 deney, 15 kontrol olmak üzere toplamda 30 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin akademik başarılarını ölçen çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Veri analiz sürecinde SPSS programından yararlanılmıştır ve özellikle gruplar arası farkları belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Araştırmanın sonuçları bilim öyküleri içeren eğitsel oyunlarla desteklenen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin konuyu daha iyi kavradıkları ve “elektrik” gibi soyut kavramları somutlaştırma ve zihinde canlandırma noktasında daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Çelik ve İlhan (2021) *Çocuk Haklarına Yönelik Eğitici Çizgi Roman: “Sadece Biriyim”* adlı araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde çocuk hakları kazanımlarını destekleyecek şekilde “Sadece Biriyim” adlı eğitici bir dijital çizgi roman geliştirmeyi ve materyalin eğitimsel katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada spesifik bir modelden ziyade tasarım temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dört, beş ve altıncı sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak geliştirilen dijital materyal esas alınarak içeriklerin oluşturulmasında Çocuk Hakları Evrensel Beyannameyi temel alınmıştır. İçeriklerin görselleştirilmesinde Pixton adlı bir Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde literatür karşılaştırmaları ve nitel değerlendirmeler yapılarak benzer çalışmaların sonuçlarıyla ilişki kurulmuştur. Araştırma sonuçları, çocuk hakları gibi soyut ve evrensel bir konunun dijital çizgi roman yoluyla aktarılmasının hem öğretim sürecini zenginleştirdiğini hem de farkındalık oluşturduğunu göstermektedir.

Doğan ve Koç (2017) *Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Konusunun Dijital Oyunla Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi* adlı araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde

deprem konusunun dijital oyunlar aracılığıyla öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu iki ortaokulda, beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 108 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden solomon dört gruplu araştırma modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri t-testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, deney ve kontrol gruplarının başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

Dursunlar ve İlğaz (2026) *Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Simülasyon Yönteminin Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma* adlı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde dijital simülasyon yönteminin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür ve çalışma grubunu beşinci sınıfta bulunan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Uygulama dört hafta boyunca Scratch 3.0 ile geliştirilen dijital simülasyonlar aracılığıyla yürütülmüştür. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, dijital simülasyon kullanımının öğrencilerin derse katılımını, motivasyonlarını ve akademik başarısını artırdığını göstermektedir. Ayrıca söz konusu uygulamanın soyut kavramları somutlaştırmada etkili olduğu, dersi ilgi çekici ve etkileşimli hale getirdiği ve öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmektedir.

Ekleş ve Doğru (2024) *Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik: Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Kaygı ve Bilişsel Yük Düzeyleri* adlı çalışmada yedinci sınıf fen bilimleri dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik kaygı düzeyleri ve bilişsel yükleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma desen tercih edilmiştir. Nicel kısımda ön-test son-test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Nitel kısımda ise görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde ortaokul yedinci sınıfta bulunan 23 deney, 21 kontrol olmak üzere toplamda 44 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler; başarı testi, kaygı ölçeği, bilişsel yük ölçeği ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, artırılmış gerçeklik uygulamalarının

öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu, kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmediğini ve deney grubunun bilişsel yük düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Gazioğlu (2023) *Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel Dijital Oyun Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi* adlı araştırmayı ikinci sınıfta öğrenim gören 51 öğrenciyle yürütmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada veriler akademik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında Hayat Bilgisi dersinde eğitsel dijital oyunlar ile öğretim yapılmış olan deney grubu ile halihazırdaki programa göre öğretim yapılan kontrol grubu arasında yapılan akademik başarı karşılaştırmasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deneysel sürecin gruplar üzerindeki etkisinin cinsiyete göre incelenmesi amacıyla yapılan ön test- son test puanları karşılaştırmasında da anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Gökçer (2023) *Geleneksel Çocuk Oyunlarını Etkileşimli Öğrenme Süreci eTwinning Projesi Örneği* adlı araştırmada unutulmaya yüz tutan geleneksel çocuk oyunlarının lise düzeyindeki bir eTwinning projesi aracılığıyla yeniden canlandırmayı ve öğrencilerin kültürlerarası etkileşim farkındalıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’den 10 ve yurtdışından iki okul oluşturmaktadır. Veri toplanması ve veri analiz süreci; öğrencilerin bölgesel oyun araştırmalarına, çevrimiçi platformlarda yaptıkları sunumlara ve ürettikleri ortak çalışmalara dayanmaktadır. Araştırma sonuçları, projenin sanal bir ortamda yürütülmesine rağmen geleneksel çocuk oyunlarının kültürel anlamını koruduğunu ve teknolojinin kültür aktarımında önemli bir araç olabileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin birtakım becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı belirtilmiştir.

İneç (2017) *Sosyal Bilgiler Dersinde Geo-Medya Destekli Otantik Öğrenme Ortamının Öğrenmeye Etkisi* adlı araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde geliştirilen geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve derse yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem benimsenmiştir ve çalışma grubunu ortaokul düzeyinde öğrenim gören 41 deney ve 43 kontrol olmak üzere 84 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış

görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığını göstermektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri ise uygulamanın soyut kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştırdığını ve derse aktif katılımı desteklediğini, öğrenmeyi daha eğlenceli ve kalıcı hale getirdiğini ortaya koymuştur.

Öçalan (2024) *Uluslararası Eğitim Projelerinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının ve Yapay Zeka Araçlarının Kullanımı: eTwinning Projesi Örneği* adlı araştırmayı yapay zeka ve Web 2.0 araçları ile okul dışı öğrenme ortamlarının bir arada kullanılarak oluşturulan ders etkinlikleriyle ders sürecinin zenginleştirilmesi amacıyla yapılan araştırmada bu süreç üç farklı okuldan 10 öğretmen ve 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik yöntemin kullanıldığı çalışmada, kullanılan yapay zeka ve Web 2.0 araçlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri proje öncesinde ve sonrasında alınarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların yapay zeka ve Web 2.0 araçlarının eğitim amaçlı kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Tekdal ve Taşkın (2021) *Dinamik ve Etkileşimli Bilgisayar Destekli Fen ve Teknoloji Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi* adlı araştırmada Fen ve Teknoloji dersinde soyut kavramları somutlaştırmak amacıyla MEB Vitamin öğretim yazılımının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 35 ve kontrol grubunda 33 olmak üzere toplamda altmış 8 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan öğretim yazılımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve bilgilerin kalıcılığı noktasında olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Telli ve Deniz (2022) *Bilişim Teknolojilerinin Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri* adlı araştırmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bilişim teknolojilerinin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinin İncesu ilçesindeki bir ortaokulda bulunan 44 öğrenci, 30 veli ve 33 öğretmen

oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak beşli likert tipinde anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler anket yoluyla toplanarak SPSS programında analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilişim teknolojilerinin derse katılımını artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve akademik başarıya olumlu katkı sağladığı görüşünde olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğretmen ve velilerin de benzer şekilde teknolojinin eğitim sürecine katkısını desteklediği görülmüştür. Sonuç olarak, bilişim teknolojilerinin bilinçli ve eğitim odaklı kullanımının öğrenci başarısını artırmada önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Tezcan ve Uçar (2013) *Zihinsel Engelli Çocuklara Web Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi Kurulması: Matematik Dersi Uygulaması* adlı araştırmada hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarılarını artırmak için web destekli uzaktan eğitim sistemi geliştirilerek bu sistemin etkililiğini ve günlük hayatı kolaylaştıracak bilgi ve becerilerin kalıcılığını incelemek amaçlanmaktadır. Edirne’de bulunan İlköğretim okulu ve İş Okulu’nda yürütülen araştırmada on öğrenci deney, on öğrenci ise kontrol grubu olmak üzere toplam 20 öğrenci yer almaktadır. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmanın verileri ön test-son test veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Web Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi’nin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Ancak elde edilen bulgular bu yöntemin öğrenmenin pekiştirilmesi ve uzun vadede etkililiği açısından işlevsel olduğunu göstermektedir.

Tunç ve Pamuk (2023) *Hayat Bilgisi Dersinde Çocuk Hakları Eğitimi: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması* adlı araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde çocuk haklarına yönelik bir eğitim programı geliştirilmeden önce ihtiyaç belirleme çalışması yapmak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Bitlis ilinde öğrenim gören 25 ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin “hak” ve “çocuk hakları” kavramlarını tanımlamakta zorlandıklarını ancak bu hakları örnekler ve davranışlar üzerinden açıklamaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle Çocuk Hakları Sözleşmesi temel alınmış ve görsel, işitsel, bedensel ve zihinsel becerileri destekleyen, çocuk haklarını bütüncül bir şekilde ele alarak

açıklayan bir eğitim programı hazırlanmıştır.

Uçar (2007) *Engelli Çocuklar İçin Yapay Zeka Tabanlı Eğitim-Destek Araçları Geliştirilmesi* adlı araştırmada artiküler bozukluğu olan, otizmli ve zihinsel engelli çocuklar için özel eğitim sürecini desteklemek amacıyla üç farklı yazılım modülü geliştirilerek bu modüllerin engelli çocukların eğitiminde kullanılmasının etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, iki farklı engelli çocuklar eğitim, rehabilitasyon ve araştırma merkezinde uygulanmıştır ve kırk dört çocuk çalışma grubu, kırk dört çocuk ise kontrol grubu olmak üzere toplam seksen sekiz çocuk ile yürütülmüştür. Veriler değerlendirme formları ile toplanmıştır ve modüllerin eğitim sürecine katkısı değerlendirme verileriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yapay zeka tabanlı geliştirilen üç modülün de engelli çocukların eğitimine olumlu katkıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Yalçın (2024) *Yapay Zeka Destekli Dijital İçeriklerle Üretilen Edebi Eserlerin Değerler Eğitiminde Kullanılabilirliğinin İncelenmesi* adlı araştırmada yapay zeka destekli dijital içeriklerle üretilen edebi eserlerin değerler eğitiminde kullanılabilirliğini incelemek amaçlanmaktadır. İnternet aracılığıyla yazılı dijital verilerin incelenmesine dayanan doküman analizi temelli nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada veriler dijital veri analizi yöntemleri kapsamında toplanmıştır. Araştırmada betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları yapay zeka aracı tarafından üretilen edebi metinlerin ilgili edebi türlerin temel nitelik ve özelliklerini kısmen yansıttığını ve içeriklerin ise büyük oranda hikaye türü ekseninde yoğunlaştığını göstermektedir. Bununla birlikte, söz konusu içeriklerin muhteva açısından değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında yer alan değerler eğitimi temaları kapsamında yardımcı öğretim materyali olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Afandi vd. (2026) *Development of Artificial Intelligence-Based Interactive Learning Media to Improve Elementary School Students' Civic Skills* adlı araştırmada ilkokul öğrencilerinin vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla yapay zeka tabanlı etkileşimli bir öğrenme materyali geliştirmeyi ve bu materyalin etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ve geliştirme araştırması yöntemi tercih edilen araştırmada, materyalin geçerlik ve uygulanabilirliği uzman görüşleri doğrultusunda

değerlendirilmiştir ve ardından ilkokul öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman değerlendirme formları, öğrenci görüşleri ve öğrenme çıktılarının belirlenmesine yönelik başarı ölçümleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ile uygun istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, yapay zeka tabanlı etkileşimli öğrenme materyalinin geçerli ve uygulanabilir olduğunu, öğrencilerin vatandaşlık becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ve öğrenme sürecine yönelik ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde desteklediğini göstermektedir.

Álamo Bolaños, Mulero Henríquez ve Morata Sampaio (2024) *Childhood, Education, and Citizen Participation: A Systematic Review* adlı çalışmada çocukluk döneminde vatandaş katılımının eğitimsel bir süreç olarak özelliklerini ve zorluklarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Yöntem olarak sistematik literatür taraması tercih edilmiştir. Elde edilen veriler sistematik derleme adımları ve içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların karar alma süreçlerine dahil edildiği eğitim ortamlarında sorumluluk bilincinin arttığını ancak öğretmen eğitimi eksikliği ve çocuk haklarına ilişkin farkındalık yetersizliği gibi problemlerin olduğunu göstermektedir.

Benhadj, Messaoudi ve Nfissi (2019) *Artificial Intelligence in Education: Integrating Serious Gaming into the Language Class Classdojo Technology for Classroom Behavioral Management* adlı çalışmayı ClassDojo adlı etkileşimli ve etkinlik temelli uygulamayı, Fas'ta bir lisenin İngilizce yabancı dil sınıfına uygulamış ve uygulamanın sınıf ortamına entegrasyonunun nasıl bir etki yarattığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan örnek olay yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın katılımcılarını Fas'ın Azrou kentinde ortaöğretim düzeyindeki bir devlet okulunda öğrenim gören kırk bir öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, ClassDojo adlı uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Blagodarny, Vedyakhin ve Raygorodsky (2018) *Development of Educational Projects on the Basis of Technological Platforms with Artificial Intelligence: The Experience of MIPT on the Use of HighVox-Platform* adlı çalışmada MIPT(Moskova Fizik ve Teknoloji Enstitüsü) tarafından geliştirilen yapay zeka tabanlı HighVox

platformu aracılığıyla öğrencilerin dijital yetkinlik profillerine bağlı olarak gerçek dünya projelerinde girişimcilik becerisine dayalı uygulamalı deneyim kazanmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma MIPT öğrencileri ve Yenilik Laboratuvarı tarafından yürütülmüştür. Veriler; dijital profiller, testler, yarışma sonuçları ve moderatör değerlendirmeleri yoluyla toplanmıştır, yapay zeka destekli analiz sistemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda oluşturulmuş olan platformun eğitim, endüstri ve girişimcilik alanlarını bir araya getirdiği, yetkinlik temelli takım kurma ve proje öneri sistemiyle öğrencilere kapsamlı bir öğrenme ve gelişim ortamı oluşturduğu belirtilmiştir.

IEA (2018) tarafından yayımlanan *ICSS 2016 International Report: Becoming Citizens in a Changing World* raporuna göre amaç, yirmi dört ülkede vatandaşlık ve insan hakları eğitim düzeylerini karşılaştırmaktır. Araştırmada kullanılan yöntem, büyük ölçekli nicel araştırma yöntemidir. Araştırmanın sonucu öğrencilerin demokratik değer ve hak bilgisi düzeyleri ile eğitim sistemleri arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Kim ve Park (2019) *Development of a Board Game-Based Gamification Learning Model for Training on The Principles of Artificial Intelligence Learning in Elementary Courses* adlı araştırmayı yapay zeka öğrenme sürecini ilköğretim seviyesinde anlaşılabilir kılmak için oyunlaştırma temelli bir masa oyunu odaklı öğretim modeli geliştirmek amacıyla yapmışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek ve öğrenme sürecini etkileşimli ve verimli hale getirmek amaçlanmıştır. Araştırma, üç farklı ilkokuldan toplamda 152 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere iki oturumluk bir uygulama yapılmış ve uygulama sonrasında bir anket vasıtasıyla öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ve anlama seviyeleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen model ile öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım sağladıkları ve derslerden yüksek seviyede memnuniyet duydukları belirlenmiştir.

Kim, Park ve Vorobel (2024) *Enriching Middle School Students' Learning Trough Digital Storytelling: A Multimodal Analytical Framework* adlı araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital hikaye anlatım sürecindeki öğrenme deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada özellikle öğrencilerin öğretme, öğrenme ve kendilerini ifade etme süreçlerinde dijital hikaye anlatımını nasıl kullandıkları

incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından çoklu durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubunu üç tane 12 yaşındaki altıncı sınıfta öğrenim gören öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir ve sanal gerçeklik destekli öğretim projesine katılan öğrenciler arasından belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri, öğrenci günlükleri ve öğrencilerin hazırladığı dijital hikayeler oluşturmaktadır. Toplanan veriler sabit karşılaştırmalı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları dijital hikaye anlatımının öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunduğunu ve deneyimlerini dijital ortamda yeniden kurgularken içerik bilgilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin teknoloji kullanımı, iletişim, problem çözme ve öz değerlendirme becerilerinin de geliştiğini gözlemlenmiştir.

Kosmas vd. (2025) *Integrating Artificial Intelligence in Literacy Lessons for Elementary Classrooms: A Co-Design Approach* adlı araştırmada ilkökul öğrencilerinin okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla yapay zeka destekli ders materyalleri geliştirmek ve bu materyallerin sınıf ortamındaki uygulanabilirliğini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada ortak tasarım (co-design) yaklaşımı benimsenmiş ve 25 sınıf öğretmeni araştırmacılarla birlikte yapay zeka destekli, öğretim programına uygun ders planları ve öğrenme materyalleri geliştirmiştir. Geliştirilen materyaller dört ilkökul sınıfında 62 öğrenci ile pilot olarak uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerden odak grup görüşmeleri aracılığıyla nitel veriler, öğrencilerden ise anketler aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistik yoluyla, nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, geliştirilen yapay zeka destekli materyallerin öğrenciler tarafından ilgi çekici, eğlenceli ve anlamlı bulunduğunu, okuryazarlık kavramlarının anlaşılmasının desteklendiğini ve ortak tasarım sürecinin öğretmenlerin iş birliği, bilgi paylaşımı ve mesleki yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Li, Chen ve Deng (2024) *The Impact of Digital Educational Games on Student's Motivation for Learning: The Mediating Effect of Learning Engagement and the Moderating Effect of the Digital Environment* adlı araştırmada dijital eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lisans düzeyindeki 434 öğrenci oluşturmaktadır. Veri

toplama aracı olarak; dijital eğitsel oyunlar ölçeği, öğrenme motivasyonu ölçeği, eğitim ortamını değerlendirme ölçeği ve çevrimiçi öğrenme teknolojisi kabul ölçeği kullanılmıştır. Veriler, SPSS programı ve çeşitli yazılımlar kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, dijital eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Li vd. (2025) *Design and Evaluation of Children's Education Interactive Learning System Based on Human Computer Interaction Technology* adlı çalışmada insan-bilgisayar etkileşimi teknolojisine dayalı etkileşimli bir öğrenme sistemi geliştirerek bu sistemin çocukların öğrenme süreçlerine etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem benimsenmiş; nicel boyutta ön deney ve deney-kontrol gruplu deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta ise odak grup görüşmeleri ve derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 7-12 yaş arasında, toplamda 100 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde ön test-son test uygulamaları, Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği, gözlem, görüşme ve veli ile eğitimci geri bildirimlerinden faydalanılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistikler, hipotez testleri ve etki büyüklüğü analizi ile, nitel veriler ise kullanıcı deneyimlerine ilişkin geri bildirimler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, geliştirilen etkileşimli öğrenme sisteminin öğrencilerin matematik ve fen öğrenmelerini desteklediğini, öğrenme sürecine aktif katılımı artırdığını ve sistemin kullanılabilirlik açısından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir.

Matz ve Share (2025) *A Children's Rights Approach to Critical Media Literacy in Language Education: Developing Children's Agency in a Digital Networked World* adlı çalışmada dil eğitiminde eleştirel medya okuryazarlığının çocuk hakları çerçevesiyle bütünleştirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından literatür taraması modeli tercih edilmiştir. Araştırma sonuçları, dil eğitimi ve eleştirel medya okuryazarlığının bütünsel yapısının çocukların dijital dünyada eleştirel düşünme ve demokratik katılım gibi birtakım becerileri kazandırdığını göstermektedir.

Quennerstedt (2022) *Children's and Young People's Human Rights Education in School: Cardinal Complications and a Middle Ground* adlı çalışmada amaç, akademik çalışmaların resmi eğitimde insan hakları eğitimine düşük katılımına nasıl katkıda

bulunabileceğini incelemektir. Yöntem olarak literatür taraması ve politika incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonuçları, okullarda insan hakları eğitiminin etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için farklı araştırma alanları ve kuramsal bakış açılarının güçlerini birleştirerek ortak bir çerçevenin oluşturulması ve bu doğrultuda eylemlerin koordine edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin haklar eğitimi konusunda özne değil “alıcı” konumda kaldıklarını da belirtmiştir.

Sadik (2008) *Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning* adlı çalışmada dijital hikaye anlatımının öğrencilerin derse katılımını, öğrenme süreçlerini ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu nasıl etkilediğini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada karma yöntem benimsenmiştir ve araştırmanın çalışma grubunu iki özel okulda bulunan farklı branşlardan 8 öğretmen ve bu öğretmenlerin 13-15 yaş aralığındaki öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak dijital hikaye değerlendirme rubriği, teknoloji entegrasyonu gözlem formu ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiştir ve bunun yanı sıra içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital hikaye anlatımının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, teknoloji kullanım becerilerini geliştirdiği ve derse aktif katılım noktasında olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir.

Sakka ve Gouscos (2023) *Children's Rights Education via Game-Based Activities: An Intervention in Kindergarten* adlı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocuklara dijital materyal kullanarak temel haklarını öğretmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi benimsenen araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi dönemde bulunan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak uygulama öncesi ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formları ve çocukların oyun tercihlerini belirlemek için anketler ve çevrimiçi oturumlarda ürettikleri ürünler, ekran görüntüleri ve öğrenci yorumları kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonuçları; dijital oyun destekli uygulamanın okul öncesi dönemdeki çocukların çocuk haklarına dair bir öz farkındalık kazanmaları, hakların yaşam kalitesini artırdığı yönünde görüş geliştirmeleri, dijital oyunların rol oynama aracılığıyla yaratıcı düşünme ve iletişim gibi becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Smeda, Dakich ve Sharda (2014) *The Effectiveness of Digital Storytelling in the Classrooms: A Comprehensive Study* adlı araştırmada dijital hikaye kullanımının öğrencilerin derse katılımı ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada çoklu durum çalışmasına dayalı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Fen, İngilizce, Sanat, Kütüphane ve Sosyal Bilgiler gibi farklı alanlardan seçilen öğretmenler ile ilkokul ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde gözlem formları, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme rubrikleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları dijital hikaye kullanımının öğrencilerin derse ilgisini artırdığını, iş birliği ve teknolojik becerileri geliştirdiğini ve öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hale getirdiğini göstermektedir.

Tang ve Taguchi (2021) *Digital Game-Based Learning of Formulaic Expressions in Second Language Chinese* adlı araştırmada amaç dijital oyun tabanlı öğrenmenin ikinci dil olarak Çince öğrenen öğrencilerin kalıplaşmış ifadeleri öğrenmeleri üzerindeki öğretimsel ve motivasyonel etkilerini incelemektir. Yarı deneysel desenin tercih edildiği araştırmada araştırma grupları deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu iki üniversitede Çince öğrenen toplam 49 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla arka plan anketi, ön test-son test ile üretim testi ve öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla beşli likert tipi motivasyon anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her iki grubun da kalıplaşmış ifadeleri öğrenme düzeylerinde gelişim gözlemlenmiş ancak akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunamadığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra dijital oyun tabanlı öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve dijital oyunların dil öğreniminde öğrencilerin motivasyonunu artıran destekleyici bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yang ve Wu (2012) *Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation: A Year Long Experimental Study* adlı araştırmada dijital hikaye anlatımının İngilizce öğreniminde lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışma grubunu İngilizce sınıfında bulunan 110 lise son sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak nicel boyutta; İngilizce başarı puanları, eleştirel düşünme puanları ve öğrenme motivasyonu anketi, nitel boyutta ise öğrenci ve öğretmen mülakatları tercih edilmiştir. Nicel verilerin analizi tanımlayıcı analizler, ANCOVA ve MANCOVA kullanılarak yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları İngilizce dersinde dijital hikaye kullanımının deney grubunda akademik başarı, eleştirel düşünme ve motivasyon açısından geleneksel teknoloji entegreli sınıfa göre anlamlı derecede daha yüksek performans gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmen ve öğrenci mülakatları sonuçlarına göre dijital hikaye kullanımının içeriği anlama, araştırma isteği ve yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmede yüksek eğitsel fonksiyona sahip olduğunu göstermektedir.

Zou (2017) *Designing And Practice of a College English Teaching Platform Based on Artificial Intelligence* adlı çalışmada Çin’de bulunan üniversite öğrencileri için ihtiyaç odaklı bir İngilizce öğretimi sunmak amacıyla yapay zeka tabanlı bir üniversite İngilizcesi öğretim platformu tasarlamayı ve uygulamayı amaçlamaktadır. Veriler öğrenci günlükleri, testler ve platform üzerinden alınan veriler ile toplanmıştır. Araştırma iki yıl sürmüştür ve araştırmanın çalışma grubunu üniversitenin farklı bölümlerinde eğitim gören üç binden fazla öğrenci oluşturmuştur. Veriler, platformun etkisinin skor analizleri ile öğrenci başarıları ise yapılan testler ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları oluşturulan yapay zeka destekli platformun öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, eğitsel bir ürünün tasarlanması, geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi süreçlerini temel alan Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) (Design and Development Research) modeli çerçevesinde yürütülmüştür (Richey ve Klein, 2007). TGA modeli kapsamında ilk olarak ihtiyaçlar belirlenmiş, daha sonra TYMM İHVD öğretim programından platformun içeriğine entegre edilecek öğrenme alanı, alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, değer ve eğilimler ile süreç bileşenleri tespit edilerek, Google Gemini altyapısı dahilinde Yapay Zeka Destekli Çocuk Hakları Platformu (YZDÇHP) geliştirilmiştir ve son aşamada ürünün etkililiği sahada test edilmiştir (İneç, 2025).

Ürünün etkililiğinin test edildiği değerlendirme aşamasında ise karma yöntem desenlerinden gömülü karma desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2011) gömülü karma deseni, asıl yürütülen bir araştırma sürecinin içerisine, süreci desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla diğer veri türünün eklenmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmanın merkezinde deney ve kontrol gruplarının bulunduğu eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test-son test- kalıcılık deseni yer almaktadır. Nitel boyut ise deneysel sürecin içerisine gömülen tamamlayıcı bir bileşen konumundadır.

Yarı deneysel desen, deneysel kontrolün sağlanamadığı durumlarda nedensel ilişkileri incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu tür araştırmalarda bireylerin deney ve kontrol gruplarına rastgele atanması mümkün olmamakla birlikte bağımsız değişken üzerinde doğrudan bir manipülasyon gerçekleştirilebilmektedir (Başol, 2008). Bununla birlikte araştırma, deney ve kontrol gruplarında ön test, son test ve kalıcılık testi olarak birden fazla ölçüm yapıldığından tekrarlı ölçümler özelliği taşımaktadır (Büyüköztürk,

2014). Becerilere ilişkin nicel bulguların derinlemesine açıklanması ile değer ve eğilimler gibi soyut ve sayısal araçlarla doğrudan ölçülmesi zor olan yapıların ayrıntılı incelenmesi amacıyla deneysel sürecin içerisine bir nitel bileşen gömülmüştür. Bu deneysel sürecin içerisine gömülen bileşen temel nitel araştırma yaklaşımıyla incelenmiştir ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Nitel bileşenin deney grubu içerisinden seçilen katılımcılarla ve nicel veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından yürütülmesi, nitel verilerin nicel bulguları destekleyen ikincil bir bileşen olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırma, iki veri türünün eş zamanlı ve bağımsız olarak toplandığı yakınsayan paralel desenden ayrılmaktadır ve nicel boyutun baskın, nitel boyutun ise destekleyici olduğu gömülü karma desen niteliği taşımaktadır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Erzincan il merkezinde bulunan iki devlet okulunun dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından etik uygunluk onayı ve veri toplanabilmesi için Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılardan Veli Onam Formu ve Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu aracılığıyla onay alınmıştır.

Okullardaki mevcut sınıfların oluşturulmasına müdahale edilemediğinden katılımcılar deney ve kontrol gruplarına bireysel düzeyde yansız olarak atanamamış ve araştırma hazır gruplar üzerinden yürütülmüştür. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının kolaylıkla ulaşabildiği, katılımcıların örnekleme dahil edilmesini temel almaktadır (Özen ve Gül, 2007). Araştırmaya dahil edilen okullardaki beş şube ise olası etkileri kontrol altında tutmak amacıyla rastgele deney veya kontrol gruplarına atanmıştır. Bu çerçevede iki deney ve üç kontrol sınıfı oluşturulmuş; deney grubunda 52 ve kontrol grubunda 60 olmak üzere toplamda 112 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin kaynağını, nicel sürece katılan deney grubu öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen 20 öğrenci ile süreçte yer alan üç kontrol ve iki deney grubu

olmak üzere beş öğretmen deney grubunda uygulamayı yürüten iki öğretmen oluşturmıştır. Deney grubundaki öğretmenler YZDÇHP ile süreci eş zamanlı yürütürken, kontrol grubu öğretmenleri ise herhangi bir deneysel müdahale uygulanmaksızın öğretim programı doğrultusunda mevcut öğretim sürecini yürütmüştür. Öğrencilerin belirlenmesinde nesnellik açısından ön test-son test puan farkları temel alınmıştır. Fark puanlarına göre düşük, orta ve yüksek düzeyde gelişim gösteren öğrenciler örnekleme dahil edilerek gelişim düzeyi bakımından azami çeşitlilik sağlanmıştır. Öğretmenler ise sürecin deney grubundaki uygulamayı doğrudan yürütmeleri nedeniyle nitel çalışma grubuna dahil edilmiştir.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel boyutunda veri toplama aracı geliştirilirken 2024 yılında uygulamaya konulan TYMM kapsamındaki İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı temel alınmıştır. Programda “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanında öngörülen alan becerileri (kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma), kavramsal beceriler (belirleme ve yorumlama), eğilimler [kendine güvenme (özgüven), empati, sorumluluk, yaratıcılık, gerçeği arama ve özgün düşünme), değerler (estetik, özgürlük, saygı ve vatanseverlik) yer almaktadır. Bunların yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme becerileri (kendini tanıma, iletişim ve iş birliği becerileri), okuryazarlık becerileri (bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık becerileri) bulunmaktadır. Söz konusu alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerinin D1 düzeyindeki alt boyutları, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli (MEB, 2023) ve UNESCO çerçevesi dikkate alınarak belirlenmiş ve bu doğrultuda araştırmacı tarafından 34 maddelik Öğrenme Çıktısı Temelli Öz Değerlendirme Rubriğine dönüştürülmüştür. Aracın 9-10 yaş grubuna gelişimsel uygunluğunu sağlamak ve bilişsel yükü azaltmak açısından soyut beceri, değer ve eğilimlerin alt boyutları doğrudan akademik terimlerle verilmeden öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri somut ifadeler ve 5’li likert tipi rubriğe dönüştürülmüştür. Rubriğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı ile iki sınıf eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve rubriğin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan ilgili becerilerin D1 düzeyine ait alt boyutlarını kapsamlı ve amaca uygun biçimde

değerlendirebilecek şekilde son hali verilmiştir. Aracın iç tutarlık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir; ön test uygulaması için Cronbach alfa katsayısı $\alpha=0,820$ ve son test uygulaması için ise $\alpha=0,871$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, rubriğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşme formunda 15, öğrenci görüşme formunda ise 11 soru bulunmaktadır. Formun geliştirilme sürecinde ilgili literatürden (İneç, 2017; 2021; 2022) ve TYMM İHVD Öğretim Programı ile K12 Beceriler Çerçevesi Bütüncül Modeli'nden yararlanılmıştır (MEB, 2023; MEB, 2024a). Bu görüşme formu nicel süreçte ölçülen becerilerin yanında değer ve eğilimleri ölçmek ve deneysel sürecin öğrenme sürecine katkısını ve içeriğin anlaşılabilirliğini belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik veri elde edilmesini amaçlamaktadır. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı ile iki sınıf eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda ifade, dil ve yazım açısından gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yapılan düzenlemeler kapsamı değiştirecek nitelikte olmadığından görüşme formu yeniden uzman değerlendirmesine sunulmamıştır.

2.4. Materyal

Araştırma, Tasarım ve Geliştirme Araştırması modeli çerçevesinde yürütülmüştür. TGA, uygulamadan sistematik olarak elde edilen verilere dayalı bilgi üretmeyi amaçlamaktadır. Daha geniş tanımıyla, eğitim odaklı olan veya olmayan ürünlerin ve araçların tasarım, üretim ve test aşamalarını sistemli bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır (Richey ve Klein, 2007). Bu doğrultuda araştırmanın araç geliştirme aşamasında problem durumu belirlenmiş, uygulama adımları incelenmiş ve kullanılacak olan yapay zeka aracı belirlenmiştir (İneç, 2025). Bu araştırma sürecinde; araç geliştirme, araç kullanma, değerlendirme ve revizyon basamakları izlenmiştir.

2.4.1. Araç Geliştirme

Bu aşamada ilk olarak İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersinin birinci öğrenme alanı olan “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanı çerçevesinde alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler,

okuryazarlık becerileri ve TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (MEB, 2024a; MEB, 2024d) incelenmiş ve buna bağlı olarak kapsam, hedeflenen beceri türleri, eğilimler, değerler ve beceriler arası ilişkiler saptanmıştır (İneç, 2025).

Araştırmanın ikinci aşamasında dijital geliştirme ve kodlama faaliyetlerinde temel materyal olarak Google tarafından geliştirilen Gemini yapay zeka aracı kullanılmıştır. Materyal seçimi aşamasında ChatGPT gibi yaygın büyük dil modellerinin (LLM) yanı sıra Ninja AI ve Canva Code gibi alternatif araçlar da ön değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ancak TYMM içeriklerin istemlere (prompt) dönüştürülerek sisteme doğru aktarılması ve işlevsel, etkileşimli kod çıktılarının elde edilmesi noktasında Google Gemini'nin diğer seçeneklere kıyasla belirgin bir performans üstünlüğü sunduğu tespit edilmiştir. Özellikle ChatGPT deneyiminde karşılaşılan algılama güçlükleri ve üretilen kodların niteliksel bağlamda yetersiz kalması, bu aracın yapısal sınırlılıkları ile açıklanmıştır. Bu bağlamda, metin düzenleme ve kullanıcı odaklı kod üretme kapasitesi göz önüne alınarak çalışmanın temel dijital materyali olarak ücretsiz erişim imkanı sunan Gemini 2.5 Pro Canvas sürümü belirlenmiştir (İneç, 2025).

Üçüncü aşamada, TYMM'nin yapısı yapay zeka aracına tanıtılarak eğitim süreci başlatılmış ve bu bağlamda modelin içerik çerçevesi, alan becerileri (kanıta dayalı sorgulama ve araştırma), kavramsal beceriler (belirleme ve yorumlama), sosyal-duygusal öğrenme becerileri (kendini tanıma, iletişim, iş birliği), okuryazarlık becerileri (bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık), değerler (estetik, özgürlük, saygı, vatanseverlik) ve eğilimler (özgüven, empati, sorumluluk, yaratıcılık, gerçeği arama, özgün düşünme) çeşitli istemler aracılığıyla belirli bir sistematik dahilinde aktarılmıştır. Sonrasında İHVD öğretim programı ile “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” öğrenme alanına ilişkin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri doğrultusunda web tabanlı dijital bir platform tasarlanmış ancak ilk çıktının yetersiz bulunması üzerine süreç aşamalı olarak geliştirilmiş olan ek istemlerle yeniden yapılandırılmıştır. Bu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri: “İHVD.4.1.1. Çocuk olmanın özelliklerini belirleyebilme”, “İHVD.4.1.2. Çocuk haklarıyla ilgili kanıta dayalı olarak oluşturduğu ürünü paylaşabilme”, “İHVD.4.1.3. İnsan olmanın getirdiği temel hak ve özgürlükleri yorumlayabilme” şeklindedir.

Bu süreçte etkileşim, somutluk, görsellik ve çoklu ortam faktörleri güçlendirilmiş

ve bunun sonucunda çocuk parkı temalı, etkileşim düzeyi yüksek ve öğrenme etkinliklerini bütüncül şekilde içerisinde barındıran dijital bir platform hazırlanmıştır. Son aşamada ise geliştirilen aracın teknik yeterliliği, TYMM'ye uygunluğu ve ilgili öğrenme alanıyla uyumu, farklı yapay zeka araçları kullanılarak çok boyutlu bir şekilde analiz edilmiştir (İneç, 2025).

Platformun içerisinde bulunan görseller, intro, kısa animasyonlar, şarkılar ve şarkı sözleri yapay zeka programları ve yapay zeka destekli müzik oluşturma uygulamalarından faydalanılarak oluşturulmuştur. Platform içerisindeki görseller ve animasyonlar ChatGPT, Gemini ve Grok gibi yapay zeka uygulamalarına, şarkılar ve şarkı sözleri ise İmarena AI, Musicful AI ve AISonify uygulamalarına aittir. Platformun introsu ise LTX Studio adlı uygulamadan oluşturulmuştur. Platforma <https://precoder.net/cocuk/> internet adresi üzerinden erişim sağlanmaktadır.

Şekil 2. 1: Platformdan Görseller



2.4.2. Araç Kullanma

Yapay zeka destekli geliştirilen dijital ders aracı, tek bir dosya içerisinde çoklu ve dinamik sayfalandırma imkanı tanıyan etkileşimli bir donanıma sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin ders hazırlık süreçlerini pratikleştirmenin yanı sıra her bir öğrenme çıktısına yönelik özelleştirilebilir içerik alanlarının oluşturulmasına fırsat tanır. Platform; öğrenci-makine ve öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyen ve farklı öğretim yöntem, teknik ve stratejilerine uyumlu etkinlik araçları sayesinde zengin ve çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Araştırma sürecinde geliştirilen ders aracı, başta Google Gemini olmak üzere ChatGPT (Kanvas) ve Gemini 2.5 Pro Kanvas (Preview) gibi yapay zeka araçlarıyla detaylı bir şekilde incelenerek kod yapısı, yazım ve mantık hataları, tarayıcı uyumluluğu, erişilebilirlik, performans, güvenlik ve nicel yazılım standartlarına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca ders aracının içerik ve web arayüzü,

TYMM çerçevesi doğrultusunda kavramsal beceriler, eğilimler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem yaklaşımı ve okuryazarlık becerileri bakımından çok yönlü olarak ele alınarak öğrenme alanına özgü öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini destekleme düzeyi incelenmiştir (İneç, 2025).

2.4.3. Değerlendirme ve Revizyon

Bu aşamada “Ne gerçekleşti?” ve “Nasıl olmalıydı?” sorularına yanıt aranmıştır. Değerlendirme süreci öğretim öncesi, öğretim süreci ve öğretim sonrasını kapsayacak şekilde planlanmıştır. Bu bağlamda platform uygulanmadan önce alan uzmanları tarafından arayüz uyumluluğu, güvenlik, performans ve yaş grubuna pedagojik uygunluk açısından test edilmiştir ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılmıştır.

Aynı zamanda YZDÇHP’nin alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde yer alan alt boyutları D1 düzeylerindeki maddelerden oluşan Öğrenme Çıktısı Temelli Öz Değerlendirme Rubriği aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda rubrik, öğretim öncesinde ön test ve öğretim sonrasında son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmış; değer, eğilimler ve beceriler ders sürecindeki değerlendirmeler ise görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak platformda gerekli revizyonlar yapılmıştır.

2.5. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın deneysel süreci 8 Eylül 2025 tarihinde başlamıştır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulama izni verilen okullarda öncelikle okul idarecilerine ve öğretmenlere süreç hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır ve gerekli paylaşımlar gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme sürecinin tamamlanmasının ardından, deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanarak deneysel uygulama sürecine geçilmiştir. Deney grubunda dersler etkileşimli tahtaya YZDÇHP entegrasyonu ile, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına dayalı yöntemler ile sekiz hafta boyunca işlenmiştir. İHVD Öğretim Programı doğrultusunda sekiz hafta süren bu sürecin sonunda her iki gruba son testler uygulanarak ardından deney grubundaki seçili öğrenciler ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın tamamlanmasından 45 gün sonra ise hem deney hem de kontrol gruplarına kalıcılık testi uygulanmıştır.

Şekil 2. 2: Araştırmanın Uygulama Sürecine Ait Görseller



2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler Jamovi 2.7.31 sürümlü istatistik programı ile analiz edilmiştir. Ön test puanlarının analizinde bağımsız örneklem t-testi, alt boyutlara ilişkin analizlerde ise iki faktörlü karışık desenli ANOVA (2x3 Mixed ANOVA) kullanılmıştır. İki faktörlü karışık desenli ANOVA, gruplar arası ve tekrarlı ölçümlerden oluşan iki faktörün bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ve bu faktörlerin ortak etkisini incelemek amacıyla kullanılan parametrik bir analiz yöntemidir (Chartier ve Cousineau, 2011). Nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler ise içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Veri analizi sürecinde öncelikle elde edilen veriler incelenmiş ve analize uygun hale getirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk ve varyans homojenliği Levene testi ile sınanarak parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi denkliliğini belirlemek amacıyla ön test puanları bağımsız örneklem t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Nicel boyutta akademik başarıya ilişkin bütüncül bir ölçüm yapılmamış, bunun yerine ilgili becerilerin alt boyutları ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda analizlerin daha sağlıklı ve anlamlı sonuçlar verebilmesi amacıyla her bir alt boyut için bağımsız olarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin ölçümlerinin zamana göre değişimini ve bu değişimin deney ve kontrol gruplarında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü karışık desenli ANOVA (2x3 Mixed ANOVA) kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımı Mauchly testi ile değerlendirilmiş; varsayımın sağlanmadığı durumlarda Greenhouse-Geisser düzeltmesi

esas alınmıştır. Anlamlı bulunan zaman etkileri için Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Nitel boyutta verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Analiz sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan beceri, değer, eğilim ve okuryazarlık boyutları tema olarak esas alınmıştır. Veriler öncelikle okunarak anlamlı birimlere ayrılmış, ardından bu temalar doğrultusunda kodlanmıştır. Analiz sürecinde verilerden ortaya çıkan ve programın kavramsal çerçevesiyle uyumlu olan kodlar da ilgili temalar altında değerlendirilmiştir. Son olarak bulgular tema ve kodlar çerçevesinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Analiz sürecinde araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama ve temalar altında sınıflandırma süreci sistematik biçimde yürütülmüştür. Ayrıca, bulguları desteklemek amacıyla nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler, yapay zekâ komutlarıyla görselleştirilerek bulguların sunumuna dâhil edilmiştir. Bu kapsamda veri görselleştirme, nicel verilerin grafiksel temsiller aracılığıyla sunulması bilgilerin kavranmasını ve analizini kolaylaştırmayı hedefleyen bir yöntemdir (Börner, Chen ve Boyack, 2003).

Araştırmada elde edilen verilerin analizi öncesinde alt boyutlara ve testlere ait puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır ve verilerin çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2. 1: Verilerin Normallik Analizine İlişkin Bulgular

Beceriler	Grup	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk- <i>W</i>	<i>p</i>
Alan Becerileri Ön Test	Deney	-0.140	-0.461	0.976	.369
	Kontrol	-0.368	-0.558	0.968	.112
Alan Becerileri Son Test	Deney	-1.46	4.42	0.893	.001
	Kontrol	0.212	-0.529	0.972	.174
Alan Becerileri Kalıcılık Testi	Deney	-0.369	-0.394	0.973	.294
	Kontrol	-0.186	-0.130	0.977	.307
Kavramsal Beceriler Ön Test	Deney	-0.247	-0.548	0.944	.017
	Kontrol	-0.557	-0.290	0.944	.008
Kavramsal Beceriler Son Test	Deney	-1.29	1.19	0.827	.001
	Kontrol	-0.486	-0.635	0.940	.005
Kavramsal Beceriler Kalıcılık Testi	Deney	-1.48	3.70	0.870	.001
	Kontrol	-0.631	-0.357	0.916	.001
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ön Test	Deney	-0.837	1.41	0.947	.021
	Kontrol	-0.473	-0.144	0.974	.227
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Son Test	Deney	-0.844	0.132	0.922	.002
	Kontrol	-0.416	-0.0561	0.976	.279
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Kalıcılık Testi	Deney	-0.709	0.338	0.955	.046
	Kontrol	-0.529	-0.595	0.950	.015
Okuryazarlık Becerileri Ön Test	Deney	-0.844	1.51	0.955	.046
	Kontrol	0.00967	-0.499	0.983	.554
Okuryazarlık Becerileri Son Test	Deney	-0.539	0.139	0.947	.022
	Kontrol	-0.169	-0.701	0.974	.243
	Deney		-0.195	0.946	.019
	Kontrol		-0.810	0.952	.020

Tablo incelendiğinde, alan becerileri ön test (deney $p=.369$, kontrol $p=.112$) ve kalıcılık testi (deney $p=.294$, kontrol $p=.307$) puanlarının iki grupta da normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>.05$). Aynı şekilde alan becerileri kontrol grubu son test ($p=.174$) ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri ön test ($p=.227$) ve son test ($p=.279$) kontrol grubu puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>.05$).

Kavramsal beceriler testlerinin tümünde, alan becerileri deney grubu son testte ($p<.001$) ve okuryazarlık becerileri testlerinin çoğunda Shapiro-Wilk anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olduğu ($p<.05$) ve verilerin normal dağılımdan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde saptığı tespit edilmiştir.

Ancak ilgili literatürde (Tabachnick ve Fidell, 2013) örneklem büyüklüğüne bağlı olarak normallik testlerinin hassaslaşabileceği ve bu durumda çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ve -1.5 (veya +2 ile -2) arasında olması normal dağılım için yeterli

kabul edilmiştir ve bu doğrultuda verilerin genel olarak parametrik analiz şartlarını sağladığı kabul edilerek analizlerde Bağımsız Örneklemeler t-testi, İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA (2x3 Mixed ANOVA) kullanılmasına karar verilmiştir.

2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Geliştirilen ölçme aracı, psikolojik bir tutum ölçeğinden ziyade TYMM İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı ile K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde (MEB, 2023) yer alan öğrenme çıktıları ve beceriler doğrultusunda öğrencilerin öz değerlendirmelerini belirlemeye yönelik Öğrenme Çıktısı Temelli Öz Değerlendirme Rubriği olarak yapılandırılmıştır. Bu nedenle ölçek, öğretim programı öğrenme çıktılarının ve süreç bileşenlerinin ölçüt bağımlı bir araç olduğundan, yapı geçerliği yerine kapsam geçerliği temel alınmıştır. Bu doğrultuda 34 maddelik ölçme aracı Sosyal Bilgiler ve Sınıf Eğitimi alanlarında uzman dört akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Aracın iç tutarlılığını belirlemek için ön test ve son test üzerinden Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır ve bu değerler ön testte 0,820 ve son testte 0,871 olarak belirlenmiştir. Elde edilen katsayıların 0,70 üzerinde olması, ölçme aracının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Nitel verilerde ise inandırıcılık ve aktarılabilirlik ilkeleri doğrultusunda kodlama süreci uzman teyidine sunulmuştur ve kodlayıcılar arasındaki uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılarak hesaplanmıştır ve elde edilen güvenirlik katsayısının %89 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının %70'in üzerinde olması kodlamaların güvenilir olduğunu göstermiştir. Görüş ayrılığı bulunan kodlar araştırmacı ve uzman tarafından yeniden değerlendirilerek ortak karara varılmıştır.

2.8. Araştırma Etiği

Bu araştırma, bilimsel araştırma etiği ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenci ve velilere yönelik gerekli bilgilendirmeler yapılarak veri toplama sürecinde kullanılan formlar öğrenci ve velilere ayrı ayrı verilmiştir. Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak dahil olmaları sağlanmıştır ve herhangi bir zorlayıcı durum oluşturulmamıştır. Ayrıca elde edilen tüm verilerin gizliliği korunarak yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu açıkça belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan yapay zeka destekli video ve görsel içerikleri,

araştırmacı tarafından geliştirilmiş; içeriklerin hazırlanması ve gözden geçirilme sürecinde alan uzmanlarının görüş, önerileri ve rehberliğinden yararlanılmıştır. Geliştirilen materyalin pedagojik uygunluğu alan uzmanları tarafından değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda materyalin yaş grubu ve eğitimsel uygunluğu gözetilmiştir.

Araştırma süreci ile ilgili Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve 08/10 sayılı kararıyla onaylanmıştır. Araştırma, etik kurul onayı doğrultusunda yürütülmüştür ve belirlenen etik ilkeler ve prosedürler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Nicel ve Nitel Bulgular

Tablo 3. 1: Becerilere Ait Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Beceriler	Grup	N	$\bar{x}$	SS
Alan Becerileri Ön Test	Deney	52	3.85	0.534
	Kontrol	60	3.75	0.612
Alan Becerileri Son Test	Deney	52	4.07	0.546
	Kontrol	60	3.82	0.520
Alan Becerileri Kalıcılık Testi	Deney	52	3.93	0.588
	Kontrol	60	3.97	0.550
Kavramsal Beceriler Ön Test	Deney	52	3.89	0.716
	Kontrol	60	3.86	0.775
Kavramsal Beceriler Son Test	Deney	52	4.28	0.799
	Kontrol	60	3.84	0.799
Kavramsal Beceriler Kalıcılık Testi	Deney	52	4.24	0.657
	Kontrol	60	3.99	0.774
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ön Test	Deney	52	4.07	0.565
	Kontrol	59	4.07	0.568
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Son Test	Deney	52	4.21	0.588
	Kontrol	60	4.11	0.523
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Kalıcılık Testi	Deney	52	4.21	0.554
	Kontrol	60	4.16	0.543
Okuryazarlık Becerileri Ön Test	Deney	52	4.08	0.520
	Kontrol	60	3.90	0.557
Okuryazarlık Becerileri Son Test	Deney	52	4.14	0.572
	Kontrol	59	3.89	0.605
Okuryazarlık Becerileri Kalıcılık Testi	Deney	52	4.06	0.605
	Kontrol	60	4.02	0.608

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının; alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerine ait ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının betimsel istatistik değerleri (katılımcı sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma) yer almaktadır.

Alan becerileri boyutunda deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları incelendiğinde, grupların başlangıç düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3.85$; $\bar{x}=3.75$). Son test bulgularına göre deney grubunun alan becerileri ortalaması 4.07 ve kontrol grubunun alan becerileri ortalaması 3.82 olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubu ortalamasının 3.93 ve kontrol grubunun ortalamasının ise 3.97 olduğu görülmektedir.

Kavramsal beceriler boyutunda deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları incelendiğinde, grupların başlangıç düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3.89$; $\bar{x}=3.86$). Son test bulgularına göre deney grubunun kavramsal beceriler puan ortalamasının 4.28 ve kontrol grubunun puan ortalamasının 3.84 olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubu ortalamasının 4.24 ve kontrol grubunun ortalamasının 3.99 olduğu belirlenmiştir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri boyutunda deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerinin birbirine eşit olduğu belirlenmiştir ($\bar{x}=4.07$). Son test bulgularına göre deney grubunun sosyal-duygusal beceriler puan ortalamasının 4.21 ve kontrol grubunun puan ortalamasının 4.11 olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, deney grubu ortalamasının 4.21 ve kontrol grubu ortalamasının 4.16 olduğu belirlenmiştir.

Okuryazarlık becerileri boyutunda deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun okuryazarlık puan ortalamasının ($\bar{x}=4.08$) kontrol grubu puan ortalamasına ($\bar{x}=3.90$) göre kısmen daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son test bulgularına göre deney grubunun okuryazarlık becerileri puan ortalamasının 4.14 ve kontrol grubu puan ortalamasının 3.89 olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubu ortalamasının 4.06 ve kontrol grubunun ortalamasının 4.02 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Beceriler	Grup	N	$\bar{x}$	SS	SE
Alan Becerileri	Deney	52	3.85	0.534	0.0740
	Kontrol	60	3.75	0.612	0.0790
Kavramsal Beceriler	Deney	52	3.89	0.716	0.0993
	Kontrol	60	3.86	0.775	0.1000
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	Deney	52	4.07	0.565	0.0783
	Kontrol	59	4.07	0.568	0.0740
Okuryazarlık Becerileri	Deney	52	4.08	0.520	0.0721
	Kontrol	60	3.90	0.557	0.0719

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi hazır bulunuşluk ve beceri düzeylerini incelemek amacıyla ön test puanlarına ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.2’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının bütün beceri alanlarındaki ön test puan ortalamalarının birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 3: Ön Test Puanlarının Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları

Beceriler	F	df	df2	p
Alan Becerileri	2.368	1	110	.127
Kavramsal Beceriler	0.575	1	110	.450
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	0.289	1	109	.592
Okuryazarlık Becerileri	1.336	1	110	.250

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz öncesinde t-testinin temel varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği durumu Levene testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3.4’te verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; alan becerileri [$F(1,110)=2.368$, $p=.127$], kavramsal beceriler [$F(1,110)=0.575$, $p=.450$], sosyal-duygusal öğrenme becerileri [$F(1,109)=0.289$, $p=.592$] ve okuryazarlık becerileri [$F(1,110)=1.336$, $p=.250$] boyutların tümünde varyansların homojen dağılım gösterdiği

belirlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuç, verilerin bağımsız örneklem t-testi için gerekli varyans homojenliği varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Tablo 3. 4: Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	t	df	p	Cohen's d
Kanıtı Dayalı Sorgulama ve Araştırma Ön Test	1.69353	110	.093	0.32087
Kanıtı Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma Ön Test	-0.21995	110	.826	-0.04167
Belirleme Ön Test	0.88419	110	.379	0.16752
Yorumlama Ön Test	-0.24520	110	.807	-0.04646
Kendini Tanıma Ön Test	0.17721	109	.860	0.03371
İletişim Ön Test	0.17601	110	.861	0.03335
İş Birliği Ön Test	-0.64833	110	.518	-0.12284
Bilgi Okuryazarlığı Ön Test	1.99245	110	.049	0.37750
Dijital Okuryazarlık Ön Test	1.24336	110	.216	0.23558
Görsel Okuryazarlık Ön Test	0.91581	110	.362	0.17352

Tablo 3.4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki alan, kavramsal, sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kanıtı dayalı sorgulama ve araştırma ($t(110)=1.694$, $p=.093$, $d=0.321$), kanıtı dayalı ürün oluşturma ve paylaşma ($t(110)=-0.220$, $p=.826$, $d=0.042$), belirleme ($t(110)=0.884$, $p=.379$, $d=0.168$), yorumlama ($t(110)=-0.245$, $p=.807$, $d=0.046$), kendini tanıma ($t(109)=0.177$, $p=.860$, $d=0.034$), iletişim ($t(110)=0.176$, $p=.861$, $d=0.033$), iş birliği ($t(110)=-0.648$, $p=.518$, $d=0.123$), dijital okuryazarlık ($t(110)=1.243$, $p=.216$, $d=0.236$) ve görsel okuryazarlık ($t(110)=0.916$, $p=.362$, $d=0.174$) alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Buna karşın bilgi okuryazarlığı alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(110)=1.992$, $p=.049$, $d=0.378$). Cohen'in d katsayısına göre bu farklılığın etki büyüklüğü küçük ile orta düzey arasında değerlendirilmiştir.

Tablo 3. 5: Ön Test ve Son Test Beceri Ölçeklerinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Beceriler	Ön Test	Cronbach's	Son Test	Cronbach's
	Değerleri		Değerleri	
	Madde-Kalan	α	Madde-Kalan	α
	Korelasyonu		Korelasyonu	
Alan Becerileri	0.618		0.785	
Kavramsal Beceriler	0.537		0.702	
Sosyal-Duygusal	0.755		0.746	
Öğrenme Becerileri				
Okuryazarlık	0.725		0.758	
Becerileri				
Ölçek Geneli		0.820		0.871

Araştırma kapsamında kullanılan Öğrenme Çıktısı Temelli Öz Değerlendirme Rubriğinin ön test ve son test uygulamalarına ilişkin iç tutarlılık (güvenirlik) katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach's Alpha ile madde-kalan korelasyon değerleri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, ön test uygulaması için ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının $\alpha=0.820$ ve son test uygulaması için ise $\alpha=0.871$ olduğu belirlenmiştir. İlgili literatürde 0,70 ve üzeri güvenilirlik katsayıları ölçeğin kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilmiştir (Field, 2013). Beceriler bazında madde-kalan korelasyonları incelendiğinde, ön test değerlerinin 0.537 ile 0.755 arasında ve son test değerlerinin ise 0.702 ile 0.785 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-kalan korelasyon değerlerinin 0.30'dan büyük olması, maddelerin ölçek geneliyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve yapı geçerliğini desteklediğini göstermektedir (Field, 2013).

3.1.1. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Alan Becerileri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular

Tablo 3. 6: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Alan Becerilerine İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA Testi Sonuçları

Ana Ölçek/ Alt Boyut	Etki Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2p
Alan Becerileri							
Kanıtı Dayalı	Zaman	2.781	2	1.391	6.26	.002	0.054
Sorgulama ve	Grup	1.910	1	1.907	2.66	.106	0.024
Araştırma Becerisi	Zaman*Grup	0.766	2	0.383	1.72	.181	0.015
Kanıtı Dayalı Ürün	Zaman	0.670	2	0.335	1.09	.336	0.010
Oluşturma ve	Grup	0.170	1	0.170	0.167	.683	0.002
Paylaşma Becerisi	Zaman*Grup	2.341	2	1.170	3.82	.023	0.034

Tablo 3.6’da İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Alan Becerilerine ilişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA (2x3 Mixed ANOVA) testi sonuçları verilmiştir.

Kanıtı dayalı sorgulama ve araştırma becerisi alt boyutunda zaman etki kaynağına ait bulgular incelendiğinde, zaman faktörünün istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($F(2)=6.26$, $p=.002$, $\eta^2p=0.054$). Buna karşın grup ana etkisinin ($F(1)=2.66$, $p=.106$, $\eta^2p=0.024$) ve zaman*grup ortak etkisinin ($F(2)=1.72$, $p=.181$, $\eta^2p=0.015$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Kanıtı dayalı ürün oluşturma ve paylaşma becerisi alt boyutunda zaman etki kaynağı ($F(2)=1.09$, $p=.336$, $\eta^2p=0.010$) ve grup etki kaynağına ($F(1)=0.167$, $p=.683$, $\eta^2p=0.002$) ait bulgular incelendiğinde, bu ana etkilerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Buna karşın zaman*grup ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($F(2)=3.82$, $p=.023$, $\eta^2p=0.034$).

Tablo 3. 7: Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Etki	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman	0.944	.042	0.947	0.963

Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisine ilişkin gerçekleştirilen Mauchly's W küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlanmadığı belirlenmiştir ($W = .944$, $p = .042$). Bu nedenle analizlerde küresellik varsayımının ihlal edilmesi nedeniyle Greenhouse–Geisser düzeltmesi uygulanmış ve sonuçlar bu düzeltmeye göre raporlanmıştır.

Tablo 3. 8: Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi Zaman Faktörüne İlişkin Greenhouse-Geisser Sonuçları

Etki	Düzeltilme	df	F	p	η^2p
Zaman	Greenhouse–Geisser	1.89	6.26	.003	0.054
Zaman	Huynh–Feldt	1.93	6.26	.003	0.054

Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisine ilişkin gerçekleştirilen Greenhouse–Geisser düzeltmesi esas alındığında zaman faktörünün istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F(1.89, 207.79) = 6.26$, $p = .003$, $\eta^2p = .054$). Huynh–Feldt düzeltmesi uygulandığında da benzer şekilde zaman etkisinin anlamlılığını koruduğu belirlenmiştir ($F(1.93, 212.20) = 6.26$, $p = .003$, $\eta^2p = .054$).

Tablo 3. 9: Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Post Hoc Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	SE	df	t	Pbonferroni
Ön Test – Son Test	-0.19054	0.0633	110	-3.009	.010
Ön Test – Kalıcılık Testi	-0.19631	0.0633	110	-2.834	.016
Son Test – Kalıcılık Testi	-0.00577	0.0562	110	-0.103	1.000

Tablo 3.9 incelendiğinde, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisine ilişkin zaman faktörü için yapılan Bonferroni düzeltmeli post hoc karşılaştırmalar sonucunda ön test ile son test ($p = .010$) ve ön test ile kalıcılık testi ($p = .016$) puanları arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşın son test ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = 1.000$).

Tablo 3. 10: Kanıta Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Etki	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman*grup	0.978	.299	0.979	0.996

Kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma becerisine ilişkin Mauchly W küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir ($W=.978$, $p=.299$). Bu nedenle analizlerde küresellik varsayımı altında elde edilen sonuçlar raporlanmıştır.

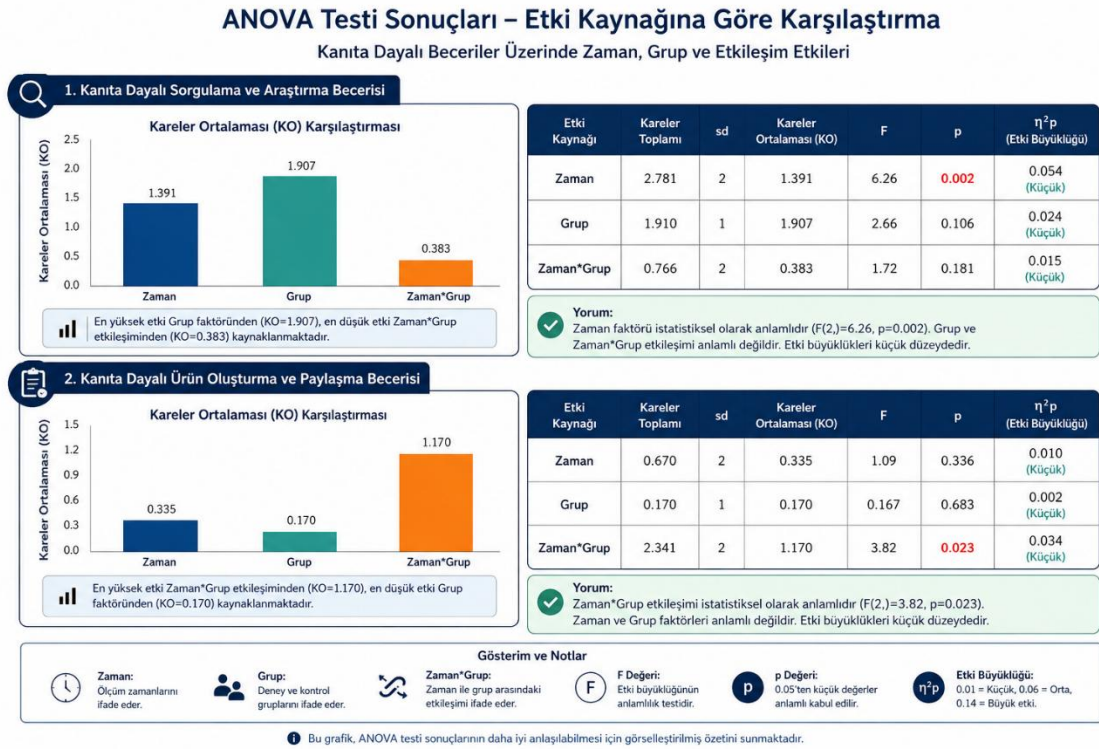
Tablo 3. 11: Kanıta Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Post Hoc Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	SE	df	t	Pbonferroni
Deney Ön Test – Deney Son Test	-0.2500	0.1114	110	-2.244	.402
Deney Ön Test –Deney Kalıcılık Testi	-0.0577	0.1134	110	-0.509	1.000
Deney Son Test – Deney Kalıcılık Testi	0.1923	0.1002	110	1.918	.865
Kontrol Ön Test-Kontrol Son Test	0.0611	0.1037	110	0.589	1.000
Kontrol Ön Test-Kontrol Kalıcılık Testi	-0.1333	0.1056	110	-1.263	1.000
Kontrol Son Test-Kontrol Kalıcılık Testi	-0.1944	0.0933	110	-2.084	.593

Tablo 3.11 incelendiğinde, kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma becerisine ilişkin zaman*grup etkileşimine yönelik Bonferroni düzeltilmeli post hoc karşılaştırmalar sonucunda deney grubunun ön test–son test ($p=.402$), ön test–kalıcılık testi ($p=1.000$) ve son test–kalıcılık testi ($p=.865$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde kontrol grubunun ön test–son test ($p=1.000$), ön test–kalıcılık testi ($p=1.000$) ve son test–kalıcılık testi ($p=.593$) puanları arasında da

anlamli bir farklılık tespit edilmemiştir (tüm $p > .05$). Dolayısıyla Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar, deney ve kontrol gruplarının zaman içerisindeki ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Şekil 3. 1: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Alan Becerilerine İlişkin Veri Görseli



Şekil 3.1 incelendiğinde, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi alt boyutunda elde edilen bulgular, zaman faktörünün istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu göstermektedir ($p < .05$). Grup etkisinin ve zaman*grup ortak etkisinin ise anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Etki büyüklükleri ise tüm etki kaynakları için düşük düzeydedir.

Kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma becerisi alt boyutunda elde edilen bulgular, zaman*grup ortak etkisinin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Zaman ve grup faktörlerinin ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Etki büyüklükleri ise tüm etki kaynakları için düşük düzeydedir.

Tablo 3. 12: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Alan Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	f
Alan Becerileri	Kanıt temelli uygulama	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20	17
	Kanıt dayalı sorgulama ve araştırma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16,Ö20	11
	Kanıt dayalı çıkarım yapma	Ö3,Ö5,Ö6,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö19	9
	Kanıt dayalı ürün oluşturma ve paylaşma	Ö1,Ö6,Ö7,Ö15,Ö16	5

Tablo 3.12'ye göre YZDÇHP'nin öğrencilerin alan becerileri üzerindeki etkisi dört ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; kanıt temelli uygulama, kanıt dayalı yorumlama, kanıt dayalı çıkarım yapma, kanıt dayalı ürün oluşturma ve paylaşmadır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP'nin alan becerilerini en fazla “kanıt temelli uygulama” noktasında desteklediği ortaya çıkmıştır (f=17):

“Çocuk haklarını öğrendik. İnsan haklarını öğrendik. Şarkılar dinledik, videolar izledik, kendi çocuk hakları sözleşmemizi oluşturduk.” (Ö1)

“Mesela resimlerle çocuk haklarımızı öğrendik, haklarımızı yazdık.” (Ö15)

Öğrencilerin mevcut bir durumu kanıtlardan yola çıkarak yorumlamasını ifade eden “kanıt dayalı sorgulama ve araştırma” öne çıkan diğer kod olmuştur (f=11):

“Yani birinin hakları ihlal edildiğinde onu uyarabileceğimi biliyorum.” (Ö3)

“Çocuk haklarını savunabilirim yani benim hakkımı yiyen birine ‘bu benim hakkım, hakkımı yiyemezsin’ diyebilirim.” (Ö10)

Öğrencilerin örnek olaylardan yola çıkarak geleceğe ve farklı durumlara yönelik öngöründe bulunmalarını ifade eden “kanıt dayalı çıkarım yapma” becerisinin geliştiği görülmüştür (f=9):

“Mesela biri benim hakkımı ne konuda olursa olsun ihlal ettiğinde mesela oyun konusunda, bir kişi ben kaydıraktan kaymak isterken bana izin vermese o zaman o kişinin benim oyun hakkımı ihlal ettiğimi anlarım.” (Ö5)

“Mesela o kentteki fabrikadaki olay gibi bir olay yaşasam ben de hakkımı savunabilirim.” (Ö12)

Öğrencilerin kanıtlardan yararlanarak platform üzerinde yaptıkları etkinlikleri ve oluşturdukları ürünleri paylaşımlarını ifade eden “kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma” ($f=5$) öne çıkan son kod olmuştur:

“Burada kendi çocuk hakları sözleşmemizi yazdık, şarkılar dinledik, resimler yaptık.” (Ö7)

“Resimli kaynaklarda hani böyle kendi haklarımızı yazdığımız barınma hakkı, eğitim hakkı gibi kısımlarda çok eğlenmişim. Örnek durumların verildiği işte eşitlik ilkesi, sağlık hakkı gibi olan kısımları beğendim.” (Ö15)

Tablo 3. 13: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Alan Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	<i>f</i>
Alan Becerileri	Kanıt temelli uygulama	Ö1,Ö2	2
	Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma	Ö1,Ö2	2
	Kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma	Ö1,Ö2	2

Tablo 3.13’e göre YZDÇHP’nin öğrencilerin alan becerileri üzerindeki etkisi üç ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; kanıt temelli uygulama, kanıta dayalı yorumlama ve kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşmadır.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde alan becerileri üzerindeki etkisinin dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Her bir alan becerisi her iki öğretmen görüşünde eşit oranda vurgulanmıştır ($f=2$);

Kanıt temelli uygulama;

“İnsan hakları çocuk parkı etkinliğine bağlı kalarak ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin bize gösterdiği yola göre öğrencilerimizle beraber etkinlikleri tamamladık, bizlere verilen görseller, sesli mesajlar özellikle şarkılar öğrencilere çok hitap ediyordu. Onları bir öncelik olarak aldık, ders işlenişini tamamen o plana göre yaptık.” (Ö1)

“Öncelikle öğrencilerin kendi aralarında fikirlerini söylemesi, kendilerini ifade etmesi, tartışmaları ve bunun yapay zeka destekli görsellerle, müzikle, çizgi animasyonlarla desteklenmesi çok önemliydi. Bu faaliyetleri birlikte yürüttük.” (Ö2)

Öne çıkan ikinci alan becerisi ise “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma” olmuştur (f=2);

“Örnek veriyorum sıra paylaşımı yapacaklar, biri haksızlık yaptığında diğeri bunu direkt dillendirebiliyor işte ‘biz bak burada öğrenmiştik, insan hakları dersinde paylaşmayı öğrendik, yardımseverliği öğrendik, hak kavramını, adalet kavramını öğrendik’ dediği an o an öğretmen olarak şu duyguya kapılıyorsunuz evet biz istenilen kazanımı istenilen zamanda vermişiz öğrencimiz de bunu kullanmaya başlamış.” (Ö1)

“Evet düşünüyorum. Gerçek hayatta ailelerden geri dönüşler alıyoruz, çocuklar kendi haklarını savunurken kendilerine ‘çocuk haklarından haberiniz var mı?’ işte ‘bunlar benim hakkım, ben kendimi ifade edebilmeliyim, düşünebilmeliyim, isteklerde bulunabilirim, sizinle tartışabilirim’ gibi konularda ailelerden olumlu sonuçlar geliyor, dönütler geliyor.” (Ö2)

Öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak platform üzerinde yaptıkları her türlü etkinlik, oluşturdukları her türlü ürünü oluşturmalarını ve paylaşımlarını ifade eden “kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma” öne çıkan son alan becerisi olmuştur (f=2);

“Bazı sorularda açık uçlu sorular olması çocuğun yorumlama becerisini, hayatı örneklendirmesini, daha çok katılımcı olmasını sağlamış. Zaten şu anki Maarif Modeli’nde Milli Eğitim Bakanlığımız da bizden çocuklara açık uçlu soruların sorulmasını, yorumlanmasını, hem görsel yorumlama hem de yazılı yorumlama yapmasını istiyorlar. Platformda seçilen bu tarz etkinlikler tam anlamıyla bence o beklentiye karşılamış.” (Ö1)

“Şimdi çocuklar çocuk hakları ile ilgili bazı maddelerle ilgili şiirler yazdılar, kendi görüşlerini belirten makaleler yazdılar. Bence bu daha etkili oldu çünkü çocuk şiir yazarken daha derinlemesine düşündü, resim yaptılar bence bu daha etkili bir yöntemdi.” (Ö2)

3.1.2. YZDÇHP’nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Kavramsal Becerileri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular

Tablo 3. 14: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kavramsal Becerilere İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA Testi Sonuçları

Ana Ölçek/Alt Boyut	Etki Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2p
Kavramsal Beceriler							
	Zaman	2.289	2	1.145	1.725	.181	0.015
Belirleme	Grup	1.860	1	1.860	0.983	.324	0.009
	Zaman*Grup	0.361	2	0.180	0.272	.762	0.002
	Zaman	4.970	2	2.483	6.16	.002	0.053
Yorumlama	Grup	7.000	1	7.000	5.32	.023	0.046
	Zaman*Grup	5.000	2	2.502	6.21	.002	0.053

Tablo 3.14’te İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kavramsal Becerilere ilişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Belirleme alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde; zaman ana etkisinin ($F(2)=1.725$, $p=.181$, $\eta^2p=0.015$), grup ana etkisinin ($F(1)=0.983$, $p=.324$, $\eta^2p=0.009$) ve zaman*grup ortak etkisinin ($F(2)=0.272$, $p=.762$, $\eta^2p=0.002$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Yorumlama alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde, zaman ana etkisinin ($F(2)=6.16$, $p=.002$, $\eta^2p=0.053$), grup ana etkisinin ($F(1)=5.32$, $p=.023$, $\eta^2p=0.046$) ve zaman*grup ortak etkisinin ($F(2)=6.21$, $p=.002$, $\eta^2p=0.053$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 15: Belirleme Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Etki	Mauchly’s W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman	0.992	.635	0.992	1.00

Tablo 3.15 incelendiğinde, belirleme becerisine ilişkin zaman faktörü için yapılan Mauchly W küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir

($W=.992$, $p=.635$). Bu doğrultuda, belirleme becerisine ilişkin analizlerde küresellik varsayımı altında elde edilen ANOVA sonuçları esas alınmıştır.

Tablo 3. 16: Yorumlama Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi

Sonuçları

Etki	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman	0.958	.097	0.960	0.977

Tablo 3.16 incelendiğinde, yorumlama becerisine ilişkin zaman faktörü için yapılan Mauchly küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir ($W=.958$, $p=.097$). Bu nedenle yorumlama becerisine ilişkin analizlerde küresellik varsayımı altında elde edilen ANOVA sonuçları esas alınmıştır.

Tablo 3. 17: Yorumlama Becerisi Alt Boyutu Zaman Faktörüne İlişkin Post Hoc

Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	SE	df	t	Pbonferroni
Ön Test-Son Test	-0.186	0.0930	110	-2.00	.143
Ön Test-Kalıcılık Testi	-0.295	0.0831	110	-3.55	.002
Son Test-Kalıcılık Testi	-0.109	0.0784	110	-1.39	.502

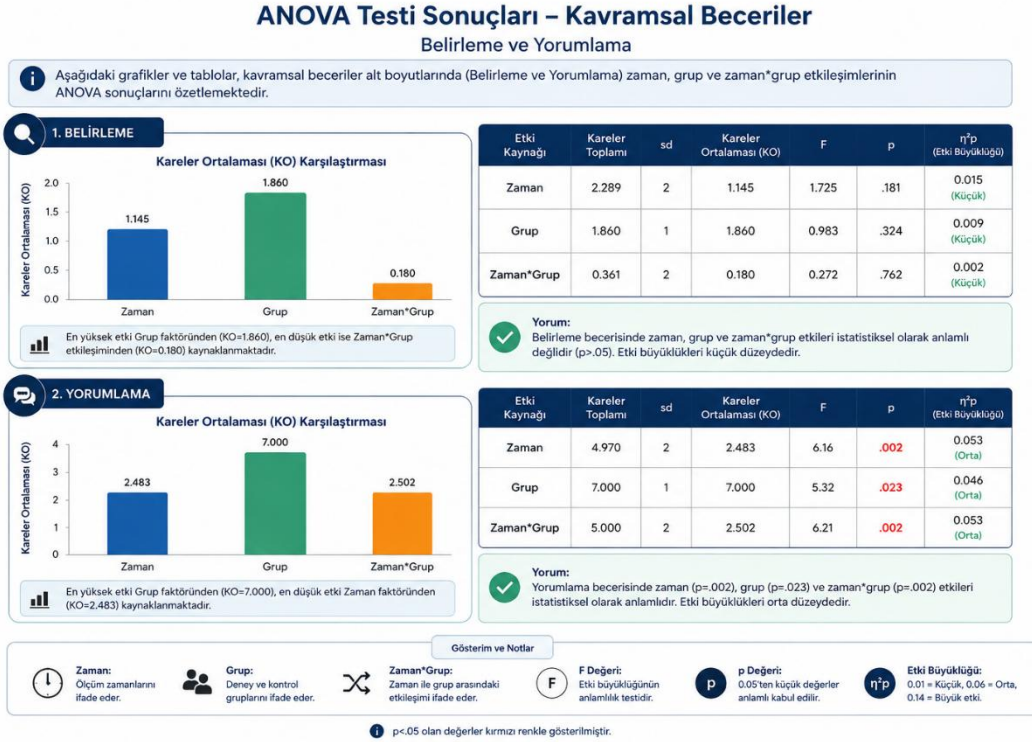
Tablo 3.17 incelendiğinde, yorumlama becerisine ilişkin zaman faktörü için yapılan Bonferroni düzeltilmeli post hoc karşılaştırmalar sonucunda yalnızca ön test ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p=.002$). Buna karşın ön test ile son test ($p=.143$) ve son test ile kalıcılık testi ($p=.502$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3. 18: Yorumlama Becerisi Alt Boyutu Zaman*Grup Faktörüne İlişkin Post Hoc Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	SE	df	t	Pbonferroni
Deney Ön Test – Deney Son Test	-0.48077	0.136	110	- 3.5312	.009
Deney Ön Test –Deney Kalıcılık Testi	-0.49038	0.122	110	- 4.0312	.002
Deney Son Test – Deney Kalıcılık Testi	-0.10000	0.113	110	- 0.8830	1.000
Kontrol Ön Test-Kontrol Son Test	0.10833	0.127	110	0.8547	1.000
Kontrol Ön Test-Kontrol Kalıcılık Testi	-0.10000	0.113	110	- 0.8830	1.000
Kontrol Son Test-Kontrol Kalıcılık Testi	-0.20833	0.107	110	- 1.9493	.807

Tablo 3.18 incelendiğinde, yorumlama becerisine ilişkin zaman*grup etkileşimine yönelik Bonferroni düzeltilmeli post hoc karşılaştırmalar sonucunda deney grubunda ön test ile son test ($p=.009$) ve ön test ile kalıcılık testi ($p=.002$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşın deney grubunda son test ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p=1.000$). Kontrol grubunda ise ön test–son test ($p=1.000$), ön test–kalıcılık testi ($p=1.000$) ve son test–kalıcılık testi ($p=.807$) karşılaştırmalarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Şekil 3. 2: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kavramsal Becerilere İlişkin Veri Görseli



Şekil 3.2 incelendiğinde, belirleme alt boyutunda elde edilen bulgular; zaman faktörünün, grup etkisinin ve zaman*grup ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($p>.05$). Etki büyüklükleri ise tüm etki kaynakları için düşük düzeydedir.

Yorumlama alt boyutunda elde edilen bulgular; zaman faktörünün, grup etkisinin ve zaman*grup ortak etkisinin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Etki büyüklükleri ise tüm etki kaynakları için orta düzeydedir.

Tablo 3. 19 : İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kavramsal Becerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	<i>f</i>
Kavramsal Beceriler	Belirleme becerisi	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	15
	Yapılandırma becerisi	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö18,Ö19,Ö20	15
	Muhakeme (akıl yürütme) becerisi	Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19,Ö20	10
	Sınıflandırma becerisi	Ö2,Ö6,Ö13,Ö16	4
	Yorumlama becerisi	Ö5,Ö9,Ö18,Ö19	4

Tablo 3.19’a göre YZDÇHP’nin öğrencilerin kavramsal becerileri üzerindeki etkisi dört ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; belirleme becerisi, yapılandırma becerisi, muhakeme (akıl yürütme) becerisi, sınıflandırma becerisi ve yorumlama becerisidir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde kavramsal becerileri en fazla “belirleme becerisi” ve “yapılandırma becerisi” noktasında desteklediği ortaya çıkmıştır. Belirleme becerisi, öğrencilerin insan hakları ve bir alt boyutu olan çocuk hakları konularında duydukları bilgi gereksinimini belirleme becerilerini ifade etmektedir ve on beş öğrenci tarafından vurgulanmaktadır (*f*=15):

“Haklarımızı öğrendik sonra haklarımızın ne kadar önemli olduğunu, çocuk haklarını ve neden önemli olduğunu öğrendik.” (Ö4)

“İnsan haklarını öğrendim, düşüncelerimizi paylaşabileceğimizi öğrendim.” (Ö15)

Araştırmada öne çıkan bir diğer kod bilginin kalıcılığını ve anlamlandırılmasını ifade eden “yapılandırma becerisi”dir (*f*=15):

“Bu bana göre çok güzel bir platformdu, ilgimi çekti artı bu platformdan öğrendiğim için çok kalıcı oldu, iyi oldu.” (Ö5)

“Mesela orada yazılar yazarak birçok şey aklımda kaldı, sonra orada bazı şeyler dinledik onlar çok güzeldi.” (Ö11)

Öğrencilerin daha önce bilmedikleri kavramlarla karşılaşmalarını ve mevcut durumlara ilişkin çıkarımlarda bulunmalarını ifade eden “muhakeme (akıl yürütme) becerisi” öne çıkan bir diğer kod olmuştur ($f=10$):

“Çoğunlukla insan haklarının ne olduğunu bilmiyordum bu ders sayesinde öğrendim.”(Ö13)

Çocuk haklarının önemli olduğunu, çocuk haklarını güzel kullanmayı ve kimsenin haklarını yememeliyiz onu öğrendim.”(Ö16)

Öğrencilerin edindikleri bilgileri kategorize etmelerini ifade eden “sınıflandırma becerisi” öne çıkan bir diğer kod olmuştur ($f=4$):

“Bilmediğim şeyleri öğrendim. Çocuk haklarını öğrendim ve 20 Kasım’ı öğrendim.”(Ö2)

“Sağlık hakkı, ilgi görme hakkı, korunma hakkını öğrendik.”(Ö6)

Öğrencilerin bir olayı veya durumu bağlamından kopmadan yeniden ifade edebilme becerilerini ifade eden “yorumlama becerisi” öne çıkan son kod olmuştur ($f=4$):

“Bu platform sayesinde daha açık düşünebildim mesela diyelim ki kitaptan işlediğimde karmakarışık gelebilirdi ama şimdi hem görsel hem de açıklayıcı olarak diyalog kurduğumuzda bana daha açıklayıcı ve anlamlı geldi.” (Ö5)

“Bu daha iyiydi. Çünkü hem yazıları ben yazdım hem de birazcık daha fazla anlatarak ilerlediğimiz için bu şekilde daha fazla öğrendik.” (Ö18)

Tablo 3. 20: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Kavramsal Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	<i>f</i>
Kavramsal Beceriler	Belirleme Becerisi	Ö1,Ö2	2
	Yorumlama Becerisi	Ö1,Ö2	2

Tablo 3.20’ye göre YZDÇHP’nin öğrencilerin kavramsal becerileri üzerindeki etkisi iki ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; belirleme becerisi ve yorumlama becerisidir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde kavramsal beceriler üzerindeki etkisinin dengeli bir dağılım gösterdiği

belirlenmiştir. Her bir kavramsal beceri her iki öğretmen görüşünde eşit oranda vurgulanmıştır ($f=2$). Belirleme becerisi, öğrencilerin hak ve adalet gibi kavramlara olan ihtiyaçlarını belirlemelerini, bu kavramları tanımalarını ve içselleştirmelerini ifade ederken bunların evrensel boyutunu kavrama noktasını da içerisinde bulundurmaktadır. Yorumlama becerisi ise öğrencilerin günlük hayattaki hak ihlallerini yorumlamalarını, kendi yaşam öyküleriyle ilişkilendirmelerini ve açık uçlu sorular aracılığıyla kavramları tartışmalarını ifade etmektedir.

Belirleme becerisi;

“Öncelikle şöyle söyleyeyim insan hakları dersi aslında dördüncü sınıf yaş grubuna göre daha soyut kalıyor, işlenen konular soyut kalıyor ama şöyle bir şey var insanın doğasında hak kavramı var, adalet kavramı var. Kendi sınıfımı şöyle şanslı görüyorum bizim sınıf biraz hak ve adalet kavramları üzerine kuruldu. Bütün öğrenciler bunlara çok dikkat ediyorlar özellikle dersler işlendikten sonra da ‘biz bunu konuşmuştuk’ örneklemeleri biraz daha arttı günlük hayatlarında. Çünkü ‘biz derste bunu konuşmuştuk, bu şekilde olmalıydı’ ifadeleri arttıkça biz aslında geri dönütü yaşıttan hissediyoruz yani onlara yapılan yazılı testlerden ya da yazdırdıklarımızdan değil, gerçekten yanındaki arkadaşına o hakkı verebiliyor mu, hakkına giriyor mu, adaletli davranabiliyor mu ya da özgürlüklerin nerede bitip nerede başlayacağını biliyor mu bunu normal yaşantılarında anlıyoruz. Bunu da bu platformu süreç içerisinde kullandıkça çocuklar da kendilerini daha rahat hissettiler ve örnekler arttı.” (Ö1)

“Şimdi çocuk hakları denince aslında bunun evrensel bir boyutu var, sadece yerelde değil ya da aile içinde değil de dünya çapında yani evrensel boyutuyla çocuk hakları ve bunların konuşulması yani özgürlük, demokrasi, temel hak ve özgürlükler konularında bu kavramları çok içselleştirdiklerini düşünüyorum.” (Ö2)

Yorumlama becerisi;

“Bizim yaş grubunda yani dördüncü sınıf yaş grubunda öğrenciler kendi hayatlarından hikayeler veya öyküler anlatmayı çok seviyorlar, bizim bu konularda aslında öğrencilerin konuşma becerilerini çok arttırıyor, yorumlamayı çok arttırıyor. Siz onlara işte örnek bir hikaye bahsettiğiniz zaman İnsan Hakları dersinde işte ihlallerle ilgili özellikle trafikteki yapılan ihlaller, insanların birbirlerine olan ilişkilerindeki ihlaller, okul içerisindeki ihlallerden bahsettiğiniz zaman o öğrenciler bütün anlamıyla

yorumlamaya başlıyorlar, hepsi kendi hikayelerini anlatıyor, hepsi doğal ve gerçek hikayelerle anlatıyorlar ve aslında gerçekten o çocukların içine işlediklerini o an hissediyorsunuz ve hani yorumlama becerileri, kavramları söyleme becerileri artık dillerinde. İnsan Hakları dersinin vermiş olduğu bütün kavramları konuştuklarını hissetmiş oluyorsunuz.” (Ö1)

“Ben hem yapılandırıcı hem de oyun temelli olduğunu düşünüyorum. Tabii bunun içinde tartışma da var bu en önemlisi bence. Bu sizin bize sunduğunuz yapay zeka destekli platform, beyin fırtınası yapmalarına imkan sağlıyor bu bence en önemli kısmıydı.” (Ö2)

3.1.3. YZDÇHP’nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular

Tablo 3. 21: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA Testi Sonuçları

Ana Ölçek/Alt Boyut	Etki Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2p
Sosyal-Duygusal Beceriler							
Kendini Tanıma	Zaman	0.736	2	0.368	1.531	.219	0.014
	Grup	0.094	1	0.094	0.095	.758	0.001
	Zaman*Grup	0.069	2	0.034	0.145	.865	0.001
İletişim	Zaman	0.442	2	0.221	1.388	.252	0.012
	Grup	0.063	1	0.063	0.088	.767	0.001
	Zaman*Grup	0.020	2	0.010	0.064	.938	0.001
İş birliği	Zaman	5.180	2	2.590	5.28	.006	0.046
	Grup	1.490	1	1.490	1.47	.228	0.013
	Zaman*Grup	2.720	2	1.359	2.77	.065	0.025

Tablo 3.21’de İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine ilişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Kendini tanıma alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde; zaman ana etkisinin ($F(2)=1.531$, $p=.219$, $\eta^2p=0.014$), grup ana etkisinin ($F(1)=0.095$, $p=.758$, $\eta^2p=0.001$) ve zaman*grup ortak etkisinin ($F(2)=0.145$, $p=.865$, $\eta^2p=0.001$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

İletişim alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde; zaman ana etkisinin ($F(2)=1.388$, $p=.252$, $\eta^2p=0.012$), grup ana etkisinin ($F(1)=0.088$, $p=.767$, $\eta^2p=0.001$) ve zaman*grup ortak etkisinin ($F(2)=0.064$, $p=.938$, $\eta^2p=0.001$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

İş birliği alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde, zaman ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir ($F(2)=5.28$, $p=.006$, $\eta^2p=0.046$). Buna karşın grup ana etkisinin ($F(1)=1.47$, $p=.228$, $\eta^2p=0.013$) anlamlı etkiye sahip olmadığı, zaman*grup ortak etkisinin ise ($F(2)=2.77$, $p=.065$, $\eta^2p=0.025$) sınırda anlamlılık eğilimi gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 3. 22: Kendini Tanıma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Etki	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman	0.970	.190	0.971	0.988

Tablo 3.22 incelendiğinde, kendini tanıma becerisine ilişkin zaman faktörü için yapılan Mauchly küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir ($W=.970$, $p=.190$). Bu nedenle kendini tanıma becerisine ilişkin analizlerde küresellik varsayımı altında elde edilen ANOVA sonuçları esas alınmıştır.

Tablo 3. 23: İletişim Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Etki	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman	0.948	.054	0.950	0.967

Tablo 3.23 incelendiğinde, iletişim becerisine ilişkin zaman faktörü için yapılan Mauchly küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir ($W=.948$, $p=.054$). Bu nedenle iletişim becerisine ilişkin analizlerde küresellik varsayımı altında elde edilen ANOVA sonuçları esas alınmıştır.

Tablo 3. 24: İş Birliği Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Etki	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman	0.958	.096	0.960	0.976

Tablo 3.24 incelendiğinde, iş birliği becerisine ilişkin zaman faktörü için gerçekleştirilen Mauchly küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlandığı

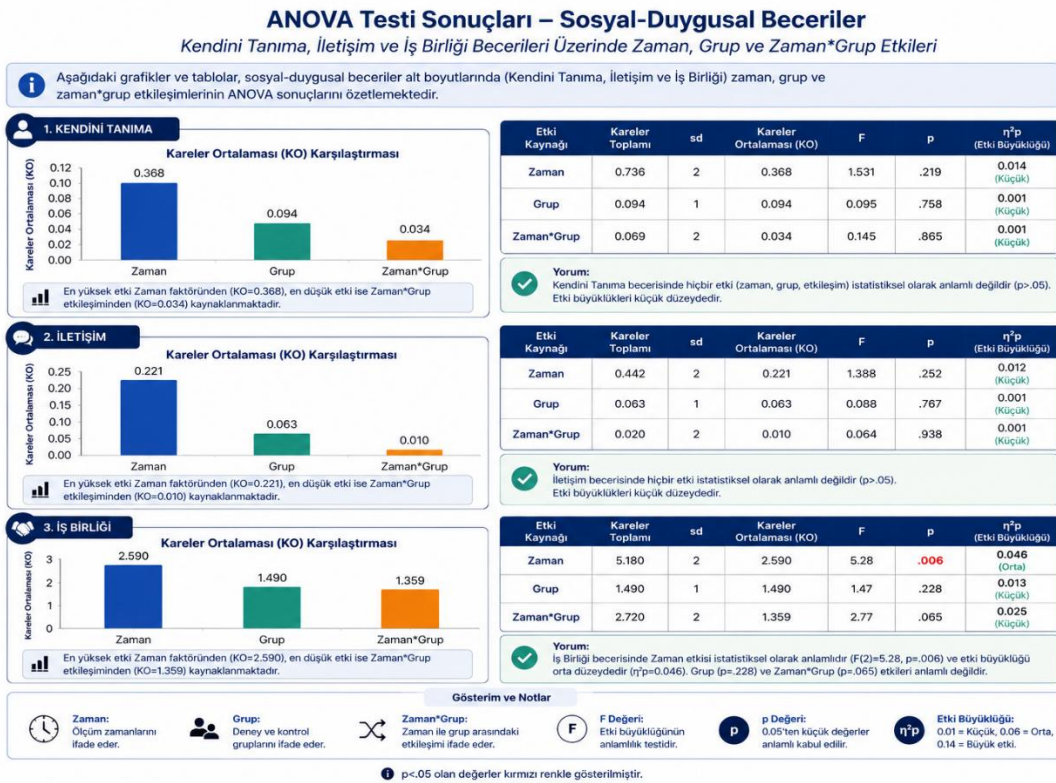
belirlenmiştir ($W = .958$, $p = .096$). Bu nedenle analizlerde küresellik varsayımını temel alan ANOVA sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 3. 25: İş Birliği Becerisi Alt Boyutu Zaman Faktörüne İlişkin Post Hoc Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	SE	df	t	Pbonferroni
Ön Test-Son Test	-0.2205	0.0980	110	-2.250	.079
Ön Test-Kalıcılık Testi	-0.2926	0.0990	110	-2.957	.011
Son Test-Kalıcılık Testi	-0.0721	0.0837	110	-0.862	1.000

Tablo 3.25 incelendiğinde, iş birliği becerisine ilişkin zaman faktörü için yapılan Bonferroni düzeltmeli post hoc karşılaştırmalar sonucunda ön test ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p = .011$). Buna karşılık ön test ile son test ($p = .079$) ve son test ile kalıcılık testi ($p = 1.000$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Şekil 3. 3: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Veri Görseli



Şekil 3.3 incelendiğinde, kendini tanıma alt boyutunda elde edilen bulgular; zaman faktörünün, grup etkisinin ve zaman*grup ortak etkisinin istatistiksel olarak

anlamli bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($p>.05$). Etki büyüklükleri ise tüm etki kaynakları için düşük düzeydedir.

İletişim alt boyutunda elde edilen bulgular; zaman faktörünün, grup etkisinin ve zaman*grup ortak etkisinin anlamli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir ($p>.05$). Etki büyüklükleri ise tüm etki kaynakları için düşük düzeydedir.

İş birliği alt boyutunda elde edilen bulgular; zaman faktörünün istatistiksel olarak anlamli bir etkiye sahip olduğu ($p<.05$), grup etkisinin anlamli bir etkiye sahip olmadığı ($p>.05$) ve zaman*grup ortak etkisinin sınırda anlamlılık eğilimi gösterdiği belirlenmiştir ($p=.05$). Etki büyüklükleri ise zaman faktöründe orta, grup ve zaman*grup etki kaynaklarında düşük düzeydedir.

Tablo 3. 26: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Sosyal-Duygusal  ğrenme Becerilerine İlişkin  ğrenci Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	<i>f</i>
Kendini tanıma becerisi	Mutluluk ve sevinç	�2,�3,�4,�6,�7,�8,�10,�12, �14,�15,�16,�18,�19,�20	14
	Eğence ve keyif	�3,�4,�7,�12,�13,�14,�18,�20	8
	üzüntü ve duygusallık	�4,�5,�9,�10,�13,�19	6
	Heyecan ve merak	�1,�6,�11,�15,�16	5
	şaşkınlık	�5,�13,�20	3
İletişim becerisi	Etkin dinleme ve ifade gücü	�2,�5,�8,�9,�11,�19,�20	7
�z düzenleme ve öz yansıtmı becerisi	Motivasyon ve öz tepki	�2,�4,�7,�14,�17,�19	6
İş birliği becerisi	Sosyal etkileşim ve takım çalışması	�7,�8,�15,�19,�20	5

Tablo 3.26'ya göre YZDÇHP'nin öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkisi dört ana tema altında değerlendirilmiştir. Bunlar;  ğrencilerin yaşadıkları duyguları anlamlandırma noktasında kendini tanıma becerisi, iletişim becerisi, öz düzenleme ve öz yansıtmı becerisi ve iş birliği becerisidir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP'nin  ğretim sürecinde sosyal-duygusal becerileri en fazla “kendini tanıma becerisi” noktasında

desteklediği belirlenmiştir. Kendini tanıma becerisi, öğrencilerin karşılaştıkları olay veya durumlar karşısında duygularını anlamlandırmalarını ve tanımlamalarını ifade etmektedir. Bu kategori; “mutluluk ve sevinç”(f=14), “eğlence ve keyif” (f=8), “üzüntü ve duygusallık” (f=6), “heyecan ve merak” (f=5) ve “şaşkınlık” (f=3) olarak beş koda ayrılmıştır.

Mutluluk ve sevinç;

“Mutluluk hissettim ve yani eğlenceli geldi.” (Ö3)

“Mutlu hissettim. Eğlenmiş hissettim.” (Ö18)

Eğlence ve keyif;

“Eğlendim, mutlu oldum.” (Ö7)

“İyi duygularım yani eğlenceliydi. Bir de öğrendiğim için çok sevindim.” (Ö14)

Üzüntü ve duygusallık;

“Diğerlerinin hakları alındığı için üzüldüm, duygulandım. Ondan sonra haklarının ihlal edilmemesi gerektiğini anladım.” (Ö5)

“Çocuklara adaletsizlik olabiliyor. Bu çok üzücü bir durum.” (Ö19)

Heyecan ve merak;

“Çok heyecanlıyım, çok şey öğrendim. Güzel bir şeydi.” (Ö11)

“Yani insan haklarını, kendi hakkımı öğrendiğim için çok mutluydum yani heyecanlıyım çünkü ilk defa insan hakları dersi görüyordum.” (Ö15)

Şaşkınlık;

“Yani eğlendim. Üzüldüm. Böyle şaşırdığım yerler de oldu.” (Ö13)

“Bazen arkadaşlarımın verdiği cevaplara şaşırdım.” (Ö20)

Öne çıkan diğer tema “iletişim becerisi” olmuştur. Bu tema “etkin dinleme ve ifade gücü” olarak tek koda ayrılmıştır. İletişim becerisi, öğrencilerin başkalarını etkin bir şekilde dinlemesini, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmesini ve grup içi iletişime aktif olarak katılmalarını ifade etmektedir (f=7):

“Burada mesela arkadaşlarımızla tartışıyoruz, öğreniyoruz bildiğimiz şeyleri söylüyoruz mesela birisi başka bir şey dediğinde onun fikirlerine katılmıyorum ya da katılıyorum falan diyoruz öyle çok eğlenceli oluyor.” (Ö9)

“Biz orada elimizi kaldırdık cevaplarımızı söyledik mesela adaletle ilgili slogan bulduğumuz kısımda. Bir de hani biz burada fikirlerimizi söyledik ve açıldık çünkü çoğu arkadaşımız gerçekten çok iyi cevapladı.” (Ö19)

Öne çıkan diğer tema ise “öz düzenleme ve öz yansıtma becerisi”dir. Bu temada öğrenciler genel olarak mevcut duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik yaptıkları değerlendirmeleri yeni olay ve durumlara uyum sağlama sürecinde kullanma durumlarını ve yetişkin bir birey olduklarında gerek mesleki gerekse insan haklarına duyarlı olup olmayacaklarını vurgulamışlardır. Bu tema “motivasyon ve öz tepki” (f=6) olarak tek koda ayrılmıştır.

Motivasyon ve öz tepki;

“Ben mesela büyüdüğümde çocuğum olacak ve bana ‘dışarı çıkabilir miyim?’ derse ve ben de ‘şu an olmaz’ dersem onun hakkını yemiş olurum.” (Ö4)

“İleride hukuk gibi bir bölüm okumayı düşünüyorum ve bu bildiklerimi orada kullanabilirim.” (Ö19)

Öne çıkan son tema “iş birliği becerisi” olmuştur ve “sosyal etkileşim ve takım çalışması” (f=5) olarak tek koda ayrılmıştır.

“Sınıf olarak yani kendi fikirlerimizi arkadaşlarımızla paylaşmayı, özgürce fikirlerimizi paylaşmayı arkadaşlarımızla onları yapabildik.” (Ö8)

“Arkadaşlarımla ortak karar aldım. Bu benim için çok güzel bir şey oldu yani arkadaşlarımla da kendi haklarımızı konuştuk işte barınma hakkımız var, eğitim hakkımız var gibi şeyler. Bence çok güzeldi. Ben ‘Çocuk Hakları Sözleşmesi Parkı’nda daha bilmediğim birçok insan haklarını öğrendim ve bunun sonucunda da kendi haklarımı savundum.” (Ö15)

Tablo 3. 27: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	f
	Motivasyon	Ö1,Ö2	2
Sosyal-Duygusal	İletişim becerisi	Ö1	1
Öğrenme Becerileri	İş birliği becerisi	Ö2	1
	Kendini tanıma becerisi	Ö1	1

Tablo 3.27’ye göre YZDÇHP’nin öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkisi dört ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; motivasyon, iletişim becerisi, iş birliği becerisi, kendini tanıma becerisidir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde sosyal duygusal becerileri en fazla “motivasyon” noktasında desteklediği ortaya çıkmıştır ($f=2$);

“Çocukların akıllı tahtada görev almaları onları derse karşı daha da ilgilerini arttırdı. Özellikle görev alıp tahtada yazı yazmaları, sorulan sorulara cevap vermeleri bütün sınıfı canlı tuttu, etkinliklere katılımını daha güçlü tuttu.” (Ö1)

“Öncelikle burada şarkıların olması, animasyonların olması ve bizleri yönlendirmesi yani konuya bağlı kalmamızı sağlaması açısından öğrencilerin bu animasyonlar ve şarkılar çok hoşlarına gitti.” (Ö2)

“İletişim becerisi” vurgulanan bir diğer beceri olmuştur ($f=1$);

“Dördüncü sınıf yaş gruplarında çocukların bir kere sosyal anlamda gelişmelerini duygusal anlamda da sahip olmalarını istiyoruz. Bizim ana dersler dediğimiz işte matematik, fen bilimleri derslerle yüklenme yaparken bu tarz duyguları biz geri plana atıyoruz. Özellikle çocuğun sosyalleşmesi, duygusal becerilerin gelişmesini. İnsan hakları dersi ve buna benzer diğer dersler ve bu platformla beraber öğrencilerde bu bilincin ön plana çıktığını çok hissettik yani çocuk bir anda diğeriyle bir şey paylaştığında eklemeler yapabiliyor, örneklendirmelerini arttırabiliyor, daha çok konuşmak istiyor. Bir de şöyle bir gelişme oldu benim sınıfımda; daha çok geri planda duran çocukların bu derste daha çok aktif hale geldiğini gözledim ben çünkü atıyorum çocuk zaten matematikte, fende iyiye o çocuk zaten bakıyorsunuz o derslerde ön planda olmak istiyor ama matematik becerisi gelişmemiş daha geri planda olan öğrenci biraz suspus oluyordu o derslerde.” (Ö1)

“İş birliği becerisi” öne çıkan diğer beceri olmuştur ($f=1$);

“Yani burada çocuklar tartışmaya katılırken arkadaşını dinleme, ona katılıp katılmadığını ifade etme, bunu sebepleriyle söylemeleri çokça ifade becerilerinin gelişimidir. Onun görüşlerine katılıp katılmadığını nedenleri ile birlikte söylemesi öğrenci açısından büyük bir kazanımdı.” (Ö2)

“Kendini tanıma becerisi” öne çıkan son beceri olmuştur ($f=1$);

“Zaten insan haklarının amacında bir kere herkesin kendi bireysel bir alanı olduğu var. Çocuklar yani ‘benim bir alanım var ve bu alanıma hiç kimse dahil olamaz, ben de başka öğrencinin alanına dahil olamam’ dediği an zaten saygı duymaya başladı. Saygı geliştikçe bence karşılıklı bir özgürleşmeye de başladı çocuklar çünkü çocuk ‘ben değerli bir bireyim’ dedi. Değerli birey olduğunu hissettiğinde özgürleşmeye başladı, ifadeleri daha rahatladı, daha çok kendinden bahsetmeye başladı.” (Ö1)

3.1.4. YZDÇHP’nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Okuryazarlık Becerileri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nicel ve Nitel Bulgular

Tablo 3. 28: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA Testi Sonuçları

Ana Ölçek/Alt Boyut	Etki Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2p
Okuryazarlık Becerileri							
Bilgi Okuryazarlığı	Zaman	0.563	2	0.281	1.24	.292	0.011
	Grup	2.550	1	2.547	3.33	.071	0.030
	Zaman*Grup	1.342	2	0.671	2.96	.054	0.026
Dijital Okuryazarlık	Zaman	2.789	2	1.395	2.141	.120	0.019
	Grup	7.190	1	7.190	4.66	.033	0.041
	Zaman*Grup	0.310	2	0.155	0.238	.788	0.002
Görsel Okuryazarlık	Zaman	0.667	2	0.334	1.49	.228	0.013
	Grup	0.481	1	0.481	0.492	.484	0.004
	Zaman*Grup	0.813	2	0.407	1.81	.166	0.016

Tablo 3.28’de İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Okuryazarlık Becerilerine ilişkin İki Faktörlü Karışık Desenli ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Bilgi okuryazarlığı alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde, zaman ana etkisinin ($F(2)=1.24$, $p=.292$, $\eta^2p=0.011$) ve grup ana etkisinin ($F(1)=3.33$, $p=.071$, $\eta^2p=0.030$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Buna karşın zaman*grup ortak etkisinin ise ($F(2)=2.96$, $p=.054$, $\eta^2p=0.026$) sınırda anlamlılık eğilimi gösterdiği belirlenmiştir.

Dijital okuryazarlık alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde, zaman ana etkisinin ($F(2)=2.141$, $p=.120$, $\eta^2p=0.019$) ve zaman*grup ortak etkisinin ($F(2)=0.238$, $p=.788$, $\eta^2p=0.002$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın grup ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($F(1)=4.66$, $p=.033$, $\eta^2p=0.041$).

Görsel okuryazarlık alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde, zaman ana etkisinin ($F(2)=1.49$, $p=.228$, $\eta^2p=0.013$), grup ana etkisinin ($F(1)=0.492$, $p=.484$, $\eta^2p=0.004$) ve zaman*grup ortak etkisinin ($F(2)=1.81$, $p=.166$, $\eta^2p=0.016$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3. 29: Bilgi Okuryazarlığı Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Etki	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman	0.960	.110	0.961	0.978

Bilgi okuryazarlığı becerisine ilişkin gerçekleştirilen Mauchly küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir ($W = .960$, $p = .110$). Bu nedenle analizlerde küresellik varsayımını temel alan ANOVA sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 3. 30: Dijital Okuryazarlık Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Etki	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman	0.990	.577	0.990	1.00

Dijital okuryazarlık becerisine ilişkin gerçekleştirilen Mauchly küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir ($W = .990$, $p = .577$). Bu nedenle analizlerde küresellik varsayımını temel alan ANOVA sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 3. 31: Görsel Okuryazarlık Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Etki	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Zaman	0.908	.005	0.915	0.930

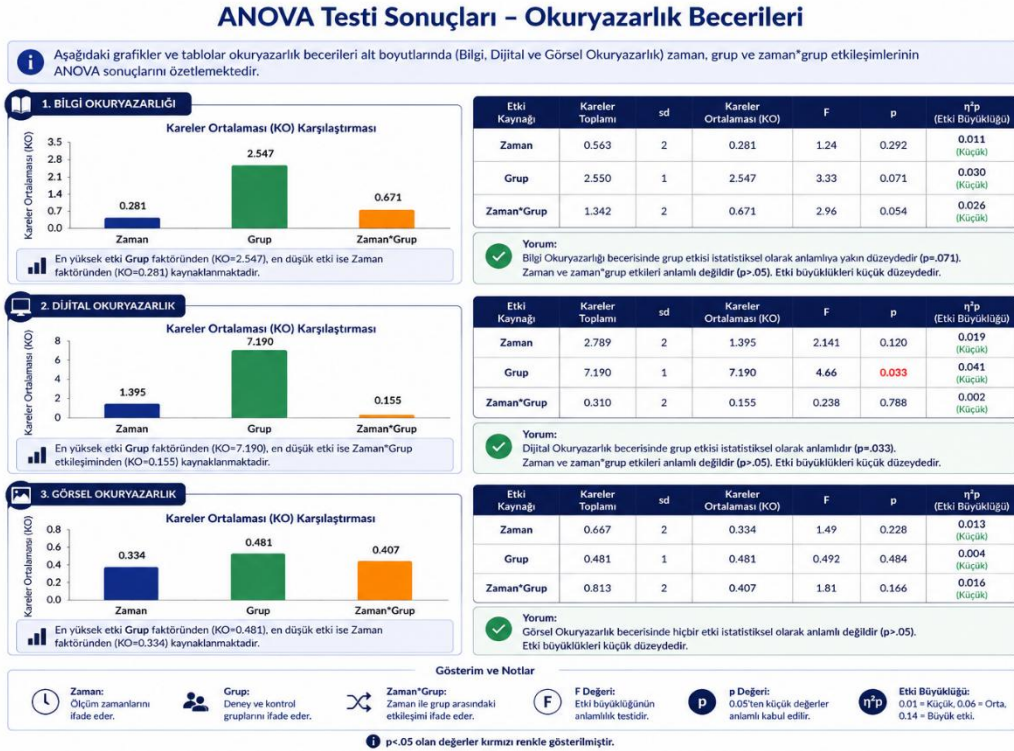
Görsel okuryazarlık becerisine ilişkin gerçekleştirilen Mauchly küresellik testi sonucunda küresellik varsayımının sağlanmadığı belirlenmiştir ($W = .908$, $p = .005$). Bu nedenle analizlerde küresellik varsayımının ihlal edilmesi nedeniyle Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmış ve sonuçlar bu düzeltmeye göre raporlanmıştır.

Tablo 3. 32: Görsel Okuryazarlık Becerisi Zaman, Zaman*Grup ve Grup Faktörüne İlişkin Greenhouse-Geisser Sonuçları

Etki	Düzeltilme	df	F	p	η^2p
Zaman	Greenhouse-Geisser	1.83, 201.40	1.49	.229	0.013
	Huynh-Feldt	1.86, 204.64	1.49	.229	0.013
Zaman*Grup	Greenhouse-Geisser	1.83, 201.40	1.81	.169	0.016
	Huynh-Feldt	1.86, 204.64	1.81	.169	0.016
Grup		1, 110	0.492	.484	0.004

Görsel okuryazarlık becerisine ilişkin gerçekleştirilen Greenhouse-Geisser düzeltmesi esas alındığında zaman faktörünün görsel okuryazarlık becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir ($F(1.83, 201.40) = 1.49$, $p = .229$, $\eta^2p = .013$). Benzer şekilde zaman ve grup etkileşiminin de anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F(1.83, 201.40) = 1.81$, $p = .169$, $\eta^2p = .016$). Ayrıca grup temel etkisinin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F(1, 110) = 0.492$, $p = .484$, $\eta^2p = .004$).

Şekil 3. 4: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Veri Görseli



Şekil 3.4 incelendiğinde, bilgi okuryazarlığı alt boyutunda elde edilen bulgular; zaman faktörünün, grup etkisinin ve zaman*grup ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($p>.05$). Zaman*grup ortak etkisinin ise sınırda anlamlılık eğilimi gösterdiği belirlenmiştir ($p=.05$). Etki büyüklükleri ise tüm etki kaynakları için düşük düzeydedir.

Dijital okuryazarlık alt boyutunda elde edilen bulgular; grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Zaman ve zaman*grup etki kaynaklarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Etki büyüklükleri ise tüm etki kaynakları için düşük düzeydedir.

Görsel okuryazarlık alt boyutunda elde edilen bulgular, zaman faktörünün, grup etkisinin ve zaman*grup ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($p>.05$). Etki büyüklükleri ise tüm etki kaynakları için düşük düzeydedir.

Tablo 3. 33: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	f
Okuryazarlık Becerileri	Dijital okuryazarlık becerisi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö19,Ö20	15
	Görsel okuryazarlık becerisi	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö17,Ö20	11
	Bilgi okuryazarlığı becerisi	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö10,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20	10

Tablo 3.33’e göre YZDÇHP’nin öğrencilerin okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi üç ana kategori altında değerlendirilmiştir. Bunlar; dijital okuryazarlık becerisi, görsel okuryazarlık becerisi ve bilgi okuryazarlığı becerileridir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde okuryazarlık becerilerini en fazla “dijital okuryazarlık becerisi” noktasında desteklediği görülmüştür. Bu beceri toplamda on beş öğrenci tarafından vurgulanmıştır (f=15):

“Hepsini çok beğendim ama özellikle Atatürk ile oluşturulan yapay zekayı beğendim, çok güzel olmuş.” (Ö2)

“Mesela ilk başta bize dinlettiğiniz şarkıyı çok beğendim çünkü haklar geçiyor ve yapay zekayla oluşturulmuşsa bile yapay zeka gerçekten çok iyi düşünmüş diyorum. Bu şarkı her şeyi anlatıyor ve sevdim hani gerçekten beni mutlu ediyor.” (Ö19)

“Görsel okuryazarlık becerisi” on bir öğrenci tarafından vurgulanmıştır (f=11). Bu beceriye ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Videolarda izlediklerim bana değerler kattı, ayrı olarak da bana görsel imkanlar sunuyor.” (Ö1)

“Ara sıra videolarla akılda kalıcı olmaya çalıştı sonra oradan dinlediklerimiz ve metinler bizde akılda kalıcı oldu. Yazdığımız yazılar mesela biz cevap verdik öğretmen yazdı onlar da akılda kalıcıydı.” (Ö11)

Öne çıkan son okuryazarlık becerisi ise “bilgi okuryazarlığı becerisi” olmuştur ve on öğrenci tarafından dile getirilmiştir (f=10):

“Dedektif notlarım kısmını beğendim. Çünkü soruşturma ve karşılaştırma yapmayı seviyorum.” (Ö6)

“Hani bir fabrika vardı ya fabrikadan gelen atıklar köydeki insanları rahatsız ediyordu. 5N1K kısmı. Biraz daha aklımda kaldı, biraz da akılda kalıcıydı.” (Ö18)

Tablo 3. 34: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	f
Okuryazarlık Becerileri	Bilgi okuryazarlığı	Ö1,Ö2	2
	Dijital okuryazarlık	Ö1	1
	Görsel okuryazarlık	Ö1	1

Tablo 3.34’e göre YZDÇHP’nin öğrencilerin okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi üç ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve görsel okuryazarlıktır.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde okuryazarlık becerilerini en fazla “bilgi okuryazarlığı becerisi” noktasında desteklediği ortaya çıkmıştır (f=2);

“Öğrenciler bu işi yani öğrenmeyi aslında hem okuyarak hem dijitalleşerek hem de bunu görsellikle anlamlandırdılar. Bu da onları rahatlatı.” (Ö1)

“Bir kere yapay zeka destekli bu yöntem, çocukların alışık olmadığı bir yöntemdi. Çocukların bu yöntemle daha iyi öğrendiklerini, daha çok ilgi çektiği için daha fazla düşündüklerini ve bununla ilgili araştırma yaptıklarını gördük. Bu çok büyük bir fayda sağladı.” (Ö2)

Öne çıkan diğer okuryazarlık becerisi “dijital okuryazarlık”tır (f=1);

“Yapay zeka destekli platform sayesinde öğrenciler bir kere dijital okuryazarlığa yöneldiler. Bu yönelimle beraber daha farklı platformlardan öğrenmeye, daha farklı platformlardan kendilerini geliştirme yollarını öğrendiler. Bu sayede hem İnsan hakları dersini hem de diğer derslerle birleştirilerek aslında öğrenmenin de kendi başına gerçekleşebileceğine inandılar. Çünkü bu tarz platformlarda insanlar bireysel anlamda aslında öğrenebilirler. Yani okulun yerine belki de ileride bu tarz dijital platformlar yer alacak- ki biz bunu pandemi döneminde de gördük- birçok öğrenci yine dijital okuryazarlık sayesinde kendilerini geliştirdiler, bilmeyenler de ise daha çok geride kaldılar.” (Ö1)

Öne çıkan son okuryazarlık becerisi “görsel okuryazarlık becerisi” olmuştur ($f=1$);

“Öncelikle platforma girdiğimizde çıkan ilk intro dediğimiz bölümdeki şarkıyı çok beğendiler. Her açtığımızda dinlemek istediler, daha kendilerine hitap eden sözler olduğu için. Bir de dersin genel aslında kazanımlarının hepsinin içeriğinde olduğu için biraz daha cazip geldi diye düşünüyorum.” (Ö1)

3.1.5. YZDÇHP’nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Değer ve Eğilimleri Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine Ait Nitel Bulgular

Tablo 3. 35: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Değerlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	<i>f</i>
Değerler	Estetik	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11, Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	17
	Duyarlılık	Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö13,Ö14,Ö16,Ö19,Ö20	11
	Vatanseverlik	Ö2,Ö12,Ö13,Ö19,Ö20	5
	Saygı	Ö5,Ö17	2
	Özgürlük	Ö7,Ö8	2
	Yardımseverlik	Ö2,Ö11	2
	Çalışkanlık	Ö1	1

Tablo 3.35’e göre YZDÇHP’nin öğrencilerin değerleri üzerindeki etkisi yedi ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; estetik, duyarlılık, vatanseverlik, saygı, özgürlük, yardımseverlik ve çalışkanlıktır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde değerleri en fazla “estetik” değerinde desteklediği görülmüştür. Estetik değeri, derste kullanılan platformdaki etkinlikleri, görselleri veya içerik tasarımı gibi unsurları kendi deneyim ve değerleriyle ilişkilendirerek yorumlamalarını ifade etmektedir. Bu kod toplamda on yedi öğrenci tarafından vurgulanmıştır ($f=17$):

“Resimler, yazılar, etkinlikler çok iyi yapılmış, eğiticiydi. Ben de mesela bazı şeylerde dedim acaba bunu nasıl yaptılar, benim bile aklıma gelmez böyle çok güzeldi.” (Ö4)

“Arkadaki şarkı çok güzeldi, bize sorular soruluyordu. Doğru-yanlış kısımları falan vardı, ara sıra şarkı dinlettiriyordu onlar falan çok güzeldi.” (Ö11)

Öne çıkan diğer değer “duyarlılık” olmuştur. Bu değer, öğrencilerin diğer insanlara karşı nazik, anlayışlı ve saygılı davranmalarını ve toplumsal ilişkilerde empati kurarak sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini ifade etmektedir. Bu kod toplamda on bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir ($f=11$):

“Eskiden insanların böyle haklarının bu kadar fazla gerektiğini çok iyi bilmiyordum artık ama çok iyi biliyorum. Haklarımın hepsini öğrendim.” (Ö9)

“Önceden sadece küçükler büyüklere saygılı olmalı sanıyordum aslında büyükler de küçüklere saygılı olmalıymış, çocuk haklarımızı kimse yememeliymiş onu öğrendim.” (Ö16)

Öğrenciler tarafından vurgulanan “vatanseverlik” değeri; milli, manevi ve kültürel değerlere sahip çıkmayı, ülkesine, toplumsal değerlere ve ortak mirasa karşı sevgi, saygı ve sorumluluk bilinciyle hareket etmeyi ifade etmektedir. Bu kod toplamda beş öğrenci tarafından vurgulanmıştır ($f=5$):

“Atatürk'ün çocuklarla ilgili konuşması vardı ve beni etkiledi.” (Ö12)

“Çocuklara adaletsizlik olabiliyor, inanıyorum gelecekte bunlar düzelir. Biz gerçekten geleceğin çocuklarıyız, Atatürk'ün bize mirası olarak geçiyor...” (Ö19)

Öne çıkan diğer kod ise “saygı” olmuştur ve iki öğrenci tarafından vurgulanmıştır ($f=2$):

“Kendimizi savunmayı öğrendik, diğer insanların haklarına saygı duymayı öğrendik.” (Ö5)

“Yani birisi rahatsız oluyorsa onu yapmamak gerektiğini, saygı duymak gerektiğini öğrendim.” (Ö17)

“Özgürlük” değeri öğrenciler tarafından dile getirilen bir diğer değer olmuştur. Bu değer, öğrencilerin cesur, girişimci ve kararlı davranmasını, özgürlüklerini kullanırken bireysel ve toplumsal haklara saygılı olmalarını ifade etmektedir. Bu kod toplamda iki öğrenci tarafından vurgulanmıştır ($f=2$):

“Kendi haklarımızı savunabiliyorduk, kendi haklarımızı öğrenebiliyorduk. Yani kendi düşüncelerimizi özgürce söyledik.” (Ö7)

“Yani gerçek hayatta kullanabileceği bir örnek verebilirim mesela istediğimiz yemeği yiyip istediğimiz dine inanabilmek yani giyinme hakkımızın olduğunu, barınma hakkımızın olduğunu örnek verebilirim.” (Ö8)

Öğrenciler tarafından dile getirilen diğer değer “yardımseverlik” olmuştur. Bu kod iki öğrenci tarafından vurgulanmıştır ($f=2$):

“Yani yine çocukların haklarını, çocuklara nasıl yardım edebileceğimizi yani bütün çocukların hakkını öğrendik.” (Ö2)

“İnsanların çoğu zaman haksızlığa uğradığını, onlara yardım etmemizin aslında çok fazla gerektiğini anladım. Kendimiz de uğrayabiliyoruz ara sıra. Onlar bizlere yardım ediyorlar biz de o yüzden mutlu oluyoruz.” (Ö11)

Öne çıkan son kod çalışkanlık olmuştur ve bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir ($f=1$):

“Ben de büyüyünce yapılan haksızlıkları düzeltereğim.” (Ö1)

Tablo 3. 36: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	<i>f</i>
Değerler	Saygı	Ö1, Ö2	2
	Vatanseverlik	Ö1, Ö2	2
	Özgürlük	Ö1, Ö2	2
	Duyarlılık	Ö1,Ö2	2
	Yardımseverlik	Ö1	1
	Estetik	Ö1	1

Tablo 3.36’ ya göre YZDÇHP’nin öğrencilerin değerleri üzerindeki etkisi altı ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; saygı, vatanseverlik, özgürlük, duyarlılık, yardımseverlik ve estetik.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde değer ve eğilimleri en fazla saygı, vatanseverlik, özgürlük ve duyarlılık noktasında desteklediği belirlenmiştir ($f=2$).

Saygı;

“Bu platform da işin içine girince çocukta konuşma güdüsü arttı. Çünkü dedi ki kendince ‘bence ben ne dersem öğretmen kayıt altına alıyor, birçok fikrime saygı duymaya başladı. Arkadaşlarım benim fikirlerime saygı duymaya başladı, hayatımda yaşadığım anılar, ailemle yaşadığım anılar değer kazanmaya başladı’ düşüncesi gelişti.” (Ö1)

“Şöyle söyleyeyim yani hem yaşadıkları ülkede hem dünyada bütün insanlara saygı gösterilmesi gerektiğini, insanların bir arada yaşaması için her insanın bir hakkı olduğunu, yaşam hakkı en kutsal hak öncelikle bunu anlamaları, bütün dünyadaki insanların barış içinde yaşamaları için herkesin hakkına saygı gösterilmesi gerektiğini öğretti bir kere bu çok önemli.” (Ö2)

Vatanseverlik;

“Hani bizim evet vatan dediğimiz bir toprak parçası belki ama sonuçta onun üzerinde yaşayan insanların özgürlükleri, demokrasisi ne bileyim birbirlerine saygı ve sevgi duyması aslında vatani oluşturuyor. Öğrencilerimin vatanın sadece bir toprak parçasından ibaret olduğu şeklindeki fikirlerinin değiştiğini gördüm.” (Ö1)

“Bizler yani bu ülkenin birer vatandaşı olarak çocuklara da bu bilinci kazandırdığımız için çocuklar kendi ülkelerinde demokrasi, barış, adalet, temel hak ve özgürlüklere saygı duyulması gerektiğini çok güzel ifade ettiler, bunu öğrendiler.” (Ö2)

Özgürlük;

“Zaten insan haklarının amacında bir kere herkesin kendi bireysel bir alanı olduğu var. Çocuklar yani ‘benim bir alanım var ve bu alanıma hiç kimse dahil olamaz, ben de başka öğrencinin alanına dahil olamam’ dediği an zaten saygı duymaya başladı. Saygı geliştikçe bence karşılıklı bir özgürleşmeye de başladı çocuklar çünkü çocuk ‘ben değerli bir bireyim’ dedi. Değerli birey olduğunu hissettiğinde özgürleşmeye başladı, ifadeleri daha rahatladı, daha çok kendinden bahsetmeye başladı.” (Ö1)

“Evet düşünüyorum. Gerçek hayatta ailelerden geri dönüşler alıyoruz, çocuklar kendi haklarını savunurken kendilerine ‘çocuk haklarından haberiniz var mı?’ işte ‘bunlar benim hakkım, ben kendimi ifade edebilmeliyim, düşünebilmeliyim, isteklerde

bulunabilirim, sizinle tartışabilirim' gibi konularda ailelerden olumlu sonuçlar geliyor, dönütler geliyor.” (Ö2)

Duyarlılık;

“Öncelikle şöyle söyleyeyim insan hakları dersi aslında dördüncü sınıf yaş grubuna göre daha soyut kalıyor, işlenen konular soyut kalıyor ama şöyle bir şey var insanın doğasında hak kavramı var, adalet kavramı var. Kendi sınıfımı şöyle şanslı görüyorum bizim sınıf biraz hak ve adalet kavramları üzerine kuruldu. Bütün öğrenciler bunlara çok dikkat ediyorlar özellikle dersler işlendikten sonra da 'biz bunu konuşmuştuk' örneklemeleri biraz daha arttı günlük hayatlarında. Çünkü 'biz derste bunu konuşmuştuk, bu şekilde olmalıydı' ifadeleri arttıkça biz aslında geri dönütü yaşıttan hissediyoruz yani onlara yapılan yazılı testlerden ya da yazdırdıklarımızdan değil, gerçekten yanındaki arkadaşına o hakkı verebiliyor mu, hakkına giriyor mu, adaletli davranabiliyor mu ya da özgürlüklerin nerede bitip nerede başlayacağını biliyor mu bunu normal yaşantılarında anlıyoruz. Bunu da bu platformu süreç içerisinde kullandıkça çocuklar da kendilerini daha rahat hissettiler ve örnekler arttı.” (Ö1)

“Şöyle söyleyeyim yani hem yaşadıkları ülkede hem dünyada bütün insanlara saygı gösterilmesi gerektiğini, insanların bir arada yaşaması için her insanın bir hakkı olduğunu, yaşam hakkı en kutsal hak öncelikle bunu anlamaları, bütün dünyadaki insanların barış içinde yaşamaları için herkesin hakkına saygı gösterilmesi gerektiğini öğretti bir kere bu çok önemli.” (Ö2)

Öne çıkan diğer değer “yardımseverlik” olmuştur (f=1):

“Örnek veriyorum sıra paylaşımı yapacaklar, biri haksızlık yaptığında diğeri bunu direkt dillendirebiliyor işte 'biz bak burada öğrenmiştik, insan hakları dersinde paylaşmayı öğrendik, yardımseverliği öğrendik, hak kavramını, adalet kavramını öğrendik' dediği an o an öğretmen olarak şu duyguya kapılıyorsunuz evet biz istenilen kazanımı istenilen zamanda vermişiz öğrencimiz de bunu kullanmaya başlamış.” (Ö1)

Öne çıkan son değer “estetik” olmuştur (f=1);

“Öncelikle görsel olması da direkt çocuğun hani gözüne hitap etmesi öğrenmeyi bir kere kalıcı hale getiriyor. İkincisi ise içine kendini çekmesi yani hani soru sordu, cevap bekliyor, cevap vermeden platform ilerlemiyor. İlla oradaki sorulara cevap

verilmesi öğrenciyi bir kere aktif kılıyor. Çünkü ilerleyemiyorsunuz o şekilde bir de hani eklenen şarkılar, görseller bunların tamamı bu yaş grubu öğrencilerine göre seçildiği için öğrenciler bu konuda daha etkin oluyorlar.” (Ö1)

Tablo 3. 37: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Eğilimlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	f
Eğilimler	Empati	Ö4,Ö5,Ö8,Ö11,Ö18,Ö19,Ö20	7
	Sorumluluk	Ö5,Ö9,Ö11,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19	7
	Gerçeği arama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö13	6
	Kendine güvenme (özgüven)	Ö1,Ö9,Ö10,Ö15,Ö19	5
	Özgün düşünme	Ö1,Ö5,Ö13	3

Tablo 3.37’ye göre YZDÇHP’nin öğrencilerin eğilimleri üzerindeki etkisi beş ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; empati, sorumluluk, gerçeği arama, kendine güvenme (özgüven) ve özgün düşünmedir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde öğrencilerin eğilimlerini en fazla “empati” ve “sorumluluk” noktasında desteklediği belirlenmiştir. Bu iki kod toplamda yedi öğrenci tarafından vurgulanmıştır (f=7):

Empati;

“Diğer çocukların bizim kadar iyi okula gidememesini öğrendim. Mesela bizim kadar şanslı olmadıklarını öğrendim. Yani haklarımızı korumaya çalıştığımızı öğrendim.” (Ö8)

“Mesela çocuk haklarını öğrendim, insanlara nasıl davranılacağını ve insanların üzülüp üzülmeceğini.” (Ö11)

Sorumluluk;

“İnsan haklarını nasıl korumam gerektiğini, başkalarını rahatsız etmeden nasıl oyun oynayacağımızı ve başkalarının haklarını ihlal etmememiz gerektiğini öğrendim.” (Ö5)

“Çocuk haklarının önemli olduğu, çocukların haklarını güzel kullanmalı kimsenin haklarını yememeliyiz onları öğrendim.” (Ö16)

Öne çıkan diğer eğilim “gerçeği arama” olmuştur. Bu eğilim, bireyin gerçeğe ulaşmak için olaylara tarafsız ve dürüst yaklaşmasını, sorgulamasını ve doğruyu bulma konusunda kararlı hareket etmesini ifade etmektedir. Bu kod toplamda altı öğrenci tarafından vurgulanmıştır (f=6):

“Ben önceden daha az düşünerek hareket ediyordum. Şimdi daha çok düşünerek hareket ettim ve yani daha çok bilgi öğrendim. Burada çocuk hakları ile ilgili bir sürü haklarımı öğrendim yani benim hangi haklarımı koruyacağımı öğrendim.” (Ö3)

“Yani çoğunlukla çocukların eğlencesini, yıllar yıllar önce ne kadar zor olduğunu çoğunlukla öğrendim ve kendime daha çok bakmaya başladım bu insan haklarından sonra.” (Ö13)

“Kendine güvenme (özgüven)” öne çıkan diğer eğilim olmuştur. Bu eğilim, bireyin bir hedefi ya da işi başarabileceğine, kendi yetenek ve kapasitesine güvenmesini ifade etmektedir ve beş öğrenci tarafından vurgulanmıştır (f=5):

“Kullanabilirim, kendime güveniyorum. Çocuk haklarımı her yerde kullanabilirim.” (Ö1)

“Diyelim ki benim hakkım, haklı olduğum bir şeyde dava ettiler. ‘Benim böyle bir hakkım var da bu hakkımı kullandım’ derim.” (Ö19)

“Özgün düşünme” öne çıkan son eğilim olmuştur. Bu eğilim, bireyin olaylara farklı açılardan bakabilmesi, yaratıcılığını kullanabilmesi ve özgün fikirler üretebilmesini ifade etmektedir ve üç öğrenci tarafından dile getirilmiştir (f=3):

“Hayal gücümü geliştirerek daha iyi hayaller kurmamı sağladı.” (Ö1)

“Yani öğretmen çok bir şey anlatmadı aslında sadece öğretmen konuyu anlattı yani sözü söyledi, biz diğer hepsini kendi hayal güçlerimizle yaptık. Hayal güçlerimizle yaparak daha eğlenceli oldu, öğretmen yardım etseydi pek eğlenceli olmazdı. Kendi hayal güçlerimizle daha iyi oluyor.” (Ö13)

Tablo 3. 38: İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Eğilimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMA	KOD	KATILIMCILAR	f
Eğilimler	Yaratıcılık	Ö2	1
	Kendine güvenme (özgüven)	Ö2	1
	Gerçeği arama	Ö2	1
	Özgün düşünme	Ö2	1
	Empati	Ö2	1
	Sorumluluk	Ö1	1

Tablo 3.38’e göre YZDÇHP’nin öğrencilerin eğilimleri üzerindeki etkisi altı ana kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; yaratıcılık, kendine güvenme (özgüven), gerçeği arama, özgün düşünme, empati ve sorumluluktur.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda YZDÇHP’nin öğretim sürecinde eğilimleri üzerindeki etkisinin dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Her bir eğilim her iki öğretmen görüşünde eşit oranda vurgulanmıştır ($f=1$);

“Yaratıcılık” öğretmenler tarafından vurgulanan eğilimlerden bir tanesi olmuştur;

“Şimdi çocuklar çocuk hakları ile ilgili bazı maddelerle ilgili şiirler yazdılar, kendi görüşlerini belirten makaleler yazdılar. Bence bu daha etkili oldu çünkü çocuk şiir yazarken daha derinlemesine düşündü, resim yaptılar bence bu daha etkili bir yöntemdi.” (Ö2)

“Özgüven” öğretmenler tarafından dile getirilen diğer eğilim olmuştur;

“Çocuklar bu derste yapay zeka destekli animasyonlarla, resimlerle, şarkılarla kendilerini daha iyi ifade etme konusunda tartışma yaptıkları için kendilerini daha iyi ifade ettiler. Bu bakımdan hem özgüvenleri arttı hem konuşma becerileri arttı hem konuşma stratejilerini geliştirdiler bence çok faydalı oldu.” (Ö2)

Öne çıkan diğer eğilim “gerçeği arama”dır;

“Hem kendi haklarını daha iyi öğrendiler, kendilerini daha iyi ifade etme isteklerini sunarken “bu benim hakkım” diyerek isteklerini belirttiler. Örnek veriyorum, hava yağışlı olduğu gün biz beden eğitiminde çıkartmıyoruz. “Oyun benim hakkım öğretmenim, yavaş bile yağsa oynayamaz mıyız?” diye görüşlerini belirttiler.” (Ö2)

Öne çıkan bir diğer eğilim “özgün düşünme” olmuştur;

“Ben hem yapılandırıcı hem de oyun temelli olduğunu düşünüyorum. Tabii bunun içinde tartışma da var bu en önemlisi bence. Bu sizin bize sunduğunuz yapay zeka destekli platform, beyin fırtınası yapmalarına imkan sağlıyor bu bence en önemli kısmıydı.” (Ö2)

“Empati” eğilimi öne çıkan diğer eğilim olmuştur;

“Şimdi çocuk hakları denince aslında bunun evrensel bir boyutu var, sadece yerelde değil ya da aile içinde değil de dünya çapında yani evrensel boyutuyla çocuk hakları ve bunların konuşulması yani özgürlük, demokrasi, temel hak ve özgürlükler konularında bu kavramları çok içselleştirdiklerini düşünüyorum.” (Ö2)

“Sorumluluk” öne çıkan son eğilim olmuştur;

“Yapay zeka destekli platform sayesinde öğrenciler bir kere şunu öğrendi: bu iş öğretmensiz de olabilir. Yani doğrudan öğrencinin sürece dahil olduğu hatta birebir baş başa kalsa bile kendi başına ilerleyebileceği bir platform olmuş. Bunda amaç tabii ki öğretmeni kenara çekmek veya eğitim alanından çıkarmak değil, yeri geldiği zaman öğrencinin tek başına kaldığında öğrenmeye tek başına ulaşabileceği anlamına geliyor. Bir de platformdaki geçişler tamamlanmadan diğerine geçmediğiniz için tam öğrenme modelini aslında almış oluyor çünkü platformun buradaki amacı şu oluyor: biz bu sayfayı veya bu etkinliği öğrenciye öğretmeden ya da tamamlatmadan diğer aşamaya geçemeyiz anlayışını sağlamış oluyor daha çok. Yani öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli. Çocuğun öğrenebilirliği üzerine kurulmuş bir platform oluyor.” (Ö1)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

4.1.1.YZDÇHP’nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Alan Becerileri (Kanıt Dayalı Sorgulama ve Araştırma, Kanıt Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma) Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın sonucuna göre alan becerilerinin alt boyutlarından kanıt dayalı sorgulama ve araştırma becerisinde zaman faktörüne bağlı olarak anlamlı bir gelişim olduğu ancak bu gelişimin deney ve kontrol grupları arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kanıt dayalı ürün oluşturma ve paylaşma becerisinde ise zaman*grup etkileşiminin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, YZDÇHP’nin kanıt dayalı ürün oluşturma ve paylaşma becerisinin kazandırılması noktasında olumlu etkiye sahip olduğunu, kanıt dayalı sorgulama ve araştırma becerisinin ise sınırlı oranda geliştiğini göstermektedir.

Bozkurt (2018) araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının öğrenmelerini desteklediği ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır ve bu bulgu araştırmayı desteklemektedir. Aynı şekilde Ginesar (2023) Sosyal Bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını artırma ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şekerci ve Kabapınar (2019) ise araştırmalarında Sosyal Bilgiler öğretiminde Storyline yaklaşımı ile öğrencilerin kanıt temelli öğretimin birleştirilerek yapılan öğretimin etkili olduğu ve ayrıca öğrencilerin kanıt temelli ürün oluşturma becerisinde de olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karakurt (2024) araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde

kanıt temelli öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilen sanal müze uygulamasının öğrenme süreçlerini daha etkili ve işlevsel hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde İneç (2017), geo medya destekli otantik öğrenme ortamında öğrencilerin görev temelli etkinlikler aracılığıyla araştırma yapmalarına, elde ettikleri bilgileri anlamlandırmalarına ve bunları ürüne dönüştürmelerine olanak sağladığını belirtmektedir. Bu bulgular, dijital ve etkileşimli öğrenme ortamlarının öğrencilerin kanıta dayalı öğrenme süreçlerini desteklediğini ortaya koyarak mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Harris vd. (2015), fen bilimleri dersinde proje tabanlı sorgulamaya dayalı öğretim materyallerinin öğrencilerin bilimsel açıklamalar oluşturma ve modeller geliştirme gibi kanıta dayalı sorgulama süreçlerinde daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Wu ve Hsieh (2006) araştırmalarında sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme süreçlerini açıklama ve verileri kanıt olarak kullanma becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sparks ve Deane (2015) ise araştırma ve sorgulama becerilerinin güvenilir kaynaklardan kanıt toplama, kanıtları değerlendirme, sentezleme ve elde edilen bulguları sunma süreçlerini içeren aşamalı bir beceri olduğunu belirterek bu becerilerin sistematik öğretim süreçleriyle geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmada kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisinde zaman faktörüne bağlı olarak görülen gelişimle paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmalardan elde edilen bulgular, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

4.1.2. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Kavramsal Becerileri (Belirleme ve Yorumlama) Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın sonucuna göre kavramsal becerilerin alt boyutlarından belirleme becerisinde zaman, grup ve zaman*grup faktörüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yorumlama becerisinde ise zaman, grup ve zaman*grup etkileşiminin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, YZDÇHP'nin yorumlama becerisinde olumlu etkiye sahip olduğunu ancak belirleme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu bulgusu Dinçer (2019) tarafından matematik öğretiminde dijital hikaye kullanımının öğrencilerin kavramsal becerilerini olumlu yönde etkilediği

sonucuna ulaşılan araştırmayla benzerlik göstermektedir. Alp (2023), Fen bilimleri ğretiminde dijital materyal kullanımının öğrencilerin kavram geliştirme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Tosun (2025) ise araştırmasında Fen bilimleri eğitiminde web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin kavramsal becerilerini geliştirme hususunda olumlu etkiye bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Fan vd. (2018) ise araştırmasında eğitimde etkileşimli simülasyon kullanımının öğrencilerin kavramsal becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Lin ve Chan (2018) bilgisayar destekli bilgi oluşturma ortamında yürütülen öğrenme sürecinin öğrencilerin kavramsal anlama ve epistemik anlayışlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, özellikle kavramsal anlama ve yorumlama süreçlerinin dijital öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi bakımından araştırmada YZDÇHP'nin yorumlama becerisi üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir ve farklı disiplinlerde elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

4.1.3. YZDÇHP'nin öğrencilerin “ocuk Olarak Haklarımla Varım” ğrenme Alanına İlişkin Sosyal-Duygusal Becerileri (Kendini Tanıma, İletişim, İş Birliği) zerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın sonucuna göre sosyal-duygusal becerilerin alt boyutlarından kendini tanıma ve iletişim becerilerinde zaman, grup ve zaman*grup etkileşimine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İş birliği becerisinde ise zaman faktörünün anlamlı olduğu, grup faktörünün anlamlı olmadığı ve zaman*grup etkileşiminin ise sınır düzeyde anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç, YZDÇHP'nin iş birliği becerisinde zaman içerisinde bir değişim gözlendiğini ancak bu değişimin gruplara göre belirgin farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Kendini tanıma ve iletişim becerilerinde ise bu değişimin etkili olmadığı belirlenmiştir.

İletişim becerisine ilişkin bu bulgu, Uygun ve Arıkan'ın (2019) Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının iletişim becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri ve ğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin yüksek olduğunu, ayrıca davranışsal boyuttaki iletişim beceri düzeyinin zihinsel ve duygusal boyutlardaki iletişim beceri düzeylerinden yüksek olduğunu ortaya koydukları araştırmanın bulgularından farklılık göstermektedir. Yine aynı şekilde Kaya, ifti ve Gökdemir (2019) araştırmalarında

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin olumlu seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte söz konusu çalışmalar iletişim becerisi düzeyini belirlemeye yönelik olup, mevcut araştırmada dijital bir öğrenme platformunun beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu nedenle araştırmaların amaç, yöntem ve örneklem özelliklerindeki farklılıkların elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Pausé ve McCarroll (2019) ise araştırmalarında web 2.0 araçlarının öğrencilerin iletişim ve iş birliği becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, iletişim becerisindeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Bununla birlikte, araştırmada iş birliği becerisinde zaman içerisinde gözlenen gelişim dikkate alındığında iş birliği becerisi açısından kısmi bir benzerlik bulunduğu söylenebilir. Buna karşın, Kuş ve Karatekin'in (2009) Sosyal Bilgiler dersinde iş birlikli öğrenme yöntemiyle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkide bulunduğunu ve öğrencileri olumlu etkilediğini ortaya koydukları araştırma ile paralellik göstermektedir. Chen vd. (2018) ise bilgisayar destekli iş birlikli öğrenmeye ilişkin gerçekleştirdikleri meta-analizde, dijital öğrenme ortamlarının iş birliği süreçlerini destekleyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, araştırmada iş birliği becerisinde zaman içerisinde gözlenen gelişimle paralellik göstermektedir. Im (2024) ise araştırmasında dijital ders kitaplarının kullanımının öğrencilerin iletişim, iş birliği ve sosyallik gibi becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, mevcut araştırmada iş birliği becerisinde zaman içerisinde gözlenen gelişimle örtüşmekle birlikte, iletişim becerisinde anlamlı bir farklılık belirlenememesi açısından araştırma bulgularından ayrılmaktadır. Söz konusu farklılığın kullanılan dijital materyalin niteliği, uygulama süresi ve örneklem özellikleri gibi farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.1.4. YZDÇHP'nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Okuryazarlık Becerileri (Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık) Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırma sonucunda okuryazarlık becerileri alt boyutlarından bilgi okuryazarlığında zaman ve grup faktörlerinin anlamlı olmadığı, zaman-grup etkileşiminin ise sınır düzeyde anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık

becerisinde zaman faktörü ve zaman*grup etkileşiminin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın grup faktörünün anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Görsel okuryazarlık becerisinde ise zaman, grup ve zaman*grup etkileşiminin hiçbirinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bilgi okuryazarlığı becerisine ilişkin bulgular, Baloğlu Uğurlu ve Üzen'in (2018) Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde dijital zaman çizelgelerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ortaya koydukları araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Wade vd. (2020) geliştirdikleri web tabanlı öğrenme ortamının ilkökul öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Chu vd. (2011) iş birliğine dayalı öğretim ile sorgulamaya dayalı proje tabanlı öğrenmeyi bütünleştirdikleri çalışmada, uygulamanın bilgi okuryazarlığı ile bilgi teknolojileri becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, YZDÇHP'nin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimine sağladığı katkıyla paralellik göstermektedir. Diğer yandan Ata (2011), üniversite öğrencilerinin web 2.0 araçlarını kullanım durumlarını ve bilgi okuryazarlığı konusunda öz yeterlilik algılarını incelemiştir ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş ve Altun (2022) ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı noktasında farklı bilgi türlerini deneyimlemelerini sağlamak ve pedagojik açıdan öğretilebilirliğini incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının süreçte zorlandıklarını ancak bilgi türleri hususunda gelişim gösterdiklerini, kavram yanlışlarının farkına vardıklarını ve ezbere dayalı öğretim yaklaşımının öğrenme alışkanlıklarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Ünal ve Er (2015), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmişlerdir ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığını belirlemişlerdir. Aynı şekilde Güven (2014) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığını, medya okuryazarlığı düzeylerinde ise anlamlı bir farkın bulunduğunu ve bu iki beceri arasında ilişkinin anlamlı olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla, söz konusu araştırmaların örneklem grupları, öğretim süreçleri ve araştırma deseni bakımından mevcut araştırmadan farklılaşmasının elde edilen bulgular üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Dijital okuryazarlık becerisine ilişkin elde edilen bulgular, Olur'un (2021) Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi sürecinde dijital hikaye kullanımının öğrencilerin değer ve dijital okuryazarlık beceri düzeyinde olumlu etki oluşturduğunu ortaya koyduğu araştırma ile paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Kasap ve Say (2023) araştırmalarında Fen Bilimleri dersinde kullanılan dijital öykülerin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini olumlu etkilediğini, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Çelikkaya ve Köşker (2023) ise araştırmalarında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemişlerdir ve öğretmen adaylarının etik, güvenlik ve günlük kullanım gibi konularda yeterli bilince sahip olduklarını ancak teknik üretim ve profesyonel içerik geliştirme gibi konularda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, dijital okuryazarlığın eğitim süreçlerinde önemli bir beceri alanı olduğunu göstermesi bakımından mevcut araştırmayı desteklemektedir. Benzer şekilde Syifah vd. (2025), eğitimde etkileşimli dijital öğrenme materyallerinin kullanımının öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Fernández-Montalvo vd. (2017) ise araştırmalarında ilköğretim düzeyindeki öğrencilere dijital okuryazarlık programı uygulamış ve programın dijital okuryazarlık becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak bu bulgular, YZDÇHP'nin dijital okuryazarlık becerisine ilişkin elde edilen bulguları hem Sosyal Bilgiler dersi açısından hem de farklı branşlar açısından ulaşılan sonuçlarla birlikte değerlendirme olanağı sunmaktadır.

Görsel okuryazarlık becerisine ilişkin elde edilen bulgular ise Yalın ve Yeşilbursa'nın (2025), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri ve öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirledikleri araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Begoray (2001), görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerin derse olan ilgilerini ve dikkatini önemli ölçüde artırdığını, değerlendirme kolaylığı sağladığını ve görselleri eleştirel gözle analiz etme noktasında olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Thompson (2019) ise dijital görsellerin analiz edilmesine yönelik geliştirilen yöntemin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Dewi (2025) görsel okuryazarlık temelli

geliştirilen etkileşimli e-kitabın öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada görsel okuryazarlık becerisine ilişkin anlamlı bir farklılığın bulunmamasının kullanılan dijital materyalin özelliği, ölçme aracının kapsamı, örneklem özellikleri ve öğretim ortamlarındaki farklılıklardan kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

4.1.5. YZDÇHP’nin Öğrencilerin “Çocuk Olarak Haklarımla Varım” Öğrenme Alanına İlişkin Değer (Estetik, Özgürlük, Saygı ve Vatanseverlik) ve Eğilimleri (Özgüven, Empati, Sorumluluk, Yaratıcılık, Gerçeği Arama ve Özgün Düşünme) Üzerinde Etkisi Bulunmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırma sonuçları deney grubu öğrencilerinin değerlerine (estetik, özgürlük, saygı, vatanseverlik) ve eğilimlerine (özgüven, empati, sorumluluk, yaratıcılık, gerçeği arama, özgün düşünme) ait elde edilen nitel bulgular, değer ve eğilimlere ilişkin öğrenci deneyimlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin süreç sonunda ilgili değer ve eğilimlerde gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, Uymaz vd. (2025) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ülkemizdeki UNESCO Dünya Mirası Alanlarının ortaokul öğrencilerine sanal gerçeklik (VR) aracılığıyla tanıtım sürecine yönelik görüş ve deneyimlerinin incelendiği araştırma ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada, uygulama sürecinde ortaokul öğrencilerinin öz denetim sahibi, motive ve öğrenmeye istekli olduklarını, ayrıca öğretmen adaylarının bu uygulama ile kültürel mirasa ilişkin bilinç ve farkındalık kazandıkları belirlenmiştir. Aynı şekilde Yaşar (2025), dijital hikaye yöntemiyle hazırlanan destan ve efsane içerikli dijital hikayelerin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve pedagojik becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiğini belirtmektedir. Kotan (2026) ise iki animasyon filmi on kök değer açısından incelemiş ve araştırma sonuçları, vatanseverlik ve saygı gibi kök değerlerin animasyon yoluyla öğrencilere etkili bir biçimde aktarılabildiğini göstermektedir. Demiryakan ve İlhan (2025) ise dijital çizgi roman kullanımının öğrencilerde empati, hoşgörü ve saygı gibi değerlerin gelişimini desteklediğini belirtmektedirler. Avcı Akçalı ve Öztürk (2024), Sosyal Bilgiler dersinde web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin birçok beceri ve

okuryazarlık becerisinin yanında yaratıcılık gibi eğilimlerinin de gelişimini olumlu etkilediğini vurgulamaktadırlar. Çetinkaya Aydoğdu ve Kırpık (2021) ise Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sorumluluk, saygı ve yardımseverlik gibi değerlerin kazanımına olumlu katkıda bulunduğunu belirtmektedirler.

Araştırmanın bulguları uluslararası literatür tarafından da desteklenmektedir. Saleme vd. (2021) tarafından empati ve duygusal farkındalığı desteklemek amacıyla geliştirilen dijital oyun tasarımıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Wu vd. (2020), geliştirdikleri hibrit empati oyununun çocukların empatik algılarını ve empatik ilgilerini geliştirdiğini belirtmektedirler. Stefanidi vd. (2021) ise çocukların etkileşimli artırılmış gerçeklik ortamlarında aktif bir şekilde yer almalarının sorumluluk alma ve bağımsız hareket etme süreçlerini desteklediğini vurgulamaktadır. Zhang vd. (2025), dijital oyunların çocukların yaratıcı ifade becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Ali vd. (2021), teknoloji destekli öğrenme ortamlarında yaratıcılığın gelişiminde yalnızca dijital aracın varlığının yeterli olmadığını, öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik eden etkileşim ve modellemelerin belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda YZDÇHP'nin öğrencilere sunduğu etkileşimli senaryolar, soru-cevaplar ve yapay zeka destekli içeriklerin öğrencilerin yaratıcılık eğiliminin gelişimini desteklemiş olabileceği değerlendirilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmalar dijital etkileşimli öğrenme ortamlarının öğrencilerin değer ve eğilimlerinin gelişimini destekleyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen bulgular, YZDÇHP'nin öğrencilerin değerleri (estetik, özgürlük, saygı, vatanseverlik) ve eğilimleri (özgüven, empati, sorumluluk, yaratıcılık, gerçeği arama, özgün düşünme) üzerindeki olumlu etkisini destekleyen literatürle paralellik göstermektedir.

4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları bağlamında önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde YZDÇHP'nin kullanımının etkili olduğu görülmüştür. Eğitimde teknoloji entegrasyonu ve soyut kavramların somutlaştırılabilmesi açısından bu materyal ders içerikleriyle paralel olarak derse entegre edilebilir.

YZDÇHP'nin öğrencilerin alan, kavramsal, sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerilerinin çeşitli alt boyutlarında etkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda hem bu ders için hem de diğer dersler için öğretmenlerin kullanabileceği dijital materyaller geliştirilebilir.

Özellikle kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma, yorumlama, iş birliği, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi alt boyutlarda farklı düzeylerde anlamlı artışlar veya sınırlı gelişimlerin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda sözü edilen alt boyutları bütüncül olarak destekleyen ve gerçek yaşam temelli etkinliklerin sayısı ve çeşitliliği artırılabilir.

Platformun içerik bakımından farklı etkinlikler entegre edilerek daha da zenginleştirilmesi ve sürdürülebilir kılınması mümkündür.

YZDÇHP'nin uzun vadeli öğrenme çıktıları ve kalıcılık üzerindeki etkisi daha uzun izleme süreleriyle araştırılabilir.

Yapay zeka destekli benzer platformlar, farklı dersler ve öğrenme alanları için özelleştirilerek etkililikleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalet Bakanlığı Hukuk Sözlüğü. (2025). *Hak*. Erişim tarihi: 25.03.2025, <https://www.sozluk.adalet.gov.tr>
- Afandi, M., Yustiana, S., Husaini, A., ve Wahyuningsih, S. (2026). Development of artificial intelligence-based interactive learning media to improve elementary school students' civic skills. *International Journal of Technology in Education and Science*, 10(3), 507-528. <https://doi.org/10.46328/ijtes.7622>
- Ağdemir, S. (1991). Aile ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(1). <https://doi.org/10.21560/spcd.25017>
- Ağırşöl, M., Kara, E., ve Akgöl, G. D. (2022). Eğitsel dijital oyunlarla işlenen fen bilgisi dersinin öğrencinin bilgilerinin kalıcılığına, akademik başarısına ve tutumuna etkisi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(3), 157-176. <https://doi.org/10.47477/ubed.1063920>
- Álamo Bolaños, A., Mulero Henríquez, I., ve Morata Sampaio, L. (2024). Childhood, education and citizen participation: A systematic review. *Social Sciences*, 13(8), 1-13. https://doi.org/10.3390/socsci13080399?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgatenet%26utm_medium%3Darticle
- Alanoğlu, M., ve Karabatak, S. (2020). Eğitimde yapay zeka. F. Güçlü Yılmaz ve M. Naillioğlu Kaymak (Ed.), *Eğitim Araştırmaları* (175-185).
- Ali, H. (2020). İslam'da çocuk hakları tarihi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 535-556. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.601091>
- Ali, S., Park, H. W., ve Breazeal, C. (2021). A social robot's influence on children's figural creativity during gameplay. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 28(4), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100234>
- Alp, G. (2023). *Fen bilimleri dersinde dijital teknolojiler ile zenginleştirilmiş öğretim materyallerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine ve kavram geliştirme süreçlerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altıntaş, N., İ. (2025). Maarif yüzyılı eğitim modelinin 4.sınıf insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinin eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşım bağlamında incelenmesi: beceri ve eğilimler örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (73), 660-683. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1525374>
- Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Arslan, P. (2018). *İlkokul öğrencilerine yönelik öğrenci hizmetleri düzenleme ve uygulamalarının çocuğun yüksek yararı bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan Öztezcan, B. (2024). Dijitalleşme ve eğitim. Z. Özkeçeci (Ed.), *Dijitalleşmeyi Tartışmak* (17-38). Çizgi Kitabevi.
- Aslan, N. (2019). Türklerde aile anlayışı ve çocuk. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 121(239), 457-464. <https://izlik.org/JA86EJ65PL>
- Ata, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı Akçalı, A., ve Öztürk, M. (2024). Effective social studies teaching through the use of technology. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 3107-3126. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1492568>
- Avrupa Birliği (2022). Temel haklar sektör koordinasyonunun güçlendirilmesi projesi çocuk hakları bilgi notu. Erişim tarihi: 02.05.2025, <https://ipatemelhaklar.ab.gov.tr>
- Aydaşo, D. (2023). *Çocuk hakları krizi: Birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme ve uygulanması analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baloğlu Uğurlu, N., ve Üzen, A. T. (2018). Sosyal bilgiler dersinde dijital zaman çizelgelerinin kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 12-26. <https://izlik.org/JA39WA69CR>
- Bartneck, C., Lütge, C., Wagner, A., ve Welsh, S. (2021). *An introduction to ethics in robotics and ai*. Springer.
- Başcı, G. (2021). 1808 sened-i ittifak ve 1839 tanzimat fermanının 1215 magna carta ile anayasacılık ve insan hakları açısından karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 227-242. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803116>
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (113-143). Lisans Yayıncılık.
- Begoray, D. L. (2001). Through a class darkly: Visual literacy in the classroom. *Canadian Journal of Education*, 26(2), 201-217. <https://doi.org/10.2307/1602201>
- Benhadj, Y., Messaoudi, M., ve Nfissi, A. (2019). Artificial intelligence in education: integrating serious gaming into the language class classdojo technology for classroom behavioral management. *IAES International Journal Of Artificial Intelligence (IJ-AI)*, 8(4), 382-390. <https://doi.org/10.11591/ijai.v8.i4.pp382-390>
- Bilgi, S., ve Özsoy, T. (2020). Türk kültüründe aile ve çocuk. Ege Akgün (Ed.), *Kültürlerarası perspektiften aile ve çocuk(luk)* (1-21). Pegem Akademi.
- Blagodarny, E. V., Vedyakhin, A. A., ve Raygorodsky, A. M. (2018). Development of educational projects on the basis of technological platforms with artificial intelligence: The experience of MIPT on the use of high vox-platform. *2018 International Conference on Artificial Intelligence Applications and Innovations (IC-AIAI)*, 12-17. <https://doi.org/10.1109/IC-AIAI.2018.8674452>
- Bozkurt, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 334-353. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.147.18>
- Börner, K., Chen, C., ve Boyack, K. W. (2003). Visualizing knowledge domains. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37(1), 179-255. <https://doi.org/10.1002/aris.1440370106>
- Britannica (2025). *Family*. Erişim tarihi: 11.03.2025, <https://www.britannica.com>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. Pegem.

- Carter, C., ve Osler, A. (2000). Human rights, identities and conflict management: A study of school culture as experienced through classroom relationships. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 335-356. <https://doi.org/10.1080/03057640020004496>
- Cataleta, M., ve Cataleta, A. (2020). Artificial intelligence and human rights, an unequal struggle. *CIFILE Journal of International Law*, 1(2), 40-63. <https://doi.org/10.30489/CIFJ.2020.223561.1015>
- Caygın, F., ve Yavuz, C. (2020). Yapay zeka ve çocuk haklarına kısa bir bakış. *İstanbul Barosu Dergisi*, 94(3), 218-229.
- Ceylan, M. (2024). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında çocuk hakları ve çocuk güvenliği konularına yer verilme durumunun incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chartier, S., ve Cousineau, D. (2011). Computing mixed-design (split-plot) ANOVA. *The Mathematica Journal*, 13. <https://doi.org/10.3888/tmj.13-17>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., ve Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., ve Tsai, C.-C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(6), 1-45. <https://doi.org/10.3102/0034654318791584>
- Chu, S. K. W., Tse, S. K., ve Chow, K. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library & Information Science Research*, 33(2), 132-143. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.017>
- Coşkun, H., Akarsu, B., ve Kariper İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109. <https://izlik.org/JA73CP83MY>
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.
- Çayır, A. (2023). A literature review on the effect of artificial intelligence on education. *Journal of Human and Social Sciences*, 6(2), 276-288. <https://doi.org/10.53048/johass.1375684>
- Çelik, K., ve İlhan G. O. (2021). Çocuk haklarına yönelik eğitici çizgi roman: “Sadece Biriyim”. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 262-279. <https://izlik.org/JA39HM58HP>
- Çelikkaya, T., ve Köşker, C. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 402-419. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212552>
- Çetinkaya Aydoğdu, C., ve Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 285-308. <https://izlik.org/JA44ZH44CW>

- Çiftçi, O. (1991). Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü. *Aile ve Toplum*, 1(2), 19-22. <https://doi.org/10.21560/spcd.51675>
- Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A., ve Arıca, V. (2015). Çocuk haklarına güncel yaklaşım. *Cukurova Medical Journal*, 40(1), 1-5. <https://doi.org/10.17826/cutf.02147>
- Dalacoura, K. (1998). *Islam, liberalism and human rights: Implications for international relations*, I.B. Tauris.
- Demirtaş, Ç., ve Altun, A. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi ve bilgi okuryazarlığı: Bilgi türlerine ilişkin bir uygulama. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1447-1466. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1168684>
- Demirtaş, H. (2019). *Türkiye’de kamu politikası bağlamında çocuk hakları ve çocuk politikası: vatandaş algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiryakan, T., ve İlhan, G. O. (2025). Birlikte yaşama kültürünün dijital çizgi romanlar ile geliştirilmesi: Sosyal bilgiler dersinde öğrenci çalışmaları. *BABUR Research*, 4(1), 97-128. <https://izlik.org/JA58TW86PM>
- Dere, İ., ve Ateş, Y. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı: Bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 496-514. <https://doi.org/10.17556/erziefd.665782>
- Dewi, A. C. (2025). Development of interactive e-books based on visual literacy to improve understanding of literary texts in junior high school. *Jurnal Skripta*, 11(1), 60-70. <https://doi.org/10.31316/skripta.v11i1.7658>
- Dinçer, B. (2019). *Dijital hikaye temelli matematik öğretiminin ortaokul öğrencilerinin kavram öğrenmeleri üzerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dinler, V., ve Akkuş, E. F. (2023). İnsan hakları evrensel bildirgesinde yönetime katılma hakkı ve Türkiye (Türkiye Cumhuriyeti’nin 100. İHEB’in 75. yılında bir muhasebe denemesi). *Türk-Alman Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(2), 901-970. <https://doi.org/10.59933/tauhfd.1411617>
- Dirican, R. (2018). Tarihi Süreçte Çocukluk ve Çocuk Hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62. <https://doi.org/10.36731/cg.472028>
- Doğan, B., ve Turan, M. (2021). Anayasa hukuku bağlamında Medine Vesikası. *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(1), 69-96. <https://doi.org/10.52273/sduhfd.911567>
- Doğan, E., ve Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 90-100. <https://izlik.org/JA62NW47AU>
- Dursunlar, E., ve İlgez, S. (2026). Sosyal bilgiler dersinde dijital simülasyon yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2026, 1-20. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1750190>
- Ekleş, Y., ve Doğru, M. (2024). Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik: Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kaygı ve bilişsel yük düzeyleri. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 7(2), 91-110. <https://izlik.org/JA78PF68BP>

- Erişti, S. D., Uluuysal, B., ve Dindar, M. (2013). Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı tasarımı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 47-66. <https://izlik.org/JA73KA28EF>
- Fan, X., Geelan, D., ve Gillies, R. (2018). Evaluating a novel instructional sequence for conceptual change in physics using interactive simulations. *Education Sciences*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci8010029>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., Irazabal, I., ve López-Goñi, J. J. (2017). Effectiveness of a digital literacy programme for primary education students. *Culture and Education*, 29(1), 1-30. <http://doi.org/10.1080/11356405.2016.1269501>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. B. Onur; 5. baskı). İmge Kitabevi.
- Garcia Peinado, R. (2025). Educational artificial intelligence, child rights, and human care in early childhood. *The European Educational Researcher*, 8(3), 33-55. <https://doi.org/10.31757/euer.833>
- Garrison, D. R. (1990). An analysis and evaluation of audio teleconferencing to facilitate education at a distance. *American Journal of Distance Education*, 4(3), 13-24. <https://doi.org/10.1080/08923649009526713>
- Gazioğlu, K. (2023). *Hayat bilgisi dersinde eğitsel dijital oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, Ö. (2016). Çocukların orta çağ Avrupa'sındaki yeri. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 241-261. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.233672>
- Ginesar, Ö. (2023). Kanıt temelli etkinliklerle akademik başarıyı geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 597-630. <https://doi.org/10.51460/baebd.1264000>
- Gökburun, İ. (2007). *Türkiye'de insan hakları düşüncesinin tarihsel gelişimi ve ilköğretim ders kitaplarına yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçer, A. (2023). Geleneksel çocuk oyunlarını etkileşimli öğrenme süreci etwinning projesi örneği. *UMAY Sanat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 54-59.
- Gölbaşı Uçar, C. B. (2025). 1215 söylencesi: Bir insan hakları belgesi olarak magna carta. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16(1), 111-125. <https://doi.org/10.21492/inuhfd.1567906>
- Güçlü, S. (2016). Çocuk ve çocukluğun sosyolojisi bağlamında çocuk hakları. *Sosyoloji Dergisi*, (10zel), 1-22.
- Güldalı, Ş. (2022). Çocuk hakları eğitimi. Refik Turan (Ed.), *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (153-174). Pegem Akademi.
- Güler, F. (2022). Siyasi partilerin çocuk hakları ile ilgili TBMM bünyesindeki çalışmaları. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 74-82.

- Gümrükçüoğlu, S. (2020). Din eğitimi açısından çocuğun hakkını korumada ailenin sorumluluğu. *Turkish Studies-Religion*, 15(2), 177-209. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.42034>
- Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 787-800. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6395>
- Güzeldemirci, İ. C. (2024). İçerik üretiminde yapay zeka araçlarının kullanımı. *ENTIS-Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 44-52. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10570855>
- Harris, C. J., Penuel, W. R., D'Angelo, C. M., Haydel DeBarger, A., Gallagher, L. P., Kennedy, C. A., Cheng, B. H., ve Krajcik, J. (2015). Impact of project-based curriculum materials on student learning in science: Results of a randomized controlled trial. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(10), 1362-1385. <https://doi.org/10.1002/tea.21263>
- IEA (Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., ve Friedman, T.) (2018). *ICSS 2016 international report: Becoming citizens in a changing world*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Im, H. (2024). Affective and social competencies of elementary school students in the use of digital textbooks: A longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 14(3), 1-20. <https://doi.org/10.3390/bs14030179>
- Işıkcı, Y., ve Karatepe, S. (2016). Türkiye’de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 69-100. <https://izlik.org/JA89AR75WL>
- İbret, G. (2024). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının çocuk hakları açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlal, E. (2011). Magna Carta. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 34(1-4), 210-242.
- İnan, A. N. (1968). Çocuk hakları beyannamesi ilkelerinin türk hukuk sistemine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 201-219. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000220
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İneç, Z. F. (2021). Otantik öğrenme modeli. *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretiminde çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları*. (Ed. S. Polat ve B. Aksoy), 93-114. Pegem Akademi.
- İneç, Z. F. (2022). Kültürü sayısal bir ağa dönüştürmek: Türkiye geleneksel çocuk oyunları dijital atlası örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(30), 252-269. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1073068>
- İneç, Z. F. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modelinde yapay zeka ile dijital dönüşüm: İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 227-268. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1709505>
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2025). 1959 Birleşmiş Milletler çocuk hakları bildirgesi. Erişim tarihi: 02.04.2025,

https://kdkcocuk.gov.tr/anasayfa/contents/files/YasalDuzenlemeler/BM_cocuk_Haklari_Bildirisi.pdf

- Kara, M., ve Keş, Y. (2016). Bir öğrenme aracı olarak etkileşimli e-kitap. *Art-e Sanat Dergisi*, 9(17), 189-209. <https://izlik.org/JA37AC47FF>
- Karagöz, Y. (2002). Liberal öğretilerde adalet, hak ve özgürlük. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 267-295.
- Karakurt, F. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme etkinlikleriyle desteklenmiş sanal müze gezileri uygulamak: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaküçük, Y., ve Eker, S. (2020). Oftalmolojide yapay zeka ve derin öğrenme uygulamaları. *Sağlık Bilimlerinde Yapay Zeka*. (Ed. A. R. Şahin, K. Doğan ve S. Sivri), 123-143. Akademisyen Kitabevi.
- Kasap, B., ve Say, S. (2023). Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, dijital okuryazarlık seviyelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 84-96. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1284562>
- Kaya, M. T., Çiftçi, B., ve Gökdemir, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 3(1), 31-37. <https://izlik.org/JA27ZH85YX>
- Kepenekçi, Y. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(19), 353-361. <https://izlik.org/JA84JS72BK>
- Kepenekçi, Y. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Anı.
- Kim, D., Park, H. R., ve Vorobel, O. (2024). Enriching middle school students' learning through digital storytelling: A multimodal analytical framework. *ECNU Review of Education*, 7(2), 357-383. <https://doi.org/10.1177/20965311231182159>
- Kim, J., ve Park, N. (2019). Development of a board game-based gamification learning model for training on the principles of artificial intelligence learning in elementary courses. *Journal of The Korean Association of Information Education*, 23(3), 229-235. <https://doi.org/10.14352/jkaie.2019.23.3.229>
- Kobat, İ. (2009). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk hakları ışığında çocuk suçluluğu ve nedenleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konan, B. (2011). İnsan hakları ve temel özgürlükler açısından osmanlı devletine bakış. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15(4), 253-288. <https://izlik.org/JA45LY87CE>
- Kondu, Z., ve Sakar, T. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi niçin verilir? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 49-60. <https://izlik.org/JA99BA28YR>
- Kosmas, P., Nisiforou, E. A., Kounnapi, E., Sophocleous, S., ve Theophanous, G. (2025). Integrating artificial intelligence in literacy lessons for elementary classrooms: A co-design approach. *Educational Technology Research and Development*, 73, 2589-2615. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10492-z>
- Kotan, S. (2026). Aslan Hürkuş Kayıp Elmas ve Aslan Hürkuş Görevimiz Gökbeş adlı yerli animasyon filmlerinin kök değerler eğitimi üzerindeki etkisi: Erzurum

- örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 55(249), 291-320. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1618892>
- Kurt, L. S. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36(1), 99-127. <https://doi.org/10.21560/spcd.28915>
- Kuş, Z., ve Karatekin, K. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589-604. <https://izlik.org/JA47JG48FZ>
- Kutan, S. (2023). Türk hukukunda ve uluslararası hukukta çocuk hakları [Children's rights in Turkish national and international law]. A. Ertürk (Ed.), Yetim ve kimsesiz çocuklar sempozyumu bildiriler kitabı içinde [Symposium on orphans and abandoned children proceedings] (ss. 93-106). İstanbul Üniversitesi Yayınevi. <https://doi.org/10.26650/PB/SS48.2023.003.004>
- Li, Y., Chen, D., ve Deng, X. (2024). The impact of digital educational games on student's motivation for learning: The mediating effect of learning engagement and the moderating effect of the digital environment. *Plos One*, 19(1), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294350>
- Li, M., Lv, Y., Pu, Y., ve Wu, M. (2025). Design and evaluation of children's education interactive learning system based on human computer interaction technology. *Scientific Reports*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-90800-y>
- Lin, F., ve Chan, C. K. K. (2018). Examining the role of computer-supported knowledge-building discourse in epistemic and conceptual understanding. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 1-13. <https://doi.org/10.1111/jcal.12261>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., ve Forcier L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Mandaloğlu, M. (2013). Eski Türklerde çocuk hukukunun töreye göre değerlendirilmesi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 133-147. <https://doi.org/10.1501/MTAD.10.2013.2.19>
- Matz, F., ve Share, J. (2025). A children's rights approach to critical media literacy in language education: Developing children's agency in a digital networked world. *Journal of Media Literacy Education*, 17(3), 5-16. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2025-17-3-2>
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. Erişim tarihi: 14.04.2025, <https://tymm.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024a). *İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*. Erişim tarihi: 01.07.2025, <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programvat4Onayli.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Erişim tarihi: 01.01.2026, <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024c). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Erişim tarihi: 06.06.2026, <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programhay123Onayli.pdf>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2024d). *Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi*. Erişim tarihi: 22.04.2026, <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024e). *2024-2028 Stratejik Planı*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Nath, K., ve Iswary, R. (2015). What comes after Web 3.0? web 4.0 and the future. *Proceedings of the International Conference on Computing and Communication Systems (I3CS'15)*, 337-341.
- National Council for the Social Studies (2004). *Program standards for the initial preparation of social studies teachers*. National Council for the Social Studies.
- Olur, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde dijital hikaye kullanımı: Öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oxford English Dictionary (2025). *Child*. Erişim tarihi: 22.07.2025, https://www.oed.com/dictionary/child_n?tab=meaning_and_use#9480466
- Öçalan, Z. (2024). Uluslararası eğitim projelerinde okul dışı öğrenme ortamlarının ve yapay zeka araçlarının kullanımı: eTwinning projesi örneği. *UPUES Journal*, 1(1), 19-38.
- Özdemir Doğan, G. (2017). *Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: Anlayışlar ve uygulamalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422. <https://izlik.org/JA67PG62BL>
- Öztürk, H. (2017). Çocukluğun tarihsel gelişimi üzerine düşünceler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 253-276. <https://izlik.org/JA68HC47UU>
- Özyürek, A., Gürleyik, S., Özdemir, S., ve Sancı, N. G. (2017). Çocuklarda sayı, sıvı ve uzunluk korunumu gelişiminin cinsiyet ve yaş değişkeni açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 5-19. <https://izlik.org/JA23PL64NM>
- Öz, L. (2013). *Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pausé, C., ve McCarroll, E. M. (2019). Tumbling through tertiary education: An investigation of the use of Tumblr within a child development course. *Interactive Learning Environments*.
- Popenici, S. A. D., ve Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Quennerstedt, A. (2022). Children's and young people's human rights education in school: Cardinal complications and a middle ground. *Journal of Human Rights*, 21(4), 383-398. <https://doi.org/10.1080/14754835.2021.2014795>

- Richey, R. C., ve Klein, J. D. (2007). *Design and development research: Methods, strategies, and issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487-506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- Sağlam, İ. H. (2022). İlkokulda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi. R. Turan (Ed.), *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (213-223). Pegem Akademi.
- Sakka, T., ve Gouscos, D. (2023). Children's rights education via game-based activities: An intervention in kindergarten. *International Journal of Serious Games*, 10(1), 53-79. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v10i1.546>
- Saleme, P., Dietrich, T., Pang, B., ve Parkinson, J. (2021). Design of a digital game intervention to promote socio-emotional skills and prosocial behavior in children. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(10), 1-19. <https://doi.org/10.3390/mti5100058>
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 1-12.
- Smeda, N., Dakich, E., ve Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(6), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Solak, İ., ve Çomruk, S. (2024). *Osmanlı'da çocuk olmak*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 291-300. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1423814>
- Sparks, J. R., ve Deane, P. (2015). Cognitively based assessment of research and inquiry skills: Defining a key practice in the English language arts. *ETS Research Report Series*, 2015(2), 1-55. <https://doi.org/10.1002/ets2.12082>
- Stefanidi, E., Korozi, M., Leonidis, A., Arampatzis, D., Antona, M., ve Papagiannakis, G. (2021). When children program intelligent environments: Lessons learned from a serious AR game. In *Proceedings of the 2021 ACM Interaction Design and Children Conference*, 339-350. <https://doi.org/10.1145/3459990.3462463>
- Süğümlü, A. A. (2024). Türkçe eğitiminin geleceği: Etkileşimli öğrenme araçlarının kullanımı. N. Bahşi (Ed.), *Dijital çağda Türkçe eğitimi* (87-100). Eğitim Yayınevi.
- Syifah, A. J., Suratmi, S., ve Hartono, H. (2025). Developing flash flipbook as a learning resource to improve students' digital literacy in elementary school. *Research and Development in Education*, 5(1), 159-170. <https://doi.org/10.22219/raden.v5i1.37606>
- Şekerci, H., ve Kabapınar, Y. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde storyline yaklaşım ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 659-684. <https://izlik.org/JA97HJ28ZR>
- Şen, A. (2021). İnsan Hakları, çocuk hakları ve insan hakları eğitimi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 462-482. <https://doi.org/10.18039/ajesi.742558>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Pearson.

- Tang, X., ve Taguchi, N. (2021). Digital game-based learning of formulaic expressions in second language chinese. *The Modern Language Journal*, 105(3), 740-759. <https://doi.org/10.1111/modl.12725>
- TeachThought Staff (2025). *10 roles for artificial intelligence in education*. Erişim tarihi: 15.06.2025, <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/roles-for-artificial-intelligence-in-education/>
- Tekdal, M., ve Taşkın, T. (2021). Dinamik ve etkileşimli bilgisayar destekli fen ve teknoloji öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(2), 101-112. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.678745>
- Tekin, F. (2021). Veda hutbesinde sosyal hizmetlere yönelik bazı tespitler. *UMDE Dini Tetkikler Dergisi*, 4(2), 220-258. <https://doi.org/10.54122/umde.1017805>
- Telli, A., ve Deniz, M. (2022). Bilişim teknolojilerinin kullanılmasının öğrenci başarısı üzerine etkileri. *International Academic Social Resources Journal*, 7(43), 1388-1397. <http://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.65941>
- Tezcan, C., ve Uçar, Ö. (2013). Zihinsel engelli çocuklara web destekli uzaktan eğitim sistemi kurulması: Matematik dersi uygulaması. *Akademik Bilişim*, 23-25.
- Thompson, D. S. (2019). Teaching students to critically read digital images: A visual literacy approach using the DIG method. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 110-119. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564604>
- Toksoy, K. N. (2025). *Çocuk hakları üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torun, Y. (2010). İnsan hakları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 415-424. <https://izlik.org/JA74XG47BE>
- Tosun, İ. E. (2025). *Hücre ve bölünmeler ünitesi için geliştirilen web 2.0 aracının öğrencilerin akademik başarılarına, uzamsal görsel algılarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunç, E. N., ve Pamuk, İ. (2023). Hayat bilgisi dersinde çocuk hakları: Bir ihtiyaç analizi çalışması. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 50-63. <https://doi.org/10.47130/bitlissos.1228213>
- Turan, S., Avcı, E. K., ve Faiz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşleri. *International Journal of Field Education*, 6(1), 141-163. <https://doi.org/10.32570/ijofe.725951>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2025). *Çocuk Hakları Alt Komisyonu*. Erişim tarihi: 02.12.2025, <https://www.tbmm.gov.tr/ihisaskomisyonlariinsanhaklari-alt-komisyon-cocuk>
- Türk Ceza Kanunu (2004). *2004 Türk Ceza Kanunu*. Erişim tarihi: 22.03.2025, <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237-20140302.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). *1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Erişim tarihi: 22.03.2025, <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa>
- Türk Dil Kurumu (2025a). *Çocuk*. Erişim tarihi: 11.03.2025, <https://sozluk.tdk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu (2025b). *Aile*. Erişim tarihi: 11.03.2025, <https://sozluk.tdk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu (2025c). *Hak*. Erişim tarihi: 08.04.2025, <https://sozluk.tdk.gov.tr>

- Türk Dil Kurumu (2025d). *İnsan*. Erişim tarihi: 14.04.2025, <https://sozluk.tdk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu (2026). *Etkileşim*. Erişim tarihi: 06.06.2026, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Medeni Kanunu (2001). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 24607, 8 Aralık 2001).
- Uçar, Ö. (2007). *Engelli çocuklar için yapay zeka tabanlı eğitim-destek araçları geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Uçuş, Ş., ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.
- Umutlu, R. (2023). *Tarihsel süreçte çocuk haklarının gelişimi ve çocuk ombudsmanlığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- UNICEF (2004). *Çocuk*. Erişim tarihi: 11.03.2025, <https://www.unicefturk.org>
- UNICEF (2014). *Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools*. Erişim tarihi: 02.11.2025, <https://www.unicef.org/media/63081/file/UNICEF-Child-Rights-Education-Toolkit.pdf>
- UNICEF (2025a). *History of Child Rights*. Erişim tarihi: 03.11.2025, <https://www.unicef.org/child-rights-convention/history-child-rights>
- UNICEF (2025b). *Child Rights and Why They Matter*. Erişim tarihi: 08.07.2026, <https://www.unicef.org/child-rights-convention/child-rights-why-they-matter>
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Erişim tarihi: 18.10.2025, <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Erişim tarihi: 08.07.2026, <https://www.un.org/en/observances/world-childrens-day/documents>
- United Nations (2000). *Human Rights: A Basic Handbook for UN Staff*. United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights, United Nations Staff College Project. Erişim tarihi: 11.10.2025, <https://peacemaker.un.org/sites/default/files/document/files/2022/07/ohchrhumanrightshandbook.pdf>
- United Nations (2025a). *History of United Nations*. Erişim tarihi: 28.03.2025, <https://www.un.org/en/about-us/history-of-the-un>
- United Nations (2025b). *Unicef background*. Erişim tarihi: 28.03.2025, <https://www.un.org/en/conferences/children>
- Uğurlu, Z., ve Gülsen, İ. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-24. <https://doi.org/10.20860/ijoses.40982>
- Uygun, K., ve Arıkan, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2256-2281. <https://izlik.org/JA47PR34WL>
- Uymaz, M., Cebeci, Y., Bulut Gevher, D., ve Çalışkan, H. (2025). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası miras alanlarını VR teknolojisi aracılığıyla ortaokul öğrencilerine tanıtmalarına ilişkin algılarının

- incelenmesi. *Journal of Social Perspective Studies*, 2(2), 67-83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15498772>
- Ünal, F., ve Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1059-1068. <https://doi.org/10.17719/jisr.20154115089>
- Wade, C. A., Lysenko, L., ve Abrami, P. C. (2020). Developing information literacy skills in elementary students using the web-based Inquiry Strategies for the Information Society of the Twenty-First Century (ISIS-21). *Journal of Information Literacy*, 14(2), 96-127. <https://doi.org/10.11645/14.2.2754>
- Washington, F. (2010). *5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wu, H. K., ve Hsieh, C. E. (2006). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1289-1313. <http://doi.org/10.1080/09500690600621035>
- Wu, L., Kim, M., ve Markauskaite, L. (2020). Developing young children's empathic perception through digitally mediated interpersonal experience: Principles for a hybrid design of empathy games. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1168-1187. <https://doi.org/10.1111/bjet.12918>
- Yalçın, A. (2024). Yapay zeka destekli dijital içeriklerle üretilen edebi eserlerin değerler eğitiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 96-114. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14706554>
- Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de çocuk istismarı ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans projesi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalın, F. A., ve Yeşilbursa, C. C. (2025). Exploring the visual literacy levels of social studies teacher candidates. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(3), 1149-1195. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1671897>
- Yang, Y. T. C., ve Wu, W. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yaşar, E. (2025). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde dijital hikaye yöntemi ile destan ve efsane metinlerini kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 679-721. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1623546>
- Yaşlıca, E. (2020). Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 39-56. <https://doi.org/10.18037/ausbd.700328>
- Yeşiltaş, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve teknolojileri. Mustafa Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (226-241). Pegem.
- Yetişensoy, O., ve Rapoport, A. (2023). Artificial intelligence literacy teaching in social studies education. *Journal of Pedagogical Research*, 7(3), 100-110. <https://doi.org/10.33902/JPR.202320866>

- Zhang, W., Sun, S., Gao, W., ve Chen, P. (2025). Impact of digital games on early creative expression in children: Longitudinal study based on experimental intervention. *BMC Psychology*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03619-7>
- Zou, S. (2017). Designing and practice of a college english teaching platform based on artificial intelligence. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, 14, 104-108. <https://doi.org/10.1166/jctn.2017.6133>

EKLER

EK-1.: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.08.2025-470957



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu



Sayı : E-88012460-050.04-470957
Konu : Etik Kurul Kararı (Sıla İNAN)

04.08.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun **27 Haziran 2025** tarihli ve **08** sayılı oturumunda alınan 08/10 sayılı kararı yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek:Karar 10 (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Sıla İNAN

Bilgi:
Doç.Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS9KRR942E

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/eby-ebys>

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Yalnızbağ yerleşkesi Erzincan Sivas
karayolu 12. km 24002 Erzincan
Telefon:444 8 024 – (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 65
e-Posta:rektorluk@erzincan.edu.tr Web:https://ebyu.edu.tr/
Kep Adresi:erzincanuniv@hs02.kep.tr

Bilgi için: Şehriban GAZİ
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu
Tel No: (0446) 226 6666 - 10058





T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	27/06/2025
Protokol No	08/10
Araştırma Başlığı	Yapay Zeka ile Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi: 4. Sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği
Araştırma Türü	Karma Yöntem Araştırması
Araştırmacılar	Sıla İNAN (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2.: Veli Onam Formu

EK 3

VELİ ONAM FORMU

Şayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım, tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hisse derse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Sıla İNAN
Araştırmacının İletişim Bilgileri	Telefon: E-posta:
Araştırmanın Adı	Yapay Zeka ile Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi: 4. Sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmada İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde “Çocuk olarak haklarımla varım” öğrenme alanında belirlenen kazanımları edinmesi hususunda geliştirilen yapay zeka destekli çocuk hakları platformunun etkililiğini ölçmek amaçlanmaktadır. Platformun; ilgili öğrenme alanında belirlenen alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkileri deney ve kontrol grupları bağlamında analiz edilecektir. Ayrıca platformun araştırmanın problemlerine yönelik katkıları öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilecektir.

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrenci’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. .../.../.....

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

(*Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

EK-3.: Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

EK 2

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Sıla İNAN
Araştırmacının İletişim Bilgileri	Telefon: E-posta:
Araştırmanın Adı	Yapay Zeka ile Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi: 4.Sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmada ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde "Çocuk olarak haklarımla varım" öğrenme alanında belirlenen kazanımları edinmesi hususunda geliştirilen yapay zeka destekli çocuk hakları platformunun etkililiğini ölçmek amaçlanmaktadır. Platformun; ilgili öğrenme alanında belirlenen alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkileri deney ve kontrol grupları bağlamında analiz edilecektir. Ayrıca platformun araştırmanın problemlerine yönelik katkıları öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilecektir.

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. .../.../.....

İmza:

Katılımcının Adı-Soyadı:

EK-4.: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.029140.02

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: SILA İNAN

Araştırmacının Adı: Yapay Zeka ile Etkileşimli Çocuk Hakları Eğitimi: 4.Sınıf İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Örneği

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri ölçeği, Öğrenci görüşme formu, Öğretmen görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 01.10.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZİNCAN	İlkokul	Fevzi Efendi İlkokulu	706139
ERZİNCAN	İlkokul	Hayrettin Paşa İlkokulu	706445

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

EK-5.: Öğrenme Çıktısı Temelli Öz Değerlendirme Rubriği

İNSAN HAKLARI, VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRENME ÇIKTISI TEMELLİ ÖZ DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

KATEGORİ	SORULAR	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
ALAN BECERİLERİ	1) Yakın çevremden yola çıkarak geçmişteki ya da günümüzdeki merak ettiğim konuları belirleyebilirim.					
	2) Yakın çevremden yola çıkarak geçmişteki ya da günümüzdeki merak ettiğim konularla ilgili sorular sorabilirim.					
	3) Yakın çevremdeki güncel/geçmişe ait olayların/durumların açıklanmasında kullanacağım kaynakların neler olduğunu belirleyebilirim.					
	4) Yakın çevremdeki güncel/geçmişe ait olayların/durumların açıklanmasında kullanacağım kaynaklardan bilgi toplayabilirim.					
	5) Geçmişte ya da günümüzde yaşanmış bir olay hakkında kanıtları kullanarak çıkarım yapabiliyim.					
	6) Kanıtları kullanarak yakın çevreme ait geçmişte veya günümüzde yaşanan bir olayla ilgili görüşlerimi yansıtan bir ürün oluşturabilirim.					
	7) Oluşturduğum ürünü arkadaşlarımla paylaşabilirim.					
KAVR	8) Bir olayı ya da durumu dikkatlice inceleyebilirim.					

	9) Bir olayı anlamını bozmadan kendi cümlelerimle yeniden anlatabilirim.					
	10) Bir konuyu anlamından kopmadan, kendi ifadelerimle dönüştürebilirim.					
SOSYAL-D UYGUSAL ÖĞRENME BECERİLE Rİ	11) Yaşadığım olaylara karşı farklı duygular hissedeceğimi bilirim.					
	12) Hissettiğim duyguları kelimelerle anlatabilirim.					
	13) Duygularımın davranışlarımı nasıl etkilediğini fark ederim.					
	14) Hissettiğim duyguların önemli olduğunu düşünürüm.					
	15) Başkalarının anlatmak istediklerini fark ederim.					
	16) Birisini dinlerken ne cevap vereceğimi düşünmeden önce söylediklerini anlamaya çalışırım.					
	17) Birisi konuşurken onun sözünü kesmeden bitirmesini beklerim.					
	18) İyi dinlemenin iletişimi kolaylaştırdığını bilirim.					
	19) Duygu ve düşüncelerimi duruma uygun bir şekilde, beden dilimle uyumlu bir biçimde anlatırım.					
	20) Beden dili, yüz ifadesi gibi sessiz iletişimin de önemli olduğunu bilirim.					
	21) Anlamadığım konularda soru sorarak açıklık getiririm.					

	22) Tartışmaların bana ve başkalarına nasıl etkisi olduğunu değerlendirebilirim.					
	23) Başkalarının					

	düşüncelerinin kendi düşüncelerimden farklı olduğunu bilirim.					
OKURYAZARLIK BECERİLERİ	24) Bilgiye ihtiyaç duyduğum konuları fark ederim ve bununla ilgili sorular sorarım.					
	25) Hangi bilgiye ihtiyacım varsa onu hangi kaynaktan bulacağımı bilirim.					
	26) İki farklı kaynaktan aldığım bilgileri karşılaştırabilirim.					
	27) Doğru ve yanlış bilgileri ayırt edebilirim.					
	28) Bilgisayarda ya da tablette kullanılan iletişim araçlarını tanırım.					
	29) Düşüncelerimi dijital araçlarla paylaşabilirim.					
	30) Görsellerdeki benzerlikleri ve farklılıkları fark edebilirim.					
	31) Görsellerdeki öğelerin ne anlama geldiğini açıklayabilirim.					
	32) Görselleri kullanarak kendi hikayemi ya da olay yazımı oluşturabilirim.					
	33) Düşüncelerimi ve söylediklerimi resimle ya da görsellerle anlatabilirim.					
	34) Verilen bir görselin ne anlatmak istediğini değerlendirebilirim.					

EK-6.: Öğrenci Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenci, “Çocuk olarak haklarımı varım” öğrenme alanını yapay zeka destekli çocuk hakları platformuyla birlikte işledik.

Bu araştırma, İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinde “Çocuk olarak haklarımı varım” öğrenme alanında yapay zeka destekli çocuk hakları platformunun kullanımının öğrenme sürecine katkısını, öğrencilerde hedeflenen becerilerin, değerlerin ve eğilimlerin kazandırılma düzeyine ve içeriğin anlaşılabilirliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesine yöneliktir. Araştırmada elde edilecek veriler bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu nedenle ankette bulunan soruların gerçek durumu yansıtması açısından doğru ve eksiksiz olarak cevaplamanız büyük önem taşımaktadır.

Sıla İNAN

- 1) “Çocuk olarak haklarımı varım” öğrenme alanı işlenirken derslerde ne tür faaliyetler yaptınız?
- 2) “Çocuk olarak haklarımı varım” öğrenme alanında kullanılan yapay zeka destekli çocuk hakları platformunu kullanırken neler öğrendiniz?
- 3) “Çocuk olarak haklarımı varım” öğrenme alanında kullanılan yapay zeka destekli çocuk hakları platformunu kullanırken neler hissettin?
- 4) “Çocuk olarak haklarımı varım” öğrenme alanında kullanılan yapay zeka destekli çocuk hakları platformunu kullanırken neler düşündün?
- 5) Yapay zeka destekli çocuk hakları platformundaki hangi kısımları beğendiğini düşünüyorsun? Neden?
- 6) “Çocuk olarak haklarımı varım” öğrenme alanının amacına ilişkin kullanılan yapay zeka destekli çocuk hakları platformunda yaptığın etkinlikler hakkında neler söyleyebilirsin?
- 7) Yapay zeka destekli çocuk hakları platformu ile yapmış olduğunuz etkinlikler sonucunda kazanmış olduğun bilgi ve becerileri gerçek yaşamında kullanabileceğini düşünüyor musun? Örnek verebilir misin?
- 8) “Çocuk olarak haklarımı varım” öğrenme alanında kullanılan öğretim yöntemleri ile İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerini karşılaştırdığında, hangisinin senin için daha faydalı ve keyifli olduğunu düşünüyorsun? Neden?
- 9) Geliştirilen yapay zeka destekli çocuk hakları platformunun içeriği hakkında neler söyleyebilirsin?
- 10) İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinde kullanılan yapay zeka destekli çocuk hakları platformu ile öğrenmeye ilişkin görüşlerin nelerdir?
- 11) Sürece ilişkin genel görüşlerin nelerdir?

EK-7.: Öğretmen Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu araştırma, İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinde “Çocuk olarak haklarımla varım” öğrenme alanında yapay zeka destekli çocuk hakları platformunun kullanımının öğrenme sürecine katkısını, öğrencilerde hedeflenen becerilerin, değerlerin ve eğilimlerin kazandırılma düzeyine ve içeriğin anlaşılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yöneliktir. Araştırmada elde edilecek veriler bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu nedenle ankette bulunan soruların gerçek durumu yansıtmaları açısından doğru ve eksiksiz olarak cevaplanması büyük önem taşımaktadır.

Saygılarımla.

Sıla İNAN

- 1) “Çocuk olarak haklarımla varım” öğrenme alanı işlenirken öğrencilerinizle derslerde ne tür faaliyetler yaptınız?
- 2) “Çocuk olarak haklarımla varım” öğrenme alanında kullanılan yapay zeka destekli çocuk hakları platformunu kullanırken öğrencileriniz neler hissetti?
- 3) “Çocuk olarak haklarımla varım” öğrenme alanında kullanılan yapay zeka destekli çocuk hakları platformunu kullanırken öğrencileriniz neler düşündü?
- 4) Öğrencilerinizin yapay zeka destekli çocuk hakları platformundaki hangi kısımları beğendiğini düşünüyorsunuz? Neden?
- 5) “Çocuk olarak haklarımla varım” öğrenme alanının amacına ilişkin kullanılan yapay zeka destekli çocuk hakları platformunda yapılan etkinlikler hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 6) Öğrencilerinizin yapay zeka destekli çocuk hakları platformu ile yapmış olduğu etkinlikler sonucunda kazanmış olduğu bilgi ve becerileri, gerçek yaşamlarında kullanabileceklerini düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
- 7) Öğrencilerinizin yapay zeka destekli çocuk hakları platformu ile alan becerilerinin [(kanıta dayalı sorgulama ve araştırma (kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma))] kavratılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 8) Öğrencilerinizin yapay zeka destekli çocuk hakları platformu ile kavramsal becerilerin (belirleme, yorumlama) kavratılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 9) Geliştirilen yapay zeka destekli çocuk hakları platformu ile eğilimlerin (özgüven, empati, sorumluluk, yaratıcılık, gerçeği arama, özgün düşünme) kazandırılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 10) Geliştirilen yapay zeka destekli çocuk hakları platformu ile sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin (kendini tanıma, iletişim, işbirliği) kavratılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 11) Geliştirilen yapay zeka destekli çocuk hakları platformu üzerinden değerlerin (estetik, özgürlük, saygı, vatanseverlik) aktarımı hususunda görüşleriniz nelerdir?
- 12) Geliştirilen yapay zeka destekli çocuk hakları platformu ile okuryazarlık becerilerinin (bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık) kavratılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 13) Geliştirilen yapay zeka destekli çocuk hakları platformunun içeriği hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 14) İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinde kullanılan yapay zeka destekli çocuk hakları platformu ile öğrenmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 15) Sürece ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?

**EK-8.: Yapay Zeka Destekli Çocuk Hakları Platformu’nun (YZDÇHP) Sınıf
İçinde Kullanımına Ait Görseller**



EK-9.: Platformda Yapılan Etkinliklere Ait Örnek Görseller

3.11.2025 13:56

TYMM İHVD Çocuk Parkı Etkileşimli Ders Aracı

Hikaye: Arkadaşımız Elif, resim yapmayı çok seviyor ve ileride ünlü bir ressam olmak istiyor. Ama ailesinin boya ve fırça alacak parası yok. Okulda da resim dersi için yeterli malzeme bulunmuyor.

Elif'in hayallerine ulaşması için nelere ihtiyacı var?

Resim malzemeleri, destekleyici bir ortam, resim kursu...

Elif'in bu ihtiyaçlarının karşılanması için kimler ona destek olabilir?

Ailesi, öğretmenleri, okul idaresi, belki bir yardım kuruluşu...

Benim Süper Haklar Sözleşmem!

Haydi, kendi "Süper Çocuk Hakları Sözleşmeni" yaz! En az 3 tane çok önemli olduğunu düşündüğün hakkı ve neden önemli olduklarını yaz. Örneğin, "Her çocuğun sevgi görme hakkı vardır. Çünkü sevgi bizi mutlu eder ve güvende hissettirir."

Benim Süper Haklar Sözleşmem:

Özgür olma hakkı:Kendimizi yönetmek için.
Eğitim hakkı:Geleceğimi garantii altına almak için.
Oyun oynama hakkı:Eğlenmek için
Düşünce ve ifade özgürlüğü:Kendimizi rahat ifade etmek için

<https://utds.org.tr/cocuk/index1.html>

3/11



Hayal Gücü Atölyesi: Haklarımızı Anlatalım!

Çocuk haklarının ne kadar önemli olduğunu anlatan bir slogan bulabilir, kısa bir şarkı sözü yazabilir veya bir resim çizebilirsin (hayalini anlat). Fikirlerini bu atölyede paylaş!

Benim Yaratıcı Fikrim:

Onları Seviyoruz
Hakları Kullanarak
Geleceğe Yürüyoruz
Hak ile Büyüyerek
Hayallere Koşuyoruz.

♪ Şarkı Köşesi ♪

Haydi, çocuk olmanın neşesini anlatan bir şarkı mırıldanalım veya
hep birlikte dinleyelim!

Örnek: "Arkadaşım Eşek" veya okulda öğrendiğiniz bir çocuk şarkısı!

0:00 / 0:00

HARİKA!

Grup Etkinliği: "İyi ki Çocuğum Çünkü..." Renkli Duvarımız
Arkadaşlarınla birlikte "İyi ki çocuğum çünkü..." diye başlayan cümleler kurun.
Örneğin, "çünkü her gün yeni bir şeyler keşfedebilirim" veya "çünkü dondurma yemek serbest!" Bu cümleleri ve aklınıza gelen komik resim fikirlerini bu renkli duvara yazın.

Renkli Duvar Yazıları:

<https://precoder.net/cocuk/index1.html>

2/10

20.11.2025 14:39

TYMM İHVD Çocuk Parkı Etkileşimli Ders Aracı

İyi ki çocuğum çünkü haklarım var.
İyi ki çocuğum çünkü istediğim gibi gülebiliyorum.
İyi ki çocuğum çünkü hayal kurabiliyorum.
İyi ki çocuğum çünkü arkadaşlarım var.

Anı Trenim: Büyüme Yolculuğum
Hayatımız bir tren yolculuğu gibi, her durakta yeni bir anı biriktiririz. İlk konuştuğun kelime, bisiklete binmeyi öğrendiğin gün, en sevdiğin arkadaşınla tanıştığın o özel an... Bu anıları ve seni nasıl değiştirdiğini anı treninin vagonlarına yaz.

Anı Trenimin Vagonları:

Yürümeye başladığım ilk an benim için çok özeldi.
Uçağa ilk binimde çok heyecanlanmışım.
Hayvanat bahçesinde en sevdiğim hayvanı görüncü çok heyecanlandım.
Kuzenim yurtdışından geldiğinde çok mutlu olmuşum.

Herkes bir fikir yazsın!

Anı Trenim: Büyüme Yolculuğum
Hayatımız bir tren yolculuğu gibi, her durakta yeni bir anı biriktiririz. İlk konuştuğun kelime, bisiklete binmeyi öğrendiğin gün, en sevdiğin arkadaşınla tanıştığın o özel an... Bu anıları ve seni nasıl değiştirdiğini anı treninin vagonlarına yaz.

Anı Trenimin Vagonları:

1. Vagon: Konuşmaya başladığımda 'anne' demişim, annem çok sevinmiş!
2. Vagon: Okulun ilk günü biraz korkmuştum ama öğretmenim sayesinde alıştım...

Yardım Eli Uzatıyorum: Minik Kahramanlar İş Başında!
Düşünelim: Okul bahçenizdeki çiçekler susuz kalmış. Ya da yaşlı komşunuz poşetlerini taşımakta zorlanıyor. Bir çocuk olarak çevrene nasıl güzel katkılarda bulunabilirsin? Minik bir kahraman gibi fikirlerini yaz.

Minik Kahraman Fikirlerim:

- Yardıma muhtaç bir kadına yardım ettim.
- Sokak hayvanlarını besledim.
- Elleri poşetle dolu olan teyzeye yardım ettim.
- Ağaçta mahsur kalan bir kediye kurtardım.

EK-10.: Platforma Ait Görseller



4.Şerhi Kılıncı:4.Ş

Hayk, çocuk olmanın neyein anlatan bir şerhi mndatamam veya hep birlikte dılayalım!

Eliniz, "Anladığınız Eyle" veya okuduğu tıgıyıcınıza bir şerhi gırdık

▶ 0:00 / 0:30
◀ |

HABERİT

Zeynep'in Durumu



Zeynep'in evde okuduklarını tük ok kıcılması nedeniyle dıderlerini yazmakta zorlanmas, onun hangi hıfıtlarının etkilendiklerine neden oluyor olabılır?

Eğitici hıfıtlı, sağlıklar gıllıgına hıfıtlı...

FİKİRİNİ GÖRÜN

Can'ın Durumu



Can'ın mndatamındaki parkın tıgıyıcısı ve tıgıyıcısı olmas, onun hangi hıfıtlarının kullanılması engelliyor?

Okuduğunuz hıfıtlı, gıyıcısı (parade) bıyıcısına hıfıtlı...

FİKİRİNİ GÖRÜN

Suglık İ Hıfıtlı



Suglık olmas ve hıfıtlarını gıyıcısı yazılan olmas nedeni dıderidir? Bu neyin şerhi ne anlatıyor?

Suglık olmas neyin dıyıcısıdır...

YORUMUNU

Eğitici Eylem



Hıfıtların eylem ne anlamı gıyıcısı? Bu eylem şerhi ne hıfıtlı ediyor?

Eğitici kıcılardan dıyıcısı dıyıcısı...

YORUMUNU



Fikir Akademi: EİP'e Nasıl Yarım Ediyor?

Hikaye: Arkadaşımı EİP'e resim yapmaya çok sevdi ve içinde enli bir resim olmak istiyor. Ama alacağın boyu ve fırça alacak parayı çok. Okulda da resim derisi için yeterli malzeme bulunmuyor.

EİP'in hayallerine ulaşması için nelere ihtiyacı var?

Resim malzemeleri, destekleyici bir ortam, resim kumaş...

EİP'in bu ihtiyaçlarının karşılanması için kimler ona destek olabilir?

Akılar, öğretmenler, okul idaresi, belki bir yerden kurtulup...

Berim Süper Haklar Sözleşmesi

Haydi, kendi "Süper Çocuk Hakları Sözleşmesi"ni yaz! En az 3 tane çok önemli olduğunu düşündüğün hakkı ve neden önemli olduğunu yaz. Örneğin: "Her çocuğun kendi güvene hakkı vardır. Çünkü sevgi bizi mutlu eder ve güveninde hissettirir."

Berim Süper Haklar Sözleşmesi

1. Süper Hakkım ... Çözüm ... 2. Süper Hakkım ... Çözüm ...

Dedikatler İlgilinde Sözleşmeleri Karşılayabiliriz!

Kendi yazdığın Süper Haklar Sözleşmesi ile Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocuklar için hazırlanmış düzenli karşılaştırmaları. Acaba hangi haklar benzer, hangileri farklı?

BİT Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin anlatılan eğlenceli bir video ile birlikte başlayabiliriz!



ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİ PARKINA GİT

Dedikatler Notları (Benzerlikler ve Farklılıklar)

Berim sözleşmesinde (Çocuklara verilen haklar) vardı ama BİT'de yoktu!

İnsan Hakları Çocuk Parkı

4. Sınıf Etkileşimli Macera Alanı

📍 **Parkın Girişi (Giriş Bölgesi)**

🏠 **Okul Alanı 1 (B1YD-4.2.2)**

🏠 **Okul Alanı 2 (B1YD-4.2.2)**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Hoş Geldiniz!

"Köklerden Geleceğe" diyerek çıktığımız bu yolda, siz sevgili çocuklarımızın millî ve manevî değerlerimizle büyüyen, güçlenen katılımlarıyla, "hem akıldla hem de yürekle kullandılar" olmaları hepimizin mutluluğudur.




Parkımızın Kuralları (Temel Yaklaşımlar):

Her Yüzyılda Gelişim: Sadece dersler değil, kalbiniz, beyniniz ve ruhumuz da bizim için çok değerli!

Değerler Bahçesi: Adalet, fidan, saygı, okuma, sorumluluk, ahlak gibi güzel değerleri hep birlikte büyütüyoruz.

Beceri Akademi: Merak eden, soru soran, çözüm bulan, arkadaşlarıyla konuşabilen süper çocuklar yetiştiriyoruz!

Bilgi Köprüsü: Farklı dersler arasında eğlenceli köprüler kurarak öğrenmeyi bir maceraya dönüştürüyoruz.

"Küçük hayallerim, büyük hayaller! Süper beynim geleceğin bir gücü, yıldıza ve idalle uğruşum. Memleketi ailemle büyüyecek olan sizsiniz!" - Mustafa Kemal Atatürk

Hızlı Bilgi Solucanı:

Soru: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çocukların sadece derslerinde başarılı olmasını mı ister?

Evet, sadece derslerde değil!

Hayır, tüm yaşam alanlarında!

Parkımızın Markası (Modelin Sloganları):



ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Sıla İNAN	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bölümü	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
1.	