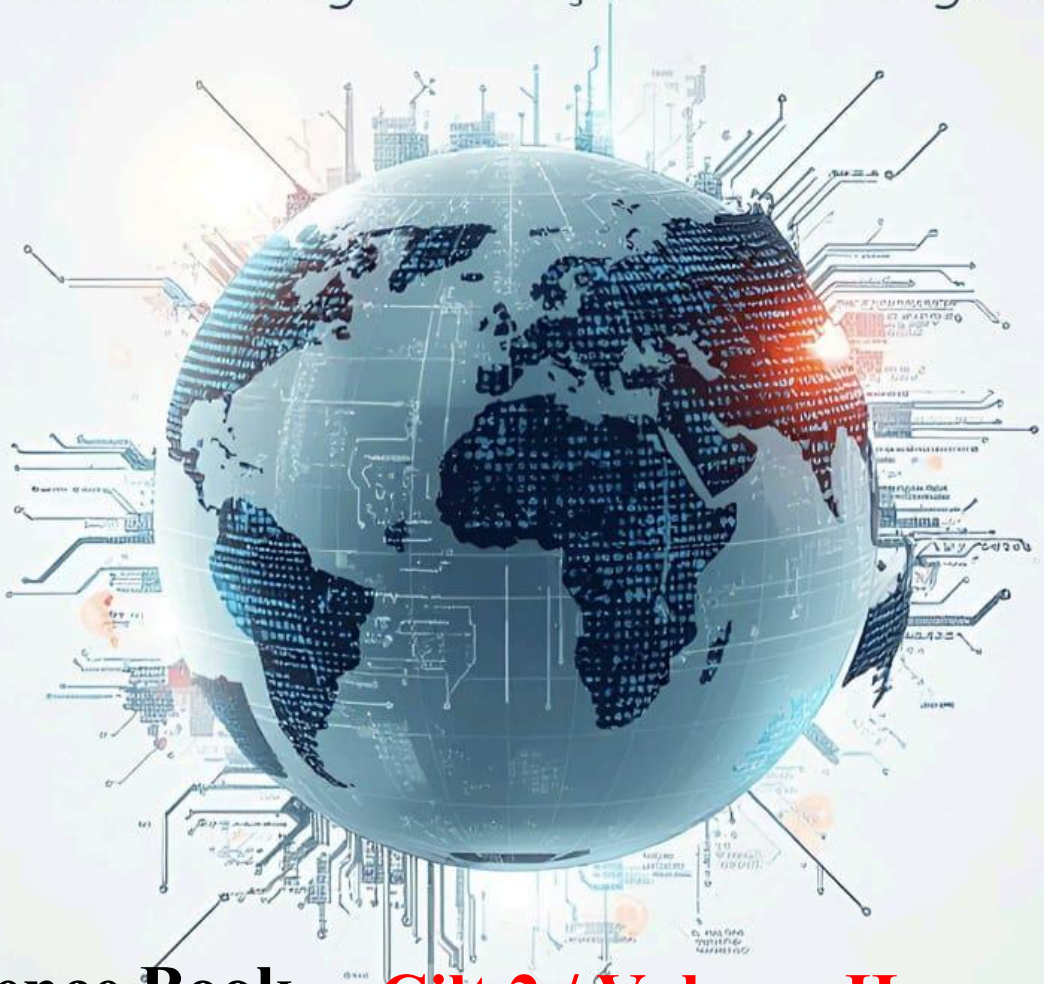
ICER2.

Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi



Conference Book **Cilt 2 / Volume II**

15-17 Mayıs 2026
Sivas / Türkiye
SCÜ 4 Eylül Kültür Merkezi
İletişim: +90 552 440 4040
inedukongre@gmail.com |
www.ineducon.org

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES
May 15 – 17, 2026
SIVAS

Edited By
ASSOC. PROF. DR. AYSEL ARSLAN
DR. AMANEH MANAFIDIZAJI

Issued: *20.06.2026*
ISBN: 978-625-8795-13-4

ASSOCIATION & ACADEMIC INCENTIVES :

In the conference 176 papers have been presented by Turkish participants and 190 papers by foreign participants.

Members of the organizing committees of the conference perform their duties with an "official assignment letter"

The Contents Of This Book Are Solely Those Of The Authors.
Bu Kitabın içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Web: https://www.ineducon.org/ Contact: ineducon@gmail.com

CONFERENCE ID

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES

DATE – PLACE

MAY 15 – 17, 2026
SIVAS

ORGANIIZATION

SIVAS CUMHURIYET UNIVERSITY
ACADEMY GLOBAL CONFERENCES & JOURNALS
UNIVERSITAS AHMAD DAHLAN

EVALUATION PROCESS

All applications have undergone a double-blind peer review process.

PARTICIPATING COUNTRIES

Turkey – Iraq – Algeria- Egypt- Taiwan- Tunisia- Togo- Nigeria- Ghana - Turkmenistan – Ethiopia- Albania - Mauritania- Uzbekistan- Spain – Kosovo- Oman- Japan - Jordan – Vietnam – Kuwait – Pakistan - Tanzania- Hungary – Indonesia – Greece – Yemen - Romania- Philippines – Laos – Iran - Tajikistan - Qatar- Netherlands - Portugal-

-

PRESENTATION

Oral presentation

No part of this book may be reprinted or reproduced or utilized in any form or by any electronic, mechanical or any other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any form of information storage or retrieval systems, without permission from the publishers.
Academy Global–2026©

CONGRESS ORGANIZING BOARD

Congress Honorary President: Prof. Dr. Ahmet Şengönül

Congress President: Assoc. Prof. Dr. Aysel Arslan

Rektör Dr. Bahaeddin BUDAK, International University of Applied Sciences Amsterdam Rektörü

Prof. Dr. Alhisan U. JEMSY, Mindanao State University

Prof. Dr. Al-Rashiff H. MASTUL, Mindanao State University

Prof. Dr. Ali BİLGİLİ, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Belkıs ÖZKARA, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Başak HANEDAN, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Dwi SULİSWORO, Ahmad Dahlan University

Prof. Dr. Elif AKPINAR KÜLEKÇİ, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Hajar HUSEYNOVA, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya ÇİÇEK, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Mavlonova Ugiloy KHAMDAMOVNA, Zarmed University

Prof. Dr. Mehtap KAVURMACI, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Naile BİLGİLİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Sameer JAİN, NICMAR University

Prof. Dr. Sevinj SEYİDOVA, Azerbaijan State Pedagogical University

Prof. Dr. Suyatno, Ahmad Dahlan University

Prof. Dr. Süleyman DEĞİRMEN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektör Yardımcısı

Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Dekan V.

Prof. Dr. Yüksel AYDIN, S.C.Ü. Genel Sekreter V.

Prof. Dr. Zain MUSA, Royal Academy of Cambodia

Prof. Yakup BABAYEV, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Abbas GHAFFARİ, Tebriz Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir AYDIN, Dicle Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir YÜKSEL, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Aysel ARSLAN, S.C.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Assoc. Prof. Dr. Berna KOÇAK, Munzur Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Bülent IŞIK, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Didem KAYAHAN YÜKSEL, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Assoc. Prof. Dr. Dini YUNİARTİ, Ahmad Dahlan University

Assoc. Prof. Dr. Dhesi Ari ASTUTİ, Ahmad Dahlan University

Assist. Prof. Dr. Dody HARTANTO, Ahmad Dahlan University

Assoc. Prof. Dr. Erkan EFİLTİ, Kırgızistan-Türkiye Manas University

Assoc. Prof. Dr. Feran AŞUR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Həmzə Əliyev, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Irade Kerimova, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Assoc. Prof. Ivaylo STAYKOV, New Bulgarian Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. İzzet ŞEREF, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fırat BARAN, Batman Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Nazile ABDULLAZADE, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Nurkan YILMAZ, İnönü Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan NACAROĞLU, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
Assoc. Prof. Dr. Rungchacadaporn, Ahmad Dahlan University
Assoc. Prof. Dr. Sevra FIRINCIOĞULLARI, Turkiye
Assoc. Prof. Dr. Sıddık BAKIR, Atatürk Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Yeganə Qəhrəmanova, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Yeliz ÇAKIR SAHİLLİ, Munzur Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Yasemin TAŞ, Gazi Üniversitesi
Assist. Prof. Dr. Abdülhalim İNAM, MEB Bakan Müşaviri, International University of Applied Sciences Amsterdam
Assist. Prof. Dr. Abışov Elşad ŞƏRƏFXAN OĞLU, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Assist Prof. Bahattin BUDAK, International University of Applied Sciences Amsterdam
Assist. Prof. Dr. Fatih KARTAL, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
Assist. Prof. Ihwan Ghazali, Technic University of Malaysia
Assist. Prof. Dr. Mahrukh DOVLATZADE, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Assist. Prof. Dr. Mehdi Meskini Heydarlou
Assist. Prof. Dr. Mehmet Akif BİRCAN, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
Assist. Prof. Dr. Mehtap ÇİFÇİ, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
Assist. Prof. Dr. Naci BÜYÜKKARACIĞAN, Selçuk Üniversitesi
Assist. Prof. Dr. Rukiye ASLAN, Eczacılık Fakültesi Öğretim Üyesi
Assist. Prof. Dr. Songül ATAK, Dicle Üniversitesi
Dr. Amaneh MANAFİDİZAJİ
Dr. Aynurə ƏLİYEVA, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Dr. Dadash MEHRAVARİ, Tebriz Universitesi
Dr. Gültekin GÜRÇAY
Lecturer Mehmet Nuri Ödük, Selçuk Üniversitesi
Rukiye GENÇ TOY, Sivas Milletvekili
Dr. Adem UZUN, Sivas Belediye Başkanı
Fatih ERDOĞAN, Sivas İl Milli Eğitim Müdürü
Cengiz AĞLAR, S.C.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi
Songül KİMSESİZ, S.C.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Keynote Speakers

Dr. Bahaeddin Budak
Rector at IUA International University of Applied Sciences - Amsterdam

Prof. Dr. Tuncay Dilci
Türkiye

Prof. Dr. Dwi Sulisworo
Ahmad Dahlan University - Indonesia

Prof. Dr. Dody Hartanto
Ahmad Dahlan University - Indonesia

Prof. Dr. Al-Rashiff Hamjilani Mastul
Mindanao State University - Philippines

Prof. Dr. Kürşat Yenilmez
Eskişehir Osmangazi Universitesi – Turkiye

Prof. Dr. Kelime Erdal
Bursa Uludag Universitesi – Turkiye

Prof. Dr. Mavlonova Ugiloy
Zarmed University – Ozbekistan

Assoc. Prof. Dr. Gülşen Novruzova
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi – Azerbaycan

Assoc. Prof. Dr. Emrah Akman
Ordu Üniversitesi – Türkiye

Scientific & Review Committee

Prof. Dr. Hülya Çiçek – Turkiye

Prof. Dr. Emine Koca – Turkiye

Prof. Dr. Fatma Koç – Turkiye

Prof. Dr. Valide Paşayeva - Türkiye

Prof. Dr. Ali Bilgili - Turkiye

Prof. Dr. Naile Bilgili - Turkiye

Prof. Dr. Başak Hanedan – Turkiye

Prof. Dr. Aysel Güven - Turkiye

Prof Dr. Bülent Kurtişoğlu – Turkiye

Prof. Dr. Hajar Huseynova – Azerbaijan

Prof. Dr. Dwi Sulisworo – Indonesia

Prof. Dr. Natalia Latygina – Ukraina

Prof. Dr. Yunir Abdrahimov – Russia

Prof. Muntazir Mehdi – Pakistan

Prof. Dr. T.Venkat Narayana Rao – India

Prof. Dr. İzzet Gümüş – Turkiye

Prof. Dr. Mustafa Bayram – Turkiye

Prof. Dr. Saim Zeki Bostan – Turkiye

Prof. Dr. Hyeonjin Lee – China

Prof. Yakup Babayev - Azerbaijan

Prof. Dr. Suyatno – Indonesia

Prof. Dr. Zain Musa – Cambodia

Prof. Dr. Sameer Jain – India

Prof. Mehdi Mohammadzade – Iran

Prof. Dr. Ika Maryani – Indonesia

Prof. Dr. Guler Yenice – Turkiye

Prof. Dr. Elif Akpınar Külekçi – Turkiye

Prof. Dr. Mavlonova Ugiloy Khamdamovna – Uzbekistan

Prof. Dr. Mehtap Kavurmacı – Türkiye

Prof. Dr. Belkıs Özkara – Türkiye

Prof. Dr. Al-Rashiff Hamjilani Mastul – Philipinnes

Prof. Dr. Alhisan U. Jemsy – Philippines

Assoc. Prof. Dr. Aysel Arslan - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Sıddık Bakır – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Meryem Öztürk - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Yeliz Çakır Sahilli - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Berna Koçak - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Dhesi Ari Astuti – Indonesia

Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir Aydın - Turkiye

Assoc Prof. Dr. Feran Aşur – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Yasemin Taş – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Bülent Işık - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Nurkan Yılmaz - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Sevra Fırıncıoğulları - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Abdulsemet Aydın – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fırat Baran - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Dilorom Hamroeva - Ozbekistan

Assoc. Prof. Dr. Abbas Ghaffari – Iran

Assoc. Prof. Ivaylo Staykov - Bulgaria

Assoc. Prof. Dr. Dini Yuniarti – Indonesia

Assoc. Prof. Dr. Ümit Ayata – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Həmzə Əliyev - Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Okan Sarıgöz – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Eda Bozkurt – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Topal – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir Kırbaş – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Mesut Bulut – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Fahriye Emgili – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Sandeep Gupta – India

Assoc. Prof. Dr. Veysel Parlak – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Mahmut İslamoğlu – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Nazile Abdullazade – Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Irade Kerimova - Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Yeganə Qəhrəmanova – Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Ali Vandshoari – İran

Assoc. Prof. Dr. Dinara Fardeeva – Rusya

Assoc. Prof. Dr. Göksel Ulay – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Erkan Efilti - Kirgizhstan

Assist. Prof. K. R. Padma – India

Assist. Prof. Dr. Omid Afghan - Afghanistan

Assist. Prof. Dr. Maha Hamdan Alanazi - Saudi Arabia

Assist. Prof. Dr. Dzhakipbek Altaevich Altayev - Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Amina Salihi Bayero – Nigeria

Assist. Prof. Dr. Ahmad Sharif Fakheer - Jordania

Assist. Prof. Dr. Dody Hartanto - Indonesia

Assist. Prof. Dr. Ihwan Ghazali - Malaysia

Assist. Prof. Dr. Mehdi Meskini Heyladou – Iran

Assist. Prof. Dr. Bazarhan İmangalieva - Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Keles Nurmaşulı Jaylıbay - Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Mamatkuli Juraev – Ozbekistan

Assist. Prof. Dr. Kalemkas Kalibaeva – Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Bouaraour Kamel – Algeria

Assist. Prof. Dr. Alia R. Masalimova - Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Amanbay Moldibaev - Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Ayslu B. Sarsekenova - Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Bhumika Sharma - India

Assist. Prof. Dr. Gulşat Şugaeva – Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. K.A. Tleubergenova - Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Cholpon Toktosunova – Kirgizia

Assist. Prof. Dr. Hoang Anh Tuan – Vietnam

Assist. Prof. Dr. Songül Atak - Türkiye

Assist. Prof. Dr. Botagul Turgunbaeva - Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Dinarakhan Tursunalieva - Kirgizia

Assist. Prof. Dr. Yang Zitong – China

Assist. Prof. Dr. Gulmira Abndirasulova – Kazakhstan

Assist. Prof. Dr. Imran Latif Saifi – South Africa

Assist. Prof. Dr. Murat Genç – Turkiye

Assist. Prof. Dr. Monisa Qadiri – India

Assist. Prof. Dr. Vaiva Balciuniene – Lithuania

Assist. Prof. Dr. Meltem Avan – Turkiye

Assist. Prof. Dr. Abışov Elşad Şərəfxan oğlu - Azerbaijan

Assist. Prof. Dr. Mahrukh Dovlatzade – Azerbaijan

Assist. Prof. Dr. Naci Büyükkaracığan – Turkiye

Assist. Prof. Dr. Raihan Yusoph – Philippines

Dr. Que-Nhu Duong - Vietnam

Dr. Fatih İ. Kurşunmaden – Turkiye

Dr. Mehmet Nuri Ödük – Turkiye

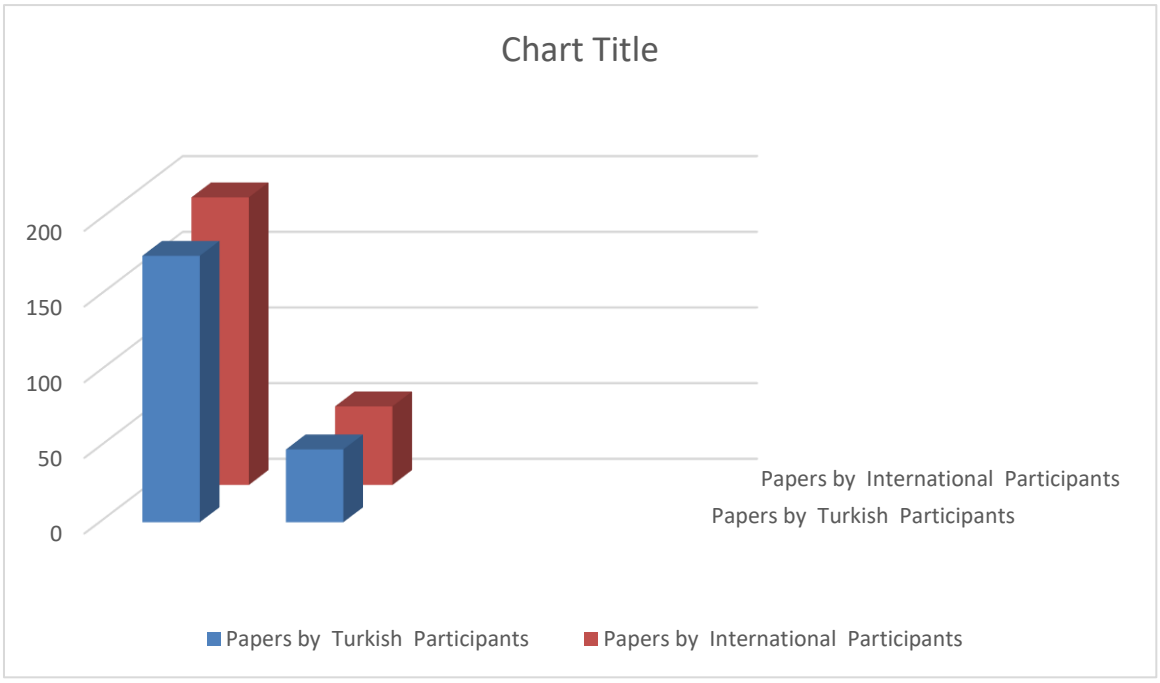
Dr. Ayşe Baran - Turkiye

Dr. Aynurə Əliyeva - Azerbaijan

Dr. Sonali Malhotra – India

Dr. Amaneh Manafidizaji – Iran

	Number of paper	*%*
Papers by Turkish Participants	176	48,09
Papers by International Participants (34 Countries.)	190	51,91



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : E-16710634-03-903.07.02-2300384284 01.12.2023
Konu : Doç.Dr.Elif AKPINAR KÜLEKÇİ'nin Görevlendirilmesi

MİMARLIK VE TASARIM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 29.11.2023 tarihli ve E-53120705-000-2300381989 sayılı belge.

Fakülteniz Peyzaj Mimarlığı Bölümü öğretim üyelerinden Doç.Dr.Elif AKPINAR KÜLEKÇİ'nin, Yükseköğretim Genel Kurulunun 15.06.2023 tarihli, 10 sayılı oturumunda alınan 2023.10.183 sayılı kararı gereğince Doçentlik Başvuru Şartlarında bulunan ve doçent olacak adaylardan istenen "Diğer uluslararası/ ulusal bilimsel toplantının düzenleme komitesinde resmi olarak görevlendirilmiş üniversite akademisyen temsilcisi bulunması zorunludur." maddesi gereğince, Academy Global Conference & Journals tarafından yapılan kongrelerin düzenleme kurullarında yolluksuz ve gündeliksiz olarak görevlendirilmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Ömer ÇOMAKLI
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 87c7a395-d4b6-4f7a-abc6-5dee8674e3d1 Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2311023
Elektronik Ağ: www.atauni.edu.tr
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr
Bilgi: Mehmet KOÇ
Faks: +90 442 2361014
E-Posta: personel@atauni.edu.tr

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES
MAY 15 – 17, 2026
SIVAS

NO : **AC- 2E - 2026. 347U– 3843**
Konu : Akademik Teşvik Uygunluk Belgesi 08/07/2026

İLGİLİ MAKAMA

Academy Global Conferences tarafından düzenlenen **ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES** kongresi 15-17 Mayıs 2026 tarihlerinde Sivas'ta 35 farklı ülkeden akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kongre kapsamında sunulan 366 bildirinin 176'sı Türkiye'den, 190'ı ise farklı 34 ülkeden katılan akademisyenler tarafından sunulmuştur. Kongre, 16 Ocak 2020 Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliğine getirilen "Tebliğlerin sunulduğu yurt içinde veya yurt dışındaki etkinliğin uluslararası olarak nitelendirilebilmesi için Türkiye dışında en az beş farklı ülkeden sözlü tebliğ sunan konuşmacının katılım sağlaması ve tebliğlerin yarıdan fazlasının Türkiye dışından katılımcılar tarafından sunulması esastır." değişikliğine uygun olarak düzenlenmiştir.

Bilgilerinize arz ederiz

Saygılarımızla

Doç. Dr. AYSEL ARSLAN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES
May 15 – 17, 2026
SIVAS

Kongre Bağlantı Linki :

Join Zoom Meeting

https://us06web.zoom.us/j/88571518350?pwd=fOYazCWBmbAiWrHygjKSjkbbSvotfd.1

Meeting ID: 885 7151 8350

Passcode: 202224



ÖNEMLİ AÇIKLAMA (Lütfen okuyunuz)

- ZOOM bağlantısı için yukarıda verilen bağlantıyı veya yine yukarıda verilen giriş bilgilerini kullanabilirsiniz.
- **Oturum içerisinde en KIDEMLİ olan moderator olarak seçilir. Moderatörün oturum düzenini gözetmesi, akademisyen adaylarını yönlendirmesi beklenmektedir.**
- Oturuma bağlanmadan önce Salon numaranızı adınızın önüne aşağıdaki gibi ekleyiniz. Bu sayede kongre açılışında beklemeden oturumlarınıza gönderilebileceksiniz. Ör. 5 Ahmet Ahmetoglu
- **Sunum süresi 10 dakikadır. Bu sürenin aşılmamasını moderatörler temin edecektir.**
- **Sunumlar TÜRKÇE veya İNGİLİZCE yapılabilmektedir.**
- Kameralar, oturum süresince toplam % 70 oranında açık olmak zorundadır.
- **Sunum yapan katılımcının kamerası açık olmak zorundadır.**
- Sunum yapmak zorunludur. **Herhangi bir nedenle sunum yapmamış olan katılımcıya sertifika verilmesi ve çalışmasının yayınlanması sözkonusu olamaz.**
- Katılımcı, kendi oturumda, oturum bitene kadar bulunmak zorundadır.
- Katılımcıların kendi oturumları dışındaki oturumlara katılma zorunluluğu yoktur.
- ZOOM platformunun kapasite sınırı nedeniyle, DİNLEYİCİ, sadece kapasite izin verdiği sürece kabul edilebilmektedir.
- **SADECE ÇALIŞMADA YAZAR OLARAK GEÇEN KİŞİLER SUNUM YAPABİLİR !**

IMPORTANT, PLEASE READ CAREFULLY

- To be able to make a meeting online, login via https://zoom.us/join site, enter ID instead of "Meeting ID
- or Personal Link Name" and solidify the session.
- The Zoom application is free and no need to create an account.
- The Zoom application can be used without registration.
- The application works on tablets, phones and PCs.
- Speakers must be connected to the session **10 minutes before** the presentation time.
- All congress participants can connect live and listen to all sessions.
- During the session, your camera should be turned on **at least %70** of session period
- Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.

TECHNICAL INFORMATION

- Make sure your computer has a microphone and is working.
- You should be able to use screen sharing feature in Zoom.
- Attendance certificates will be sent to you as pdf at the end of the congress.
- Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.
- Before you login to Zoom please indicate your name surname and hall number,

ICER 2. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ PROGRAM AKIŞI

15 MAYIS 2026

"Zaman Çarkı" İsimli Resim Sergisi
Filistin Konulu Fotoğraf Sergisi
Hat ve Kaligrafi Sergisi
Bakır Rölyef Sergisi
Şarkışla Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu -Türkiye Dereceli Projeler Tanıtım Standı
MEB Sivas TÜBİTAK Projeleri Tanıtım Standı
MEB Sivas Teknofest Bölge Finalisti Olan Projelerin Tanıtım Standı
Matematik Eğitiminde Güncel Materyaller Tanıtım Standı
PAPBİL Biyo-Gen AI Analizi Uygulama ve Tanıtım Standı
ERAL NIT 5-17 Zekâ Testi Uygulama ve Tanıtım Standı
KADEM Tanıtım Standı
Yeşilay Standı

NOT: Kongrede 18 adet Atölye yer almakta olup tamamı ücretsizdir. Katılımcılara belge verilecektir.

10.45-11.00
İstiklal Marşı
Sivas Tanıtım Filmi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tanıtım Filmi

11.00-11.15
Açılış Dinletisi (Muzaffer Sarısözen Güzel Sanatlar Lisesi Harmony Anadolu Polifonik Korosu)

11.15-11.30
Açılış Konuşmaları

11.30-11.40 Kahve Arası

11.40-12.30
Açılış Paneli

Yapay Zeka Çağında
Türk Kültürünün Nesiller Arası Aktarımı
Moderatör: Dr. Öğr. Üyesi Rukiye ASLAN,
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye

12.30-14.00 Öğle Yemeği

15 MAYIS 2026 ÖĞLEDEN SONRA

14.00-14.40
Konferans:
Dr. Bahaeddin Budak
International University of Applied Sciences Amsterdam Rektörü
Avrupa'daki Müslüman Türk Toplumun Din Eğitiminde Ana Dil ve Yerel Dil Arasında Bocalaması

14.40- 14.50 - Kahve Arası

14.50-15.30
Prof. Dr. Tuncay Dilci / Dijital Bağımlılıkla Mücadele Derneği Başkanı
Dijital Çağın Oyun Kurucu Eğitimcisi Olmak

Atölyeler
11.30-12.30
Atölye 1: Doç. Dr. Şule Tepebaş Cengiz
Yapay Zekâ Destekli Etkileşimli Okuma (Okuma 2.0): Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Bir Bilişsel İskele Kurma Rehberi – (Toplantı Salonu)

14.00 -16.00
Atölye 2: Dr. Öğr. Üyesi Sebahattin Kartal
Tasarla – Uygula – Ölç: STEM Temelli Materyal Geliştirmenin Çocukların Öğrenme Gelişimine Etkisi – (SHMYO Çocuk Gelişim Atölyesi)
(15 kişi ile sınırlıdır.)

15.30-17.30
Atölye 3: Dr. Semih Akgül
Türkülerle Orff- Schulwerk Yaklaşımı: Geleneksel Müzik Kültürünün Elementer Pedagoji ile Bütünleştirilmesi
(Toplantı Salonu 1)

15.30-17.30 Yüz Yüze Oturumlar

18.00-19.00
Cumhuriyet Üniversitesi Fasıl Konseri
Aşk-ı Şifa

16 MAYIS 2026

10.00-17.30
Yüz yüze Oturumlar (Turkuaz Salon)
Online Oturumlar

10.30-12.00
Atölye 4: Kasım Artı
(Oryantring ve Doğa Sporları Topluluğu)
Stratejik Düşünme ve Yön Bulma Deneyimi: Oryantring (Enstitüler binası önünden başlayacaktır).

Atölye 5: Bilim Uzmanı Elif Konür
Dede Korkut'ta Değer Aktarımı: Deli Dumrul'da Sıra Dışı Aile Temsilleri (Kırmızı Salon)

Atölye 6: Doç. Dr. Oğuzhan Nacaroğlu
Yapay Zekâ ile Literatür Tarama (Mavi Salon)

Atölye 7: Doç. Dr. Fadime İşcen Karasu-
Doç. Dr. Didem Kayahan Yüksel
Oyunla An'la- Dil'le: Uygulamalı Doğal Dil Öğretimi Atölyesi (Keykavus Salonu)

Atölye 8: Dr. Öğr. Üyesi Yunus Yapalı
Birlikte Başlamak (Toplantı Salonu 1)

Atölye 9: Dr. Öğr. Üyesi Ali Can Tarkan
Zihnin Renklerle Yolculuğu: Mandala
(Toplantı Salonu 2) (15 kişi ile sınırlıdır)

12.00-13.30 Öğle Arası

16 MAYIS 2026 ÖĞLEDEN SONRA

13.30-15.00
Atölye 10: Arda Furkan Kaya (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Okçuluk Kulübü) Menzilden Miras: Geleneksel Türk Okçuluğu
(Taha Akgül Spor Salonu)

Atölye 11: Dr. Öğr. Üyesi Ömer Temizkan
Kent Öğretir. Siz dinliyor musunuz? Kent Okuryazarlığı Perspektifinde Mekân Temelli Eğitim
(Kırmızı Salon)

Atölye 12: Usta Öğretici Lütfiye Çiftçi
Kartların Ritmi: Çarpana Dokuma
(Toplantı Salonu 1)

Atölye 13: Dr. Öğr. Üyesi Serap Duran Subatan
İçindeki Sese Kulak Ver: Sesinle İyileş ve Özgürleş
(Toplantı Salonu 2)

Atölye 14: Doç. Dr. Ezgi Ağadayı - Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Aslan
Dijital Araçlarla Etkili Sunum Tasarımı: Canva ve Prezi Uygulamaları
(Keykavus Salonu)

15.00-15.30: Ara

15.30- 17.00

Atölye 15: Doç. Dr. Handan Demircioğlu
Katla- Keşfet- Kanıtla: Origami ile Matematik
(Toplantı Salonu 1)

Atölye 16: Görsel Sanatla Öğretmeni Ferhat Doğan
Toprağın Sudaki Aksi: Ebru Sanatı, Doğrudan Kâğıda Akan Sanat
(Toplantı Salonu 2)

Atölye 17: Dr. Semih Akgül
Türkülerle Orff- Schulwerk Yaklaşımı: Geleneksel Müzik Kültürünün Elementer Pedagoji ile Bütünleştirilmesi
(Kırmızı Salon)

Atölye 18: Dr. Öğr. Üyesi Orhan Yoncalık
İnsan Algoritması: Geçmişini, Bugününü ve Geleceğini Çözümlemek
(Keykavus Salonu)

17 Mayıs 2026
Sosyal Program

DETAYLAR İÇİN!

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATIONAL RESEARCH

ICER 2. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ



15-17 Mayıs 2026
www.ineducon.org
SCÜ 4 Eylül Kültür Merkezi
İletişim: +90 552 440 40 40
ineducongre@gmail.com

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
15 Mayıs / May 15, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
KIRMIZI SALON	**Doç. Dr. Hilal Kahraman**	1	POPÜLER KÜLTÜRDE OKUL YÖNETİMİ VE LİDERLİK: YERLİ VE YABANCI FİLMLERDE EĞİTİM YÖNETİMİ TEMSİLLERİNİN İNCELENMESİ	Öğr. Gör. Esen BAĞÇİVAN Öğr. Gör. Emine TUNÇER GÜNAY İng. Öğr. Bedriye ŞİMŞEK
		2	SINIFTAN EKRANA ÖĞRETMENLİK: FENOMEN ÖĞRETMENLERİN SOSYAL MEDYA TEMSİLLERİ ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ	Öğr. Gör. Esen BAĞÇIVAN Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN
		3	ÖĞRETMEN-VELİ İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet SAVAŞ Prof. Dr. Soner DOĞAN
		4	OKULLARDA YAŞANAN ZORBALIĞA İLİŞKİN İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Derya ULUCA Prof. Dr. Soner DOĞAN
		5	ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKULUN DİĞER PAYDAŞLARIYLA İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa Aytekin ONUR Prof. Dr. Soner DOĞAN
		6	DEVELOPMENT OF MATERIALS USING DYNAMIC GEOMETRY SOFTWARE FOR THE TOPIC OF SPATIAL RELATIONSHIPS IN FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL	Nisanur SARIYILDIZ Assoc. Prof. Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
		7	ANALYSIS OF STUDIES CONDUCTED USING THE SCAMPER TECHNIQUE: A META SYNTHESIS STUDY	Zeynep Zümra KIRAN Assoc. Prof. Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
		8	SPECIALLY GIFTED CHILDREN IN THE CONTENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS: AN EVALUATION OF EDUCATIONAL POLICIES	Zeynep YILMAZ GÜLEK, Doç. Dr. HİLAL KAHRAMAN,
		9	THE MISUSE OF KNOWLEDGE IN MIKHAIL BULGAKOV'S 'A DOG'S HEART'	Doç. Dr. SEVRA FIRINCIOĞULLARI
		10	FROM A CHILDHOOD OF POVERTY TO LITERARY GENIUS: MAKSIM GORKY AND SELF-REALIZATION	Doç. Dr. SEVRA FIRINCIOĞULLARI
		11	TÜRKİYE'DE OKUL SAĞLIĞI HEMŞİRELİĞİ KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: BİR DOKÜMAN ANALİZİ	Dr.Öğr.Üyesi Bahar TÜRKMENOĞLU Dr.Mehtap BUDAK
		12	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL BAĞIMLILIK KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: BİR DOKÜMAN ANALİZİ	Dr.Öğr.Üyesi Bahar TÜRKMENOĞLU

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
15 Mayıs / May 15, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
MAVİ SALON	**Doç. Dr. Didem Kayahan Yüksel**	1	ORTAOKUL DÜZEYİNDE ÖDEV ÖĞRETMENLİĞİ UYGULANMASI: ÖĞRETMEN DENEYİMİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Songül KİMSESİZ Doç. Dr. Aysel ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi MERVE NUR ÖZDEMİR
		2	GELECEĞE HAZIR MIYIZ? LİSE GENÇLİĞİNİN YAPAY ZEKÂ FARKINDALIĞI	Yüksek Lisans Öğrencisi MERVE NUR ÖZDEMİR Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi SONGÜL KİMSESİZ
		3	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi AHMET BUĞRA ÖZMEN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE ÖDEN
		4	2025-2026 YILINDA TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA KULLANILAN 6. SINIF MATEMATİK DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME AÇISINDAN İNCELENMESİ İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE ÖDEN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi AHMET BUĞRA ÖZMEN
		5	MUHTEŞEM MÜNAZARACILAR FİLMİNDE TOPLUMSAL AYRIMCILIĞA KARŞI BİREYSEL GÜÇLENME: ÖZ-YETERLİK, KİMLİK GELİŞİMİ VE İNSANCIL PSİKOLOJİ BAĞLAMINDA BİR ANALİZ	Yüksek Lisans Öğrencisi ALPEREN YİĞİT Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi MEHMET EMRE GÜNAYDI
		6	ÖZGÜRLÜK YAZARLARI (FREEDOM WRITERS) FİLMİNİN VIRGINIA SATIR'İN AİLE SİSTEM YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi MEHMET EMRE GÜNAYDI Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi ALPEREN YİĞİT
		7	PARENTAL ATTITUDES: PARENTS OF 3RD AND 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS	Dr. ADEM UZUN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		8	PARENTAL ATTITUDES OF PRESCHOOL STUDENT PARENTS	Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE GENÇ TOY Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		9	SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS PHYSICS TOPICS IN SCIENCE CLASSES	Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Doç. Dr. DİDEM KAYAHAN YÜKSEL
		10	EXAMINING THE CULTURAL INTELLIGENCE LEVELS OF TEACHERS	Doç. Dr. DİDEM KAYAHAN YÜKSEL Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		11	EXAMINATION OF LITERACY SKILLS IN THE CENTURY OF TÜRKIYE EDUCATION MODEL	Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE GENÇ TOY Doç. Dr. DİDEM KAYAHAN YÜKSEL
		12	ENGLISH TEACHERS' VIEWS ON MEASURING AND EVALUATING SPEAKING AND WRITING SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF SKILL-BASED AND PROCESS-ORIENTED ASSESSMENT	Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE TOY GENÇ Prof. Dr., ŞENEL ELALDI

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES
May 15 – 17, 2026
SIVAS

YÜZ YÜZE

15 Mayıs / May 15, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)

Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
AFAD SALONU	**Prof. Dr. Fatih Karakuş**	1	ÜÇGENLERDE BENZERLİK KONUSU İLE İLGİLİ BİR DİNAMİK GEOMETRİ ETKİNLİĞİ TASARLANMASI	Mervenur ENGÜR Fatma Nur DURUKAN Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
		2	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	İlgi SELÇUK Beyzanur BAHŞİ Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
		3	MAARİF MODELİ 5. SINIF MATEMATİK DERS KİTABINDAKİ TEMEL GEOMETRİK ŞEKİLLER KONUSUNA İLİŞKİN ÖRNEK VE ETKİNLİKLERİN ŞEKİL–KAVRAM ETKİLEŞİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	Fatma Nur DURUKAN Mervenur ENGÜR Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
		4	MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN EŞLİK VE BENZERLİK KONUSUNDA DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMLARI VE KAĞIT-KALEM ORTAMLARINDA GELİŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLERİN MATEMATİKSEL DERİNLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ	Büşra ŞAHİN Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
		5	ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK KABUL VE ALGILARI	Mevlüde Sümeyye POLAT Hilal ÇETİN Doç Dr. Aysel ARSLAN
		6	THE AFFECTIVE EFFECTS OF CARTOONS ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS	Hilal ÇETİN Mevlüde Sümeyye POLAT Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		7	THE VIEWS OF ENGLISH TEACHERS WORKING IN MIDDLE SCHOOLS REGARDING THE PROCESS OF ASSESSING AND EVALUATING STUDENTS' SPEAKING SKILLS	Habibe ÖZ Doç. Dr. Ahmet ÇEKİÇ
		8	MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİ GİRİŞ SINAVINA (AGS) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Tuğçe YILDIZ Dr.Öğr.Üyesi Gülçin OFLAZ
		9	AN EXAMINATION OF THE STATISTICAL INVESTIGATION PROCESS AND FROM DATA TO PROBABILITY ACTIVITIES IN THE 6TH GRADE MATHEMATICS TEXTBOOK	Yüksek Lisans Öğrencisi Nuray Büşra KÖR Prof. Dr. Keziban ORBAY
		10	THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' ATTITUDES TOWARD MATHEMATICS EDUCATION COURSES AND THEIR TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (TPACK) SELF-EFFICACY	Yüksek Lisans Öğrencisi Nuray Büşra KÖR Dr. Öğretim Üyesi Beyda TOPAN
		11	AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE NATURE OF MATHEMATICS AND THEİR ANXIETY ABOUT TEACHING MATHEMATICS	Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ÖZBEK Dr. Öğr. Üyesi Beyda TOPAN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES
May 15 – 17, 2026
SIVAS

YÜZ YÜZE

15 Mayıs / May 15, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)

Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
TURKUAZ SALON	Doç. Dr. Handan Demircioğlu	1	5. SINIF MATEMATİK MÜFREDATINDA GEOMETRİ ÖNCELİKLİ YAKLAŞIM: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Uzman Öğretmen Kudret HATİP Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
		2	İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİK DÜŞÜNCELERİNİN VAN HIELE VE CLEMENTS MODELLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ: TOPOLOJİK VE MEKÂNSAL BİR YAKLAŞIM	Uzman Öğretmen Kudret HATİP Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
		3	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODEL İLE İLGİLİ 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Zeynep Sude KILINÇ Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
		4	2013, 2018, 2024 YILLARINDAKİ 5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ CHATGPT İLE DEĞERLENDİRİLMESİ	Elif DEMİR Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
		5	MATEMATİK EĞİTİMİNDE 2025 YILINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ	Arş. Gör. Gülcan GENÇ Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
		6	A STUDY ON THE DEVELOPMENT OF AN ACTIVITY SUPPORTED BY DYNAMIC GEOMETRY SOFTWARE FOCUSED ON THE RELATIONSHIP BETWEEN CENTRAL AND INSCRIBED ANGLES	Arş. Gör. Gülcan GENÇ Prof. Dr. Fatih Karakuş
		7	ARTSTEPS DESTEKLİ SANAL MANİPÜLATİF İLE KESİRLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Büşra NAZLI Nisa GÜL Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
		8	QUİZİZZ DESTEKLİ KESİR ÖĞRETİMİNE YÖNELİK DİJİTAL MATERYAL HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Nisa GÜL Büşra NAZLI Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
		9	NİTELİKLİ İSTİHDAMDA MODERN REHBERLİK ARAÇLARININ ROLÜ:PAPBİL UYGULAMASI	Elif Rana KOÇ Öğretim Görevlisi Haci İsmail ÇINGI Yüksek Lisans Öğrencisi Lütfi EMRE Yüksek Lisans Öğrencisi Şaban ŞAHİN
		10	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE EMPATİ DÜZEYLERİNİN AÇIK UÇLU SORULAR YOLUYLA İNCELENMESİ	Öğretmen Adayı, Buse UN Öğretmen Adayı, Hatice Nisa ÖZTÜRK Öğretmen Adayı, Berra Nur KARA Öğretmen Adayı, Berfin BAKIR Öğretmen Adayı, Naile MOROĞLU Dr. Öğretim Üyesi, Çağla ALPAYAR
		11	YAPAY ZEKA TEKNOLOJİSİ, GÖRME ENGELLİLER VE EĞİTİMDE DÖNÜŞEN İMKÂNLAR	Tarih Öğretmeni Selman Devecioğlu

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 10:00 – 12:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
TURKUAZ SALON	**Doç. Dr. Oğuzhan Nacaroğlu**	1	FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STRATEJİSİ SEÇİM SÜREÇLERİ VE UYGULAMA DENEYİMLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA	Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Nur YILDIRIM Doç. Dr. Oğuzhan NACAROĞLU
		2	FEN VE TEKNOLOJİ KAYNAKLI SORUNLARI ÖĞRETMEK İÇİN POPÜLER BİLİM KİTABI KULLANMAK: ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ	Emine TURHAL Çiğdem ÖZER Doç. Dr. Oktay KIZKAPAN
		3	YAYGIN EĞİTİM KURUMLARINDA BAĞLAMA EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: SİVAS İLİ ÖRNEĞİ	Halishan YİĞİTER Doç. Dr. Türker EROL
		4	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SAYI DOĞRUSU MODELİ İLE İLGİLİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ	Beyzanur BAHŞİ Fatma Nur DURUKAN Doç. Dr. Mesut BÜTÜN
		5	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TAM SAYILARDA ÇIKARMA İŞLEMİ İLE İLGİLİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ	Fatma Nur DURUKAN Beyzanur BAHŞİ Doç. Dr. Mesut BÜTÜN
		6	THE BRAIN-COMPATIBLE LANGUAGE CLASSROOM: PRINCIPLES AND LESSON DESIGN FOR YOUNG LEARNERS	Nuray ÖZ Doç. Dr. Sibel KORKMAZGİL
		7	8. SINIF MÜZİK DERS KİTABINDA YER ALAN ŞARKILARIN DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	Gülin ALTUN DİRLİK Doç.Dr. Türker EROL
		8		
		9	4. SINIF MATEMATİK DERSİNDE UYGULANAN STEM TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN TEMEL SÜREÇ BECERİLERİ VE MATEMATİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	Etem Furkan DEMİRKAYNAK
		10	A CONCEPTUAL FRAMEWORK PROPOSAL FOR THE USE OF ARTİFİCİAL INTELLİGENCE İN EDUCATİON	Certified Expert Teacher Yeliz ÖZOĞUL
		11	ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI GEÇİŞ SÜRECİNDE REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN BELİRLENMESİ	Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU Lisans Öğrencisi Ahmet ÖZDEMİR Lisans Öğrencisi İbrahim AKSAY
		12	ÇOCUKLARIN KEKEMELİĞİ İÇİN BİLGİ KAYNAĞI OLARAK CHATGPT: EBEVEYN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ANKET ÇALIŞMASI	Uzm. Dkt. Burcu SARIGÜZEL Dr. Öğr. Üyesi Agit ŞİMŞEK

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 13:30 – 15:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
TURKUAZ SALON	**Prof. Dr. İzzet Şeref**	1	MAKING READING A HABIT: A SYSTEMATIC REVIEW OF STUDIES ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS	Ayşegül KAYA Prof. Dr. İzzet ŞEREF
		2	TEACHING TURKISH IN GAGAUZIA FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUCTORS: A PHENOMENOLOGICAL STUDY	Yüksek Lisans Öğrencisi Tatiana CAZACU Prof. Dr. İzzet ŞEREF
		3	TÜRKİYE'DE YAPILAN KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN SİSTEMATİK BİR İNCELEMESİ: (2015-2026)	Derya ULUCA Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye MERMER ERGÜL
		4	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTBİLİŞ YETERLİKLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşenur KAÇMAZ Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ
		5	YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ "BİBLİYODESTEK" UYGULAMASININ ÖZEL YETENEKLİLERİN BAŞARISIZLIK KORKUSU, YETERSİZLİK DUYGULARI ve MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ	Dr. Nadir AKSOY Filiz Berra EFE
		6	ETKİNLİK TEMELLİ YAKLAŞIMLA ÇOCUK EVLERİNDE KALAN ÖĞRENCİLER İLE ÖZEL YETENEKLİLERDE SOSYAL DESTEK VE UYUM İNCELEMESİ	Dr. Nadir AKSOY Nazlı Lina DUMAN Elif Ada YILDIRIM
		7	FARKLI BRANŞLARDA RUTİN OLMAYAN MATEMATİK PROBLEMLERİNİ PUANLAMA: ÇOK YÜZEYLİ RASCH MODELİ	Dr. Umur ÖÇ
		8	24 DİLİMLİ ANALOG SAAT TASARIMI ARACILIĞIYLA ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERE ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ	Uzm. Lokman GÜRGEN Dr. Umur ÖÇ Doç. Dr. Hatice YILDIZ
		9	2015-2025 YILLARI ARASINDA İNGİLİZCE DERSİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ ELE ALAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ	Dr. Öğr. Üyesi Mehtap ÇİFÇİ Büşra ÇAM
		10	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN İNCELENMESİ	Dr. Öğr. Üyesi Mehtap ÇİFÇİ Dudunur KOÇ
		11	DİJİTAL YAŞAM VE ETKİLERİ ÜZERİNE ANALİTİK ÇÖZÜMLEME	Dr. Tolga KARADAŞ Prof. Dr. Tuncay DİLCİ

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 13:30 – 15:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
MAVİ SALON	**Doç. Dr. Fadime İşcan Karasu**	1	EXAMINING PRESERVICE PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF NATURALISTIC TEACHING IN INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES	Undergraduate Student İrem Sena ÇAKMAK Assoc. Prof. Dr. Fadime İŞCEN KARASU
		2	YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ MENTORLUKLA ÖĞRENCİLERİN ANLAM EVRENİNİ GENİŞLETME MODELİ	Dr. Erhan KUTLUCAN Kamil KOÇ
		3	İLKOKULDA MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER BAĞLAMINDA SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ UYGULAMASI	Kamil KOÇ Dr. Erhan KUTLUCAN
		4	ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE FEN HAZIRBULUNUŞLUĞU	Dr. Aynur ÇEVİK Dr. Melek KARACA Dr. Seyide EROĞLU
		5	BEŞERİ SERMAYE Mİ SOSYAL İSRAF MI? YÜKSEKÖĞRETİMİ YENİDEN YAPILANDIRMAK	Doç. Dr. İhsan TOPCU Okul Müdürü Recep BASMACI
		6	TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN KANAYAN YARASI MESLEKİ EĞİİTİM SORUNU: SORUNUN KAYNAKLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	Okul Müdürü Recep BASMACI Doç. Dr. İhsan TOPCU
		7	RECONCEPTUALIZING AI IN LANGUAGE LEARNING: A Q METHODOLOGICAL EXPLORATION OF STUDENT PERCEPTION TYPES	Dr. Yafes CAN
		8	MAPPING THE DIGITAL TURN IN ACHIEVEMENT EMOTIONS: BIBLIOMETRIC EVIDENCE FOR THE ROLE OF FEEDBACK IMMEDIACY IN CONTROL–VALUE THEORY	Dr. Yafes CAN
		9	MALİGN MELANOM TARAMA EĞİTİMİNİN TIP ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: ABCDE VE GLASGOW KRİTERLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ	Dr. Öğr. Üyesi Funda KOÇ BABAYİĞİT Doç. Dr. Ezgi AĞADAYI Doç. Dr. Rukiye YASAK GÜNER Uzm. Dr. Ahmet Turan ÜNSAL Stj. Dr. İlayda AĞCA Stj. Dr. Aysel POLAT
		10	SANAT TEMELLİ DISIPLINLERARASI ETKİNLİKLERDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORTAK DENEYİMLERİ	Dr.Öğr.Üyesi Güneş DEMİR Hacer DEMİRCİ
		11	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ	Ahmet Melik Erkan Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Bircan

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
TURKUAZ SALON	**Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kartal**	1	SİVAS İLİNDE YÜKSELTİYE BAĞLI BİTKİ KUŞAKLARININ DAĞILIŞI	Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARTAL
		2	TR DİZİN'DE TARANAN KÜRESEL ISINMA KONULU COĞRAFİ ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ	Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARTAL
		3	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL BİLGİ DÜZEYLERİ: BETİMSEL BİR ÇALIŞMA	Yüksek Lisans Öğrencisi SONGÜL KİMSESİZ Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Nur ÖZDEMİR
		4	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME ANLAYIŞLARI: BETİMSEL BİR ARAŞTIRMA	Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Nur ÖZDEMİR Doç. Dr. Aysel ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi Songül KİMSESİZ
		5	PROBLEMS FACED BY CLASSROOM TEACHERS WORKING IN COMBINED CLASSES AND SUGGESTED SOLUTIONS	Yüksek Lisans Öğrencisi ŞEYDA TAŞPINAR Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi AYŞE YURTYERİ
		6	EXAMINATION OF PARENTS' VIEWS ON PRESCHOOL EDUCATION LIVING IN RURAL AREAS	Yüksek Lisans Öğrencisi AYŞE YURTYERİ Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi ŞEYDA TAŞPINAR
		7	SOURCES OF MOTIVATION FOR TEACHERS INVOLVED IN THE DIGITAL CONTENT DEVELOPMENT PROCESS	Yüksek Lisans Öğrencisi Şehrize ARICIOĞLU Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi, SONGÜL ÇİFTÇİ
		8	AN EXAMINATION OF THE DEVELOPMENTAL AREAS AND LEARNING LEVELS OF "KOZALAK" ACTIVITY BOOKS USED IN PRESCHOOL EDUCATION	Yüksek Lisans Öğrencisi, SONGÜL ÇİFTÇİ Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi ŞEHRİZE ARICIOĞLU
		9	THE LEVEL OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ABILITY TO TAKE RESPONSIBILITY FOR THEIR LEARNING	Yüksek Lisans Öğrencisi İSMET CAN YURT Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi LÜTFİ EMRE
		10	INVESTIGATION OF THE LEVEL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE USE BY SCIENCE TEACHERS IN LABORATORY ENVIRONMENTS	Yüksek Lisans Öğrencisi LÜTFİ EMRE Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi İSMET CAN YURT
		11	CHALLENGES FACED BY VILLAGE TEACHERS IN IMPLEMENTING ACTIVITIES IN TEXTBOOKS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE TURKEY CENTURY EDUCATION MODEL	Yüksek Lisans Öğrencisi İBRAHİM ARSLAN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi, YAKUP ERSOY

		12	INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM (IEP) AND EPILEPSY: A SINGLE CASE STUDY	Yüksek Lisans Öğrencisi, YAKUP ERSOY Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi İBRAHİM ARSLAN
		13	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARI	Sivas Milli Eğitim Müdürü FATİH ERDOĞAN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
MAVİ SALON	**Doç. Dr. Ezgi AĞADAYI Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Aslan**	1	MICROPLASTICS AND ANTIMICROBIAL RESISTANCE: A NEW AWARENESS AREA IN HEALTH EDUCATION	Dr. Öğr. Üyesi Rukiye ASLAN Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		2	ALGORİTMİK YÖNETİŞİMİN GÖLGESİNDE ÖĞRETMEN KARAR ALMA SÜREÇLERİ VE OKUL YÖNETİMİNİN DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR İNCELEME	Öğr. Gör./ Doktorant Emine TUNÇER GÜNAY Prof. Dr. Soner DOĞAN
		3	EĞİTİMDE VERİ FETİŞİZMİ: VERİ TEMELLİ POLİTİKALARIN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ, ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE OKUL YÖNETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL BİR İNCELEME	Öğr. Gör./ Doktorant Emine TUNÇER GÜNAY Öğr. Gör./ Doktorant Esen BAĞÇİVAN İng. Öğr./ Doktorant Bedriye ŞİMŞEK
		4	ÖZGÜRLEŞTİRMEKSİZİN EĞİTEN APTALLAŞTIRIR: CAHİL HOCA KİTABI ÜZERİNDEN ÖZGÜRLEŞTİRİCİ EĞİTİM VE ÖĞRETMEN ROLÜNÜN YENİDEN DÜŞÜNÜLMESİ	Öğretmen ELİF KONÜR Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		5	BERCİ KRİSTİN ÇÖP MASALLARI'NDA MASALSI ANLATIM VE BÜYÜLÜ GERÇEKÇİLİK YOLUYLA: TOPLUMSAL GERÇEKLİĞİN YENİDEN İNŞASI	Öğretmen ELİF KONÜR Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		6	TEACHERS' VIEWS ON THE PROBLEMS IN THE TRANSPORTATION-BASED EDUCATION SYSTEM	Yüksek Lisans Öğrencisi YASİN ÇAMCI Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi EKREM TEMİZ
		7	POPULAR HISTORY TRENDS AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS	Yüksek Lisans Öğrencisi EKREM TEMİZ Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi YASİN ÇAMCI
		8	TÜRKİYE'DE İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGISI İLE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI	Yüksek Lisans Öğr.- Alparslan AKBULUT
		9	TAM SAYILAR KONUSUNDA YAPAY ZEKÂ KULLANILARAK HAZIRLANAN DERS PLANLARININ UYGULANABİLİRLİĞİ VE PEDAGOJİK NİTELİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ	İdris SÖNMEZ Arş. Gör. Dr. Üzeyir YENİÇERİ
		10	EĞİTİM BİLİMLERİNDE YAPAY ZEKA ARAŞTIRMALARININ EĞİLİMLERİ: LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE TEMATİK BİR İÇERİK ANALİZİ	Prof. Dr. Tuncay DİLCİ Doktorant Cengiz AĞLAR
		11	MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETİM ÜYESİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Doç. Dr. Seher KARAHAN Doç. Dr. Ezgi AĞADAYI

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	**Dr. Öğr. Üyesi Fikret CİHAN**	1	ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ MODELLERİNE (CLAUDE, COPİLOT, GEMİNİ, GPT-5.2) GÖRE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KORKUSU NEDENLERİ: BİR KARİKATÜR ANALİZİ	Dr. Öğr. Üyesi Fikret CİHAN
		2	THE EFFECTS OF MATHEMATICS ON HUMAN INTELLIGENCE	Prof. Dr. İbrahim GÜNALTILI
		3	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME KONUSUNA İLİŞKİN TÜRKİYE'DEKİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ	Dr. Öğretim Üyesi Kadriye ÖZYAZICI
		4	ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEXTBOOKS IN TERMS OF MATHEMATICAL COMMUNICATION SKILLS	Graduate Student Bekir Özcan Dr. Öğr. Üyesi Gürcan KAYA
		5	HUMAN RESOURCES 5.0 IN EDUCATIONAL MANAGEMENT: HUMAN–MACHINE INTERACTION AND INTELLIGENT PERFORMANCE APPLICATIONS	Esra DEMİRCİ Aydan YİĞİT ŞAHİN Dr. Öğretim Üyesi Adem Yurdunkulu
		6	BİLSEM' DE EĞİTİM ALAN MATEMATİK ÖĞRETMENİNİN BİLSEM'DE SUNULAN EĞİTİM HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Öğrenci Elif Deniz TÜRKMENOĞLU Öğretmen Kübra KÖSE
		7	SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KESİR KAVRAMINA İLİŞKİN TANIMLAMALARI	Dr. Öğr. Üyesi Emine GÖZEL
		8	UYGULAMALI DERSLERDE BİR ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ OLARAK RUBRİK: GELENEKSEL BİR DERLEME	Yüksek Lisans Öğrencisi Kerem Berat SOLMAZ Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN
		9	AN INVESTİGATİON OF THE RELATİONSHİP BETWEEN INTEROCEPTİVE AWARENESS, EATİNG DİSORDERS, AND EMOTİONAL EATİNG İN EMERGİNG ADULTS	Lisans Öğrencisi Ayşe ANABACI Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	**Dr.Öğr.Üyesi Hilal YILDIZ**	1	THE EFFECT OF PERCEIVED FAMILY RELATIONSHIPS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ON HAPPINESS AMONG ADOLESCENTS	Dr. Osman GÖNÜLTAŞ Öğrenci Nisa Nur USLU
		2	THE RELATİONSHİP BETWEEN CULTURE, MEANİNG, AND COMPETENCE İN FOREİGN LANGUAGE EDUCATİON	Doç. Dr. Coşkun DOĞAN
		3	TRANSLATİON-MEDİATED CULTURAL INTERACTİON AND MEANİNG TRANSFER	Doç. Dr. Coşkun DOĞAN
		4	THE EFFECT OF INTELLIGENCE GAMES-BASED EDUCATION ON PRE-SERVICE TEACHERS' METACOGNITIVE AWARENESS AND MATHEMATICAL REASONING SELF-EFFICACY	Assoc. Prof. Dr. Ebru SAKA Assoc. Prof. Dr. Ruhşen ALDEMİR ENGİN Asst. Prof. Dr. Fatma Gül UZUNER Asst. Prof. Dr. Hilal YILDIZ Asst. Prof. Dr. Mükremin DURMUŞ
		5	ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ÇİZGİ ROMAN ÜRETİMİ: ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER İÇİN BİR MATERYAL TASARIMI	Arş. Gör. Muhammed Faruk ERDOĞAN Doç. Dr. Emre ÜNLÜ
		6	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİNDE YAŞADIKLARI ZORLUK VE YANILGILARI GİDERMEYE YÖNELİK BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ	Dr.Öğr.Üyesi Hilal YILDIZ Doç.Dr.Ebru SAKA Doç.Dr. Ruhşen ALDEMİR ENGİN Matematik Öğretmeni Derya ATALAY
		7	KURUMSAL SPOR KULÜPLERİNDE ÖRGÜTSEL YAPI, YÖNETİM MODELİ VE EĞİTSEL İŞLEVLER: JANDARMA GÜCÜ SPOR KULÜBÜ ÖRNEĞİ	Yüksek Lisans Öğr., TAHA CAN ÇÖMLEKÇİOĞLU Yüksek Lisans Öğr., BURAKHAN ÖZMEN
		8		

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	**Associate Professor, Ph.D. Aysun ACUN**	1	ACTIONS TO DEVELOP TEACHER COMPETENCIES UNDER THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION'S POLICY DOCUMENT ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION	Doç.Dr. Eyup YÜNKÜL Doç.Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ
		2	A COMPARISON OF COUNTRIES' ARTIFICIAL INTELLIGENCE STRATEGIES IN EDUCATION	Doç.Dr. Eyup YÜNKÜL Doç.Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ
		3	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HİKÂYE YAZMA DENEYİMLERİ: ÖĞRETMEK İÇİN HAZIR MIYIM!	Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU
		4	İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜMÜ EĞİTİMİNDE ZORUNLU MÜFREDATA HUKUKİ YAKLAŞIM İÇERİKLİ EĞİTİM EKLENMESİ	Dr. Onur ŞAHİN
		5	MÜHENDİSLİK TEMEL EĞİTİMİNDE OLASI DEPREM VE ETKİLERİ EĞİTİMİ	Dr. Onur ŞAHİN Doç. Dr. Abdullah Huzeyfe AKCA Doç. Dr. Kerim KOÇ Doç. Dr. Yurdakul AYGÖRMEZ
		6	ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI İLE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Fatih Keskin
		7	THE IMPORTANCE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN BASIC NURSING SKILLS TRAINING	Associate Professor, Ph.D. Aysun ACUN
		8	FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN TESPİTİ	Gülşah Tuğba KURT Prof. Dr. Demet YİĞİT Prof. Dr. Güldem Dönel AKGÜL

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	**Prof. Dr. Yasemin DARANCIK**	1	VERA F. BIRKENBIHL'İN YABANCI DİL ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KURAMSAL TEMELLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME	Prof. Dr. Yasemin DARANCIK
		2	PROFESYONEL İŞ YAŞAMINDAKİ YETİŞKİNLERİN YABANCI DİL EDİNİMİNDE KARŞILAŞTIĞI PSİKOLOJİK VE ZAMANSAL BARİYERLER: ANDRAGOJİK BİR ANALİZ	Prof. Dr. Yasemin DARANCIK
		3	MAPPING THE LANDSCAPE OF FOSSILIZATION IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION: A BIBLIOMETRIC REVIEW	Mukaddes Nilay GÜLDEŞ Dr. Öğr. Üyesi ŞEYMA YEŞİL
		4	FROM FEEDBACK TO AGENCY: RETHINKING THE ROLE OF GENERATIVE AI IN L2 WRITING INSTRUCTION	İlayda KAVLAK Assist. Prof. Dr. Şeyma YEŞİL
		5	A STUDY ON TURKISH GRAMMAR IN THE REPUBLICAN ERA	Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Raşit ÖZTÜRK
		6	THE EFFECT OF INFORMAL LANGUAGE LEARNING ON EFL UNIVERSITY STUDENTS' TRANSCULTURAL TENDENCIES IN A BORDERLESS DIGITAL WORLD	Rafik El Amine GHOBRINI Soumia BENTALEB Kheira MEZOUGH
		7	MANDALA AND DIGITAL CONTENT-SUPPORTED HISTORY TEACHING: AN APPLICATION FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS	Hacer Zeren ÖZDEMİR Elif SEL Mutlu AKGÜRBÜZ
		8	EXPLORING EFL TEACHERS' PERCEPTIONS AND PRACTICES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LANGUAGE EDUCATION: A QUALITATIVE RESEARCH	Abdülkadir YILMAZ Dr. Öğr. Üyesi FATMA KAYA

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 5	**Öğr. Gör. Dr. Kifayet ÖZKUL**	1	3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLAR İLE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ	Yüksek Lisans Öğrencisi SÜVEYDANUR YAPICI Dr. Öğr. Üyesi Asuman BİLBAY
		2	A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE 2023 AND 2026 YEAR 2 LIFE SKILLS TEXTBOOKS	Yüksek Lisans Öğrencisi Halil İbrahim POLAT Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
		3	ÖZEL EĞİTİMDE ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN SİSTEMATİK İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Suzan ALKAN IŞIK Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
		4	ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL DAYANIKLILIKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: DENEYİMLER VE ZORLUKLARLA BAŞA ÇIKMA YOLLARI	Yüksek Lisans Öğrencisi, Yonca Bahar ATİLLA Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÜZÜM
		5	BİREYSEL AFET YÖNETİMİNE YENİLİKÇİ YAKLAŞIM: AFET-DEPREM YASTIĞI	Ece ÖZKUL Dr. Öğr. Üyesi Duygu SEZGİN Dr. Öğr. Üyesi Elshan VAKHSHOURİ Dr. Öğr. Üyesi Tetiana MÜSEVİTOĞLU Öğr. Gör. Dr. Kifayet ÖZKUL
		6	DİJİTAL ÇAĞDA ÇOCUK HAKLARI İÇİN BİR TASARIM PROJESİ: MİNİK KALPLER	Kaan MUSLU Dr. Öğr. Üyesi Duygu SEZGİN Dr. Öğr. Üyesi Elshan VAKHSHOURİ Dr. Öğr. Üyesi Tetiana MÜSEVİTOĞLU Öğr. Gör. Dr. Kifayet ÖZKUL
		7	BELİREN YETİŞKİNLERDE DUYGUSAL ZEKÂ İLE YAŞAM DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİDE İYİMSERLİĞİN ARACILIK ROLÜ	Doç. Dr. Ali KARABABA

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 6	**Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ**	1	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE OKUL ÖNCESİ ALAN BECERİLERİ: ÖĞRETMENLER NE DÜŞÜNÜYOR?	Neslihan EŞKİ Prof. Dr. Mehmet KANAK
		2	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF EĞİTİM MODELİ'NDE FİNANSAL OKURYAZARLIK: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME	Şeyma KAYNAK Prof. Dr. Mehmet KANAK
		3	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİ DESTEKLEMEYE YÖNELİK FARKINDALIKLARI VE MESLEKİ YETERLİK ALGILARI: SEÇMELİ DERS ALMA DURUMU BAĞLAMINDA NİTEL BİR İNCELEME	Zeynep KÖSE ELLİDOKUZOĞLU Doç. Dr. Nuran TUNCER
		4	ÇOCUK ÇİZGİ FİLMLERİNDEKİ İÇERİKLERİN PSİKOLOJİK BELİRTİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Emine Sevde UZUNOĞLU Dr. Öğretim Üyesi Pınar ALGEDİK
		5	DETERMINING THE WATER CONSERVATION AWARENESS OF PRESCHOOL CHILDREN	PhD Candidate Muhammed Berk KELEŞ Prof. Dr. Pınar URAL KELEŞ
		6	EXAMINING UNEMPLOYMENT ANXIETY AMONG PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES	PhD Candidate Muhammed Berk KELEŞ Prof. Dr. Pınar URAL KELEŞ
		7	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN GÖZLEMİNE DAYALI GELİŞİM DEĞERLENDİRME FORMU: PİLOT GÜVENİRLİK BULGULARI	Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ
		8	YAPAY ZEKANIN MATEMATIK ÖĞRETIMINDE KULLANIMINA YÖNELIK ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERI	YL Öğr. Süeda KARA Doç. Dr. Mesut BÜTÜN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 7	**Doç. Dr. Osman OKUMUŞ**	1	KÖY OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİ SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ	İsmet Mert COŞGUN Doç. Dr. Selin ÖZDEMİR
		2	A META-EVALUATION OF STUDIES INCLUDING HAMMOND EVALUATION MODEL	Yüksek lisans öğrencisi, RUKİYE KAPLAN Prof. Dr., ŞENEL ELALDI
		3	UNIVERSAL METHOD FOR SAXOPHONE METODUNUN SAKSAFON EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	Muhammet Talha ERTUĞRUL Doç. Dr. Türker EROL
		4	INTEGRATION OF DATA ANALYTICS AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN GRADUATE ACCOUNTING EDUCATION: A CURRICULUM REVIEW IN TÜRKIYE	Dr. Öğr. Üyesi Melek ŞARDAĞ KARABULUT
		5	MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜM TERCİHLERİNDE "KADIN MESLEĞİ–ERKEK MESLEĞİ" ALGISININ ROLÜ	Dr. Öğr. Üyesi Melek ŞARDAĞ KARABULUT Nisa Nur KÖSEOĞLU Elif SELALMAZ Şevval CİNEK Vedat TEKİN
		6	EVALUATION OF SYNCHRONOUS HISTORY COURSES DELIVERED THROUGH DISTANCE EDUCATION BY STUDENTS AT DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION	Doç. Dr. Osman OKUMUŞ
		7	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME/ÖĞRETİM SÜRECİNDE YAPAY ZEKA KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Batuhan Keskin Remzi Y Kıncal
		8	GENÇLiK ve GÖNÜLLÜLÜK FAALİYETLERİ	Doktora Öğrencisi Şükrü BARDAKCI
		9	TÜRKİYE İLE TÜRK DEVLETLERİ ARASINDA EĞİTİM, KÜLTÜR VE BİLİM ALANLARINDA İŞ BİRLİĞİ ANLAŞMALARI (1990-2025)	Enes Mert DEMİR

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 8	**Dr. Öğr. Üyesi Özlem NALDÖKEN**	1	EBELİK EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ UYGULAMALAR VE ETKİLERİ: BİR LİTERATÜR SENTEZİ	Dr. Öğr. Üyesi Özlem NALDÖKEN
		2	SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARININ EBELİK LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNDE İNCELENMESİ: TÜRKİYE'DE TEZ HARİTALAMA ÖRNEĞİ	Dr. Öğr. Üyesi Özlem NALDÖKEN Arş. Gör. Dr. Seda GÜRAY
		3	DERGİPARK'TA YAPAY ZEKA KONULU YAYINLARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (2021–2026)	Doç. Dr. Mustafa ERSOY
		4	BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA YAPAY ZEKANIN ETİK KULLANIMI İÇİN AKADEMİK YAZMA ASİSTANI BİLEŞENLERİ	Doç. Dr. Mustafa ERSOY
		5	DÖRT DUVARIN ÖTESİ: ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ İLE KESİNTİSİZ VE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME EKOSİSTEMLERİNİN TASARIMI	Zehra Nevruz Duran Nursena Ofluoğlu Uysal Öğretim Asistanı Rabia Yakışıklı Dr. Öğretim Üyesi Adem Yurdunkulu
		6	2024 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 5. SINIF DÜZEYİNDEKİ İLK UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI	Semahat TOPAL Dr. Öğr. Üyesi Oktay GÖKTAŞ
		7	ÇEVRE VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK AÇISINDAN ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARI	Zeynep YALÇIN Meryem YETKİN Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL Alper SAKİN
		8	ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARININ MEDYA VE HABER İÇERİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	Meryem YETKİN Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL Alper SAKİN Zeynep YALÇIN
		9	PHOTOSYNTHESIS THROUGH GAME-BASED LEARNING: AN EXAMINATION OF 8TH STUDENTS' CONCEPTUAL STRUCTURES	Yüksek Lisans Öğrencisi Ecem PATIR Doç. Dr. Serpil KALAYCI
		10	ANALOGY-BASED VIRTUAL MUSEUM APPLICATION IN TEACHING CELLS AND ORGANELLES	Yüksek Lisans Öğrencisi Ecem PATIR Doç. Dr. Serpil KALAYCI
		11	MOTİVASYON KAVRAMININ ÖĞRETMENLER BAĞLAMINDA OKUL ORTAMINA YANSIMALARI	Yüksek Lisans Öğrencisi Yavuz Selim KAYA Prof. Dr. Soner DOĞAN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 9	**Doç. Dr. Nezir EKİNCİ**	1	MODERN APPROACHES TO TRAINING PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN KAZAKHSTAN: THE EXPERIENCE OF ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY	Beisembayeva Kenzhe Bukeshova Saltanat
		2	WELL-BEING AS A PEDAGOGİCAL AND PSYCHOLOGİCAL VALUE	Uzman Psikolojik Danışman Mustafa Çağrı ENGİN
		3	BELİREN YETİŞKİNLERDE İLİŞKİSEL BAĞLANTI VE SOSYAL UYUM: İLİŞKİSEL KÜLTÜREL KURAM PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME	Prof. Dr. Yücel Öksüz Uzman Psikolojik Danışman Feyza Altıngöz Tokur
		4	TEKNOFEODAL DÜZENİN GÖLGESİNDE: DİJİTAL EŞİTSİZLİKLERİN EĞİTSEL VE PSİKOLOJİK ETKİLERİ	Dr. Cihat ARSLAN Elifnaz BÖLÜKBAŞI
		5	LOKMAN SURESİ'NDE AİLEDE DİN EĞİTİMİ VE DEĞER AKTARIMI	Doç. Dr. Mustafa MÜCAHİT Uzm. Öğrt. Sema GÜRGEN
		6	TRAVMA DEĞERLENDİRMESİNDE KULLANILAN ÖLÇEKLERİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ: TOAD KAPSAMINDA BİR DERLEME	Doç. Dr. Nezir EKİNCİ Esin HARMAN
		7	KOMPLEKS TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞU: SİSTEMATİK BİR GÖZDEN GEÇİRME	Doç. Dr. Nezir EKİNCİ Esin HARMAN
		8	AN EXAMINATION OF THE 2ND GRADE TURKISH LANGUAGE TEXTBOOK PREPARED ACCORDING TO THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL IN TERMS OF DIGITAL LITERACY AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE	Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		9	EVALUATION OF GAME-BASED ACTIVITIES IN PRIMARY READING AND WRITING INSTRUCTION ACCORDING TO TEACHER OPINIONS	Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK Doç. Dr. Aysel ARSLAN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	**Assoc. Prof. Dr. Mehrubon Nematova**	1	STRATEGIC LEADERSHIP PRACTICES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER EDUCATIONAL REFORMS IN IRAN	Prof. Dr. Hossein Rahbar Leila Mohammadi
		2	DIGITAL TRANSFORMATION AND ADMINISTRATIVE DECISION-MAKING IN IRANIAN SCHOOL SYSTEMS	Assoc. Prof. Dr. Neda Shokri Amir Hosseini Sara Ghaffari Reza Jalili
		3	INCLUSIVE EDUCATION POLICIES AND SCHOOL MANAGEMENT PRACTICES IN THE NETHERLANDS	Emma Verhoeven Prof. Dr. Lucas Van Dijk
		4	DATA-DRIVEN SCHOOL LEADERSHIP AND PERFORMANCE EVALUATION MODELS IN DUTCH EDUCATION SYSTEM	Assoc. Prof. Dr. Sophie Kramer Daan Meijer Lotte Bakker
		5	EDUCATIONAL LEADERSHIP AND INNOVATION STRATEGIES IN QATAR'S SMART SCHOOL INITIATIVES	Dr. Khalid Al-Thani Mariam Al-Kuwari Fahad Al-Sulaiti
		6	TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MANAGEMENT IN QATARI EDUCATION REFORMS	Prof. Dr. Noor Al-Hajri Salem Al-Marri
		7	DECENTRALIZED SCHOOL GOVERNANCE AND LEADERSHIP CHALLENGES IN TAJIKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Farhod Rahimov Zarina Iskandarova Davlatjon Karimzoda
		8	QUALITY ASSURANCE AND EDUCATIONAL MANAGEMENT PRACTICES IN TAJIK HIGHER EDUCATION	Dr. Nigina Sharipova Rustam Qodirov
		9	CURRICULUM MANAGEMENT AND POLICY IMPLEMENTATION IN RURAL TAJIK SCHOOLS	Prof. Dr. Bahrom Saidov Gulchehra Davlatova Shavkat Mirzoev Dilshod Yatimov
		10	EDUCATIONAL LEADERSHIP COMPETENCIES AND SCHOOL IMPROVEMENT STRATEGIES IN TAJIKISTAN	Ismoil Rahmonov Assoc. Prof. Dr. Mehrubon Nematova

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	**Dr. Cristina Marinescu**	1	STRATEGIC LEADERSHIP PRACTICES IN IMPROVING SCHOOL PERFORMANCE IN IRANIAN SECONDARY EDUCATION SYSTEMS	Prof. Dr. Mohammad Reza Farhadi Leila Hosseini
		2	DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN CENTRALIZED SYSTEMS	Dr. Arman Khosravi Nima Jafari
		3	TEACHER MOTIVATION AND INSTRUCTIONAL LEADERSHIP IN IRANIAN PRIMARY SCHOOLS	Sara Rahbari Assoc. Prof. Dr. Fatemeh Yazdani Ali Moradi
		4	DECENTRALIZATION POLICIES AND THEIR IMPACT ON SCHOOL MANAGEMENT IN LAO EDUCATION SYSTEM	Prof. Dr. Somchai Vannakhet Khampheng Souvannalath Bounmy Pholsena
		5	QUALITY ASSURANCE MECHANISMS IN ROMANIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	Assoc. Prof. Dr. Andrei Popa Elena Dumitrescu Mihai Ionescu Dr. Roxana Stan
		6	INNOVATIVE SCHOOL MANAGEMENT APPROACHES FOR RURAL EDUCATION DEVELOPMENT IN ROMANIA	Dr. Cristina Marinescu Vlad Georgescu
		7	EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTATION AND SCHOOL LEADERSHIP IN EGYPTIAN PUBLIC SCHOOLS	Prof. Dr. Ahmed El-Sharif Mona Abdelrahman Youssef Hamdy
		8	THE ROLE OF PRINCIPALS IN ENHANCING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EGYPT	Assoc. Prof. Dr. Hala Mahmoud Dina Fathy
		9	CHALLENGES OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN OVERCROWDED URBAN SCHOOLS IN CAIRO	Dr. Karim El-Gohary Nourhan Saeed Omar Abdelaziz

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	**Assoc. Prof. Dr. Fatemeh Hosseini**	1	EARLY CHILDHOOD COGNITIVE DEVELOPMENT AND PARENTAL INTERACTION PATTERNS IN URBAN IRANIAN FAMILIES	Prof. Dr. Zahra Mohammadi Ali Rezaei
		2	THE ROLE OF PLAY-BASED LEARNING IN ENHANCING SOCIAL SKILLS AMONG PRESCHOOL CHILDREN	Saeed Karimi Nima Jafari Dr. Leila Rahimi
		3	IMPACT OF DIGITAL MEDIA EXPOSURE ON LANGUAGE DEVELOPMENT IN IRANIAN TODDLERS	Assoc. Prof. Dr. Fatemeh Hosseini Mina Tavakoli
		4	COMMUNITY-BASED EARLY CHILDHOOD EDUCATION APPROACHES IN RURAL LAOS	Dr. Phoutthasone Vannavong Khamla Inthavong Somsak Phimmasone
		5	EMOTIONAL DEVELOPMENT AND ATTACHMENT PATTERNS IN ROMANIAN KINDERGARTEN CHILDREN	Prof. Dr. Andrei Popa Elena Ionescu
		6	INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS IN ROMANIA	Radu Georgescu Assoc. Prof. Dr. Maria Stanescu Ioana Petrescu Alexandru Marin
		7	NUTRITIONAL FACTORS INFLUENCING EARLY CHILDHOOD GROWTH IN EGYPTIAN COMMUNITIES	Dr. Ahmed El-Sayed Nour Hassan
		8	THE EFFECT OF FAMILY SOCIOECONOMIC STATUS ON COGNITIVE DEVELOPMENT IN EGYPTIAN CHILDREN	Prof. Dr. Mahmoud Abdelrahman Sara Fathy Omar Khaled
		9	PLAY THERAPY INTERVENTIONS FOR EMOTIONAL REGULATION IN EGYPTIAN PRESCHOOL SETTINGS	Dr. Hanan Youssef Mariam Adel
		10	PARENTAL EDUCATION PROGRAMS AND THEIR IMPACT ON CHILD DEVELOPMENT OUTCOMES IN EGYPT	Assoc. Prof. Dr. Khaled Mostafa Laila Nasser Youssef Ibrahim

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	**Dr. Angela Reyes**	1	EARLY CHILDHOOD NUTRITION AND COGNITIVE DEVELOPMENT OUTCOMES IN URBAN FILIPINO COMMUNITIES	Prof. Dr. Maria Santos Juan Dela Cruz
		2	PLAY-BASED LEARNING APPROACHES AND SOCIAL SKILL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN	Assoc. Prof. Dr. Elena Marku Arben Gashi Liridon Krasniqi Drita Hoxha
		3	PARENTAL INVOLVEMENT AND LANGUAGE ACQUISITION IN MULTILINGUAL FILIPINO HOUSEHOLDS	Dr. Angela Reyes
		4	INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN KOSOVO PRIMARY SCHOOLS	Prof. Dr. Besnik Berisha Flutura Kelmendi
		5	EMOTIONAL REGULATION DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD: A STUDY IN ROMANIAN KINDERGARTENS	Assoc. Prof. Dr. Andreea Popescu Mihai Ionescu Ioana Marinescu
		6	THE ROLE OF DIGITAL MEDIA EXPOSURE IN COGNITIVE AND BEHAVIORAL DEVELOPMENT OF ROMANIAN CHILDREN	Dr. Cristian Dumitrescu Elena Stan
		7	IMPACT OF FAMILY STRUCTURE ON SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN YEMENI RURAL AREAS	Prof. Dr. Ahmed Al-Hakimi Salem Al-Yousefi Fatima Al-Qadhi Noura Al-Sabri
		8	EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHALLENGES IN CONFLICT-AFFECTED REGIONS OF YEMEN	Assoc. Prof. Dr. Huda Al-Sharabi Khalid Al-Mutairi
		9	THE EFFECT OF TRAUMA ON PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN YEMENI CHILDREN	Dr. Samir Al-Ahdal Aisha Al-Rahbi Omar Al-Haddad

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 5	**Dr. Liza Bautista**	1	INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES FOR IMPROVING LITERACY SKILLS IN PRIMARY SCHOOLS IN THE PHILIPPINES	Prof. Dr. Maria Santos Juan Dela Cruz
		2	DIGITAL LEARNING TOOLS AND THEIR IMPACT ON EARLY GRADE STUDENT ENGAGEMENT IN THE PHILIPPINES	Assoc. Prof. Dr. Carlo Mendoza Angela Reyes Mark Villanueva
		3	TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS IN RURAL PHILIPPINE PRIMARY EDUCATION SYSTEMS	Dr. Liza Bautista
		4	INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN KOSOVO PRIMARY SCHOOLS	Prof. Dr. Arben Krasniqi Elira Gashi Bleron Hoxha Drita Berisha
		5	CURRICULUM MODERNIZATION AND STUDENT-CENTERED LEARNING IN ROMANIAN PRIMARY EDUCATION	Assoc. Prof. Dr. Andrei Popescu Ioana Marinescu
		6	THE ROLE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN ENHANCING ACADEMIC SUCCESS IN ROMANIAN ELEMENTARY SCHOOLS	Dr. Elena Ionescu Mihai Dumitrescu Ana Stan
		7	CHALLENGES OF ACCESS TO BASIC EDUCATION IN RURAL YEMEN AND COMMUNITY-BASED SOLUTIONS	Prof. Dr. Ahmed Al-Hakimi Sami Al-Qadhi
		8	GENDER DISPARITIES IN PRIMARY EDUCATION PARTICIPATION IN YEMENI SOCIETY	Assoc. Prof. Dr. Fatima Al-Sabri Noor Al-Hadrami Khaled Al-Mutairi
		9	EDUCATIONAL TECHNOLOGY ADOPTION IN YEMEN PRIMARY SCHOOLS UNDER RESOURCE CONSTRAINTS	Dr. Huda Al-Mansoori
		10	EARLY CHILDHOOD PEDAGOGICAL APPROACHES AND LEARNING OUTCOMES IN YEMENI BASIC EDUCATION SYSTEM	Prof. Dr. Saleh Al-Amri Aisha Al-Yafi

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 6	**Assoc. Prof. Dr. Zoltan Farkas**	1	EARLY CHILDHOOD LITERACY DEVELOPMENT THROUGH MULTILINGUAL EDUCATION APPROACHES IN INDONESIAN PRIMARY SCHOOLS	Dewi Lestari Dr. Budi Hartono Siti Mahendra Arif Nugroho
		2	DIGITAL GAME-BASED LEARNING STRATEGIES TO IMPROVE NUMERACY SKILLS IN RURAL PRIMARY EDUCATION SETTINGS	Prof. Dr. Rina Prasetyo Agus Santika
		3	TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN INDONESIA'S DIVERSE CLASSROOMS	Assoc. Prof. Dr. Lestari Wibowo Rizky Ananda
		4	STUDENT-CENTERED LEARNING APPROACHES IN GREEK PRIMARY EDUCATION: PEDAGOGICAL TRANSFORMATIONS AND OUTCOMES	Prof. Dr. Nikolaos Papageorgiou Eleni Vassiliou Dimitris Kallias
		5	THE ROLE OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN HUNGARIAN ELEMENTARY SCHOOL CURRICULA	Assoc. Prof. Dr. Zoltan Farkas Eszter Kovacs
		6	INNOVATIVE ASSESSMENT METHODS IN HUNGARIAN PRIMARY EDUCATION SYSTEMS	Dr. Balazs Horvath Anna Toth Gabor Szalai Katalin Nemeth
		7	GENDER EQUITY AND ACCESS TO PRIMARY EDUCATION IN RURAL PAKISTAN COMMUNITIES	Prof. Dr. Farah Naz Amina Rafiq
		8	THE IMPACT OF PARENTAL INVOLVEMENT ON ACADEMIC ACHIEVEMENT IN PAKISTANI PRIMARY SCHOOLS	Dr. Imran Shah Sadia Iqbal Usman Khalid

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 7	**Assis. Prof. Dr. Nikolaos Papageorgiou**	1	INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN INDONESIAN PRIMARY SCHOOLS	Dr. Kusumawardani Agus Prasetyo
		2	TEACHER TRAINING MODELS FOR SPECIAL EDUCATION NEEDS IN INDONESIA'S RURAL REGIONS	Siti Rahmawati Dr. Budi Hartono Lukman Saputra
		3	ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR SUPPORTING LEARNING DISABILITIES IN INDONESIAN SECONDARY EDUCATION	Assoc. Prof. Dr. Dewi Anggraini Rizky Mahendra Putri Lestari Hendra Wijaya
		4	DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPROACHES FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN GREEK CLASSROOMS	Assis. Prof. Dr. Nikolaos Papageorgiou Eleni Markou
		5	EARLY INTERVENTION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS IN HUNGARY	Assoc. Prof. Dr. Zoltan Kovacs Anna Szabo Peter Horvath
		6	FAMILY INVOLVEMENT IN SPECIAL EDUCATION PLANNING IN HUNGARIAN SCHOOL SYSTEMS	Dr. Eszter Nagy Balazs Toth
		7	INCLUSIVE CLASSROOM MANAGEMENT TECHNIQUES FOR CHILDREN WITH ADHD IN PAKISTAN	Prof. Dr. Ayesha Siddiqui Hassan Raza Mariam Iqbal Ali Nawaz
		8	SPEECH AND LANGUAGE THERAPY INTERVENTIONS FOR CHILDREN WITH COMMUNICATION DISORDERS IN PAKISTAN	Dr. Farah Javed Usman Khalid
		9	CHALLENGES IN IMPLEMENTING SPECIAL EDUCATION POLICIES IN RURAL PAKISTANI SCHOOLS	Assoc. Prof. Dr. Imran Qureshi Sana Tariq Bilal Hussain
		10	PARENT-TEACHER COLLABORATION MODELS IN SUPPORTING CHILDREN WITH DISABILITIES IN PAKISTAN	Dr. Nadia Rehman Amina Yousaf

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 8	**Dr. Chukwudi Okeke**	1	AI-DRIVEN PERSONALIZED LEARNING SYSTEMS AND THEIR IMPACT ON SECONDARY EDUCATION OUTCOMES IN NIGERIA	Dr. Chukwudi Okeke
		2	MACHINE LEARNING-BASED STUDENT PERFORMANCE PREDICTION MODELS IN HIGHER EDUCATION CONTEXTS	Ibrahim Lawal Ngozi Eze Tunde Balogun
		3	ADAPTIVE INTELLIGENT TUTORING SYSTEMS FOR RURAL SCHOOL ACCESS IN NORTHERN NIGERIA	Assoc. Prof. Dr. Sadiq Abdullahi Fatima Sani Assis. Prof. Dr.Usman Garba
		4	ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CURRICULUM DESIGN: ENHANCING LEARNING EFFICIENCY IN IRAQI UNIVERSITIES	Prof. Dr. Haider Al-Maliki Dr. Zainab Kareem
		5	AI-ENABLED DIGITAL CLASSROOMS AND TEACHER SUPPORT SYSTEMS IN TANZANIAN PRIMARY EDUCATION	Asha Kassim David Lema Assoc. Prof. Dr. Neema Mwakyusa John Mrema
		6	NATURAL LANGUAGE PROCESSING TOOLS FOR MULTILINGUAL EDUCATION IN TANZANIA	Rehema Suleiman Abdul Omari
		7	AUTOMATED ASSESSMENT SYSTEMS AND ACADEMIC INTEGRITY IN PAKISTANI UNIVERSITIES	Prof. Dr. Imran Shah Ayesha Khalid Bilal Hussain
		8	AI-SUPPORTED E-LEARNING PLATFORMS AND STUDENT ENGAGEMENT IN PAKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Farah Siddiqui Usman Tariq
		9	PREDICTIVE ANALYTICS FOR DROPOUT PREVENTION IN PAKISTANI SECONDARY SCHOOLS	Prof. Dr. Salman Ahmed Nida Farooq
		10	LEARNING ANALYTICS AND DATA-DRIVEN DECISION MAKING IN PAKISTANI EDUCATIONAL INSTITUTIONS	Assoc. Prof. Dr. Hina Qureshi Zubair Khan Mehak Ali Omar Siddiqui
		11	ETHICAL CONSIDERATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE IN PAKISTAN	Dr. Hina Qureshi Ali Raza Sana Javed Kamran Iqbal

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 9	**Dr. Neema Mwakyusa**	1	DIGITAL LEARNING PLATFORMS AND STUDENT ENGAGEMENT IN NIGERIAN SECONDARY EDUCATION SYSTEMS	Prof. Dr. Chukwuemeka Okafor
		2	AI-BASED ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS FOR PERSONALIZED EDUCATION IN DEVELOPING COUNTRIES	Dr. Musa Abdullahi Kemi Ogunleye Tunde Balogun Zainab Sadiq
		3	MOBILE LEARNING INTEGRATION AND ITS EFFECTS ON RURAL EDUCATION ACCESS IN NIGERIA	Assoc. Prof. Dr. Ibrahim Lawal
		4	E-LEARNING INFRASTRUCTURE DEVELOPMENT CHALLENGES IN IRAQI UNIVERSITIES	Prof. Dr. Hassan Al-Jubouri Ali Kareem Sara Mahmoud
		5	ICT-SUPPORTED TEACHING METHODS IN TANZANIAN PRIMARY SCHOOLS: OPPORTUNITIES AND BARRIERS	Dr. Neema Mwakyusa
		6	DIGITAL CLASSROOM TRANSFORMATION AND TEACHER TRAINING IN TANZANIA'S EDUCATION SYSTEM	Paul Kimaro Assoc. Prof. Dr. Joseph Mrema Rehema Nyerere
		7	GAMIFICATION STRATEGIES IN PAKISTANI HIGHER EDUCATION FOR IMPROVING STUDENT MOTIVATION	Prof. Dr. Usman Khalid Ayesha Noor
		8	ONLINE ASSESSMENT TOOLS AND ACADEMIC INTEGRITY IN PAKISTANI UNIVERSITIES	Dr. Farhan Raza Bilal Ahmed Sana Tariq
		9	VIRTUAL REALITY APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION WITHIN PAKISTAN SCHOOLS	Dr. Saad Iqbal Nida Fatima

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 10	**Assoc. Prof. Dr. Gentian Marku**	1	DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION THROUGH LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS IN ALBANIA	Prof. Dr. Arben Kola Assis. Prof. Dr. Elira Dervishi
		2	AI-SUPPORTED PERSONALIZED LEARNING MODELS FOR SECONDARY EDUCATION STUDENTS	Dr. Besnik Hoxha Marina Lleshi Klevis Pasha
		3	E-LEARNING ADOPTION CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN RURAL ALBANIAN SCHOOLS	Assoc. Prof. Dr. Gentian Marku
		4	AUGMENTED REALITY APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION: A TAIWANESE CASE STUDY	Prof. Dr. Wei-Cheng Lin Mei-Hua Tsai Chun-Yu Huang Jia-Lin Wu
		5	MOBILE LEARNING STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT IN VIETNAMESE UNIVERSITIES	Dr. Nguyen Thanh Binh Le Hoang Nam
		6	GAMIFICATION APPROACHES IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS IN VIETNAM	Assoc. Prof. Dr. Tran Minh Duc Pham Thi Lan Vu Quang Huy
		7	SMART CLASSROOM TECHNOLOGIES AND STUDENT PERFORMANCE IN KUWAITI HIGHER EDUCATION	Prof. Dr. Abdullah Al-Sabah Fahad Al-Mutairi Noura Al-Harbi
		8	CYBERSECURITY AWARENESS IN DIGITAL EDUCATION PLATFORMS IN KUWAIT	Dr. Khaled Al-Rashid Sara Al-Dosari

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	**Assis. Prof. Dr. Pham Minh Duc**	1	THE ROLE OF PLAY-BASED LEARNING IN ENHANCING EARLY CHILDHOOD COGNITIVE DEVELOPMENT	Prof. Dr. Arben Kola Dr. Mirela Dervishi Assoc. Prof. Luan Hoxha
		2	INNOVATIVE APPROACHES TO SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION	Dr. Elira Vata
		3	FAMILY ENGAGEMENT STRATEGIES AND THEIR IMPACT ON PRESCHOOL LEARNING OUTCOMES	Assoc. Prof. Besnik Gashi Dr. Anila Prifti
		4	DIGITAL TOOLS AND TECHNOLOGY INTEGRATION IN EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS	Prof. Dr. Wei-Chen Lin Dr. Yu-Han Tsai Assoc. Prof. Chia-Ming Huang Dr. Li-Ju Chen
		5	CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING PRACTICES IN VIETNAMESE PRESCHOOL SETTINGS	Dr. Nguyen Thi Lan Assoc. Prof. Tran Quoc Bao
		6	LANGUAGE DEVELOPMENT STRATEGIES FOR MULTILINGUAL PRESCHOOL CHILDREN	Assis. Prof. Dr. Pham Minh Duc
		7	THE IMPACT OF TEACHER-CHILD INTERACTIONS ON EARLY LEARNING IN KUWAITI PRESCHOOLS	Prof. Dr. Fahad Al-Sabah Dr. Noura Al-Harbi Assoc. Prof. Khaled Al-Mutairi Dr. Hessa Al-Dosari
		8	ASSESSMENT METHODS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BALANCING PLAY AND EVALUATION	Dr. Abdullah Al-Shammari Assoc. Prof. Sara Al-Rashidi
		9	INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRESCHOOL SETTINGS	Prof. Dr. Yousef Al-Kandari Dr. Fatima Al-Otaibi Dr. Bader Al-Ajmi
		10	THE ROLE OF CREATIVE ARTS IN SUPPORTING HOLISTIC DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD	Assoc. Prof. Maha Al-Fahad

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	**Dr. Dawit Mekonnen**	1	THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION AND THEIR INFLUENCE ON MODERN PEDAGOGICAL PRACTICES IN CONTEMPORARY SOCIETIES	Prof. Dr. Salim Al-Harthy Dr. Aisha Al-Balushi Assoc. Prof. Dr. Khalid Al-Rawahi
		2	CRITICAL THINKING AND THE ROLE OF PHILOSOPHY IN DEVELOPING REFLECTIVE LEARNERS IN GLOBAL EDUCATION SYSTEMS	Dr. Fatma Al-Hinai
		3	ISLAMIC EDUCATIONAL PHILOSOPHY AND ITS CONTEMPORARY RELEVANCE IN SHAPING MORAL AND ETHICAL LEARNING ENVIRONMENTS	Assoc. Prof. Dr. Nasser Al-Saadi Dr. Mariam Al-Lawati
		4	THE IMPACT OF EASTERN PHILOSOPHICAL TRADITIONS ON EDUCATIONAL VALUES AND TEACHING APPROACHES IN JAPANESE SCHOOLS	Prof. Dr. Hiroshi Takamura Dr. Yuki Nakamoto Assoc. Prof. Kenji Watanabe Dr. Aiko Fujimori
		5	INDIGENOUS KNOWLEDGE SYSTEMS AND THEIR ROLE IN SHAPING EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN ETHIOPIAN CONTEXTS	Dr. Tesfaye Bekele Assoc. Prof. Dr. Almaz Tadesse
		6	THE INTERSECTION OF PHILOSOPHY, CULTURE, AND EDUCATION IN PROMOTING SOCIAL JUSTICE IN ETHIOPIAN SCHOOLS	Dr. Dawit Mekonnen
		7	THE ROLE OF EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN CURRICULUM DEVELOPMENT AND REFORM IN UZBEKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Shavkat Tursunov Dr. Malika Ergasheva Prof. Dr. Akmal Rakhimov Dr. Dilnoza Karimova
		8	PHILOSOPHICAL APPROACHES TO STUDENT-CENTERED LEARNING IN UZBEK EDUCATIONAL SYSTEMS	Dr. Rustam Yuldashev Assoc. Prof. Dr. Nigora Ismailova
		9	ETHICS AND VALUES IN EDUCATION: A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF CHARACTER FORMATION IN UZBEK SCHOOLS	Prof. Dr. Bekzod Nurmatov Dr. Gulnora Saidova Dr. Jamshid Kadirov
		10	THE INFLUENCE OF CLASSICAL AND MODERN PHILOSOPHIES ON TEACHER IDENTITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN UZBEKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Farida Akhmedova

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	**Prof. Dr. Mekonnen Tadesse**	1	THE SOCIOLOGICAL DIMENSIONS OF EDUCATIONAL INEQUALITY AND ACCESS IN OMANI SCHOOL SYSTEMS	Prof. Dr. Salim Al-Harthy Dr. Aisha Al-Rawahi
		2	SOCIAL STRATIFICATION AND ITS INFLUENCE ON STUDENT ACHIEVEMENT IN MODERN EDUCATIONAL CONTEXTS	Dr. Khalid Mansour
		3	CULTURAL VALUES, FAMILY STRUCTURES, AND THEIR ROLE IN SHAPING EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN OMAN	Assoc. Prof. Dr. Nasser Al-Busaidi Dr. Huda Al-Maawali Dr. Rashid Al-Hinai
		4	THE IMPACT OF COLLECTIVIST CULTURE ON SCHOOL DISCIPLINE AND STUDENT IDENTITY IN JAPANESE EDUCATION	Prof. Dr. Hiroshi Tanaka Assoc. Prof. Dr. Keiko Yamamoto Dr. Satoshi Nakamura Dr. Yui Kobayashi
		5	EDUCATION, POVERTY, AND SOCIAL MOBILITY IN RURAL ETHIOPIAN COMMUNITIES	Dr. Tesfaye Bekele Assoc. Prof. Dr. Almaz Desta
		6	GENDER DISPARITIES AND ACCESS TO SECONDARY EDUCATION IN ETHIOPIA: A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE	Prof. Dr. Mekonnen Tadesse
		7	POST-SOVIET EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS AND SOCIAL CHANGE IN UZBEKISTAN	Prof. Dr. Aziz Karimov Dr. Dilnoza Tursunova Assoc. Prof. Dr. Bekzod Rakhimov
		8	THE ROLE OF LANGUAGE POLICY IN SHAPING EDUCATIONAL EQUITY IN UZBEK SCHOOLS	Dr. Nodira Ismailova
		9	SOCIAL CAPITAL AND ITS INFLUENCE ON HIGHER EDUCATION ACCESS IN UZBEKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Farrukh Yuldashev Dr. Malika Ruzieva Dr. Jamshid Akhmedov Prof. Dr. Ulugbek Sadirov
		10		

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	**Assoc. Prof. Dr. Henrik Muller**	1	THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE OTTOMAN AND BALKAN REGIONS: A HISTORICAL PERSPECTIVE ON KOSOVO	Prof. Dr. Ardit Krasniqi Dr. Liridona Gashi
		2	THE DEVELOPMENT OF MODERN SCHOOLING SYSTEMS IN EUROPE DURING THE 19TH CENTURY	Assoc. Prof. Dr. Henrik Muller
		3	HISTORICAL TRANSFORMATIONS IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN KOSOVO SINCE THE 20TH CENTURY	Dr. Besnik Shala Assoc. Prof. Dr. Vjosa Berisha Dr. Drenita Hoxha
		4	THE INFLUENCE OF THE SPANISH RENAISSANCE ON EARLY EDUCATIONAL PHILOSOPHIES AND PRACTICES	Dr. Carlos Mendez Dr. Lucia Fernandez Assoc. Prof. Dr. Javier Ruiz Dr. Elena Torres
		5	INDIGENOUS KNOWLEDGE SYSTEMS AND THEIR ROLE IN THE HISTORY OF EDUCATION IN ETHIOPIA	Dr. Tesfaye Alemu
		6	COLONIAL AND POST-COLONIAL TRANSFORMATIONS IN THE ETHIOPIAN EDUCATION SYSTEM	Assoc. Prof. Dr. Hana Bekele Dr. Dawit Mekonnen Dr. Selamawit Girma Dr. Kebede Tadesse
		7	THE LEGACY OF ISLAMIC EDUCATIONAL TRADITIONS IN HISTORICAL UZBEKISTAN	Prof. Dr. Azizbek Karimov Dr. Nodira Tursunova
		8	SOVIET EDUCATIONAL REFORMS AND THEIR LONG-TERM IMPACT ON UZBEKISTAN'S SCHOOL SYSTEM	Assoc. Prof. Dr. Rustam Abdullayev Dr. Dilnoza Rahimova Dr. Sherzod Akhmedov
		9	THE ROLE OF MADRASAS IN SHAPING CENTRAL ASIAN EDUCATIONAL HISTORY	Dr. Farrukh Yuldashev
		10	POST-INDEPENDENCE EDUCATIONAL REFORMS IN UZBEKISTAN: HISTORICAL CONTINUITIES AND CHANGES	Kamola Ismailova Assoc. Prof. Dr. Bekzod Ergashev Dr. Malika Rakhmonova Dr. Ulugbek Sodiqov

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 5	**Assis. Prof. Dr. Abebe Tadesse**	1	THE ROLE OF SCHOOL COUNSELING SERVICES IN PROMOTING STUDENT WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS IN KOSOVAR EDUCATIONAL CONTEXTS	Prof. Dr. Ardit Krasniqi Dr. Flutura Berisha Assoc. Prof. Dr. Liridon Gashi
		2	PSYCHOLOGICAL RESILIENCE DEVELOPMENT PROGRAMS FOR ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL SETTINGS	Dr. Gentiana Leka
		3	THE IMPACT OF FAMILY AND SCHOOL COLLABORATION ON STUDENTS' MENTAL HEALTH AND ADJUSTMENT IN KOSOVO	Assoc. Prof. Dr. Valon Hyseni Dr. Dafina Shala
		4	INNOVATIVE COUNSELING APPROACHES FOR ADDRESSING SCHOOL ANXIETY AND STRESS AMONG STUDENTS IN SPAIN	Prof. Dr. Carlos Mendoza Dr. Lucia Navarro Assoc. Prof. Dr. Javier Ruiz Dr. Elena Castro
		5	GUIDANCE AND COUNSELING PRACTICES FOR SUPPORTING RURAL STUDENTS' EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN ETHIOPIA	Dr. Tesfaye Bekele Assoc. Prof. Dr. Hana Alemu
		6	THE EFFECTIVENESS OF CAREER COUNSELING PROGRAMS IN SECONDARY SCHOOLS IN ETHIOPIAN CONTEXTS	Assis. Prof. Dr. Abebe Tadesse
		7	THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN ENHANCING UNIVERSITY STUDENTS' EMOTIONAL WELL-BEING IN UZBEKISTAN	Prof. Dr. Azizbek Rakhimov Dr. Dilnoza Karimova Assoc. Prof. Dr. Sherzod Yuldashev Dr. Malika Ismailova
		8	STRATEGIES FOR PREVENTING BULLYING THROUGH SCHOOL-BASED COUNSELING INTERVENTIONS IN UZBEK SCHOOLS	Dr. Bekzod Tursunov Assoc. Prof. Dr. Nodira Akhmedova
		9	THE CONTRIBUTION OF GUIDANCE SERVICES TO CAREER DECISION-MAKING PROCESSES AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN UZBEKISTAN	Prof. Dr. Rustam Kadirov Dr. Gulnora Saidova Dr. Farrukh Ruziev
		10	PSYCHOSOCIAL SUPPORT MODELS FOR STUDENTS EXPERIENCING TRAUMA IN EDUCATIONAL SETTINGS IN UZBEKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Zarina Mukhitdinova

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 6	**Assoc. Prof. Dr. Dovran Charyyev**	1	COMPREHENSIVE SCHOOL COUNSELING MODELS AND THEIR IMPACT ON STUDENT WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS	Dr. Aicha Mint Ahmed Prof. Dr. Mohamed Ould Salek
		2	DEVELOPING RESILIENCE THROUGH PSYCHOLOGICAL COUNSELING INTERVENTIONS IN ADOLESCENTS	Dr. Selma Ben Yahya
		3	CULTURALLY SENSITIVE COUNSELING APPROACHES IN MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS	Assoc. Prof. Dr. Sidi Ould Brahim Dr. Khadija Mint Ely Dr. Ahmed Ould Tfeil
		4	ETHICAL CHALLENGES AND PROFESSIONAL STANDARDS IN SCHOOL GUIDANCE AND COUNSELING PRACTICES	Dr. Arben Qirko Assoc. Prof. Dr. Elona Hysa
		5	THE ROLE OF TRAUMA-INFORMED COUNSELING IN SUPPORTING VULNERABLE STUDENT POPULATIONS	Dr. Tesfaye Bekele Assoc. Prof. Dr. Hana Alemu Dr. Meron Gebre
		6	CAREER GUIDANCE AND DECISION-MAKING PROCESSES AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS	Assoc. Prof. Dr. Serdar Hojayev
		7	THE EFFECTIVENESS OF GROUP COUNSELING TECHNIQUES IN IMPROVING SOCIAL SKILLS IN SCHOOLS	Prof. Dr. Döwletmyrat Annayev Dr. Ayna Orazova Dr. Gülşat Atayeva
		8	INTEGRATING TECHNOLOGY INTO PSYCHOLOGICAL COUNSELING SERVICES IN EDUCATIONAL SETTINGS	Dr. Batyr Amanov Lale Nurmyradova

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 7	**Dr. Hana Gebremariam**	1	FOUNDATIONS OF BASIC EDUCATION REFORM AND ACCESSIBILITY IN RURAL MAURITANIAN CONTEXTS	Prof. Dr. Ahmed Ould Sidi Dr. Mariem Mint Ely Assoc. Prof. Dr. Cheikhna Ould Mohamed
		2	CURRICULUM DEVELOPMENT AND STUDENT ENGAGEMENT IN PRIMARY BASIC EDUCATION	Dr. Sofia Rahman Assoc. Prof. Dr. Daniel Kovac
		3	TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN MAURITANIA'S BASIC EDUCATION SYSTEM	Prof. Dr. Mohamed Lemine Ould Bah Dr. Khadijetou Mint Saleck
		4	INCLUSIVE EDUCATION POLICIES AND PRACTICES IN ALBANIAN PRIMARY SCHOOLS	Assoc. Prof. Dr. Ardit Leka Dr. Elona Hysa Dr. Gentian Prenga Prof. Dr. Mirela Xhafa
		5	LANGUAGE AND LITERACY DEVELOPMENT IN ETHIOPIAN BASIC EDUCATION SETTINGS	Prof. Dr. Tesfaye Bekele Dr. Almaz Tadesse
		6	EQUITY AND GENDER PARITY IN ACCESS TO BASIC EDUCATION IN ETHIOPIA	Dr. Hana Gebremariam
		7	DIGITAL TRANSFORMATION AND ICT INTEGRATION IN TURKMENISTAN BASIC EDUCATION	Prof. Dr. Döwlet Myradov Assoc. Prof. Dr. Ayna Rahmanova Dr. Serdar Atayev
		8	ASSESSMENT AND EVALUATION STRATEGIES IN PRIMARY EDUCATION IN TURKMENISTAN	Dr. Gülşat Annayeva Dr. Mergen Saparmyradov
		9	THE ROLE OF SCHOOL LEADERSHIP IN IMPROVING BASIC EDUCATION QUALITY IN TURKMENISTAN	Kerim Berdimuhamedov Dr. Ogulnabat Yusupova Chary Geldiyev Assoc. Prof. Dr. Batyr Atamyradov
		10	COMMUNITY PARTICIPATION AND ITS IMPACT ON BASIC EDUCATION DEVELOPMENT IN TURKMENISTAN	Dr. Aysoltan Durdiyeva Prof. Dr. Rahman Ovezov

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 8	**Dr. Amaneh Manafidizaji**	1	THE ROLE OF FOUNDATIONAL LITERACY PROGRAMS IN IMPROVING EARLY GRADE READING ACHIEVEMENT	Prof. Dr. Kossi Adjevi Dr. Ama Kpodo
		2	INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION	Dr. Sena Mensah
		3	COMMUNITY PARTICIPATION AND ITS IMPACT ON BASIC EDUCATION QUALITY AND ACCESS	Assoc. Prof. Dr. Komlan Tchala Dr. Yawa Afi
		4	TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ITS INFLUENCE ON LEARNING OUTCOMES IN PRIMARY SCHOOLS	Ibrahim Sule Assoc. Prof. Dr. Chinedu Okafor Dr. Sadiya Lawal
		5	CURRICULUM REFORM AND STUDENT-CENTERED LEARNING IN ALGERIAN BASIC EDUCATION SYSTEMS	Prof. Dr. Nabil Bensalem Dr. Samira Haddad
		6	THE EFFECTIVENESS OF BILINGUAL EDUCATION APPROACHES IN EARLY PRIMARY CLASSROOMS	Assoc. Prof. Dr. Karim Ziani
		7	THE IMPACT OF EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE ON STUDENT PERFORMANCE IN IRAQI PRIMARY SCHOOLS	Prof. Dr. Hassan Al-Rubaie Dr. Zainab Al-Fahdawi Dr. Omar Al-Tamimi
		8	ASSESSMENT PRACTICES AND LEARNING OUTCOMES IN BASIC EDUCATION SETTINGS	Dr. Ali Al-Moussawi Assoc. Prof. Dr. Noor Al-Jabiri
		9	INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRIMARY EDUCATION	Prof. Dr. Mustafa Al-Khafaji Dr. Rana Al-Saadi
		10		

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 9	**Assoc. Prof. Dr. Samira Benali**	1	ADVANCING SECOND LANGUAGE ACQUISITION THROUGH TECHNOLOGY-ENHANCED LEARNING ENVIRONMENTS	Prof. Dr. Wei-Lun Chang Dr. Yu-Ting Hsu Assoc. Prof. Dr. Ming-Hao Lin
		2	THE ROLE OF INTERACTIVE CLASSROOM STRATEGIES IN DEVELOPING COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS	Dr. Chien-Yu Wang
		3	MULTILINGUAL EDUCATION POLICIES AND THEIR IMPACT ON EARLY LANGUAGE DEVELOPMENT IN ASIAN CONTEXTS	Assoc. Prof. Dr. Pei-Jung Chen Dr. Hao-Wei Tseng
		4	INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES IN TEACHING ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE IN EGYPTIAN CONTEXTS	Prof. Dr. Ahmed El-Sayed Dr. Nourhan Mahmoud Assoc. Prof. Dr. Khaled Hassan Dr. Salma Fathy
		5	LANGUAGE ACQUISITION AND CULTURAL IDENTITY IN ALGERIAN BILINGUAL EDUCATION SYSTEMS	Dr. Amine Boudjemaa Assoc. Prof. Dr. Samira Benali
		6	THE EFFECTIVENESS OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN NORTH AFRICAN CLASSROOMS	Dr. Yacine Merabet
		7	THE IMPACT OF CURRICULUM DESIGN ON ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY IN IRAQI SCHOOLS	Prof. Dr. Haider Al-Jubouri Dr. Zainab Al-Tamimi Assoc. Prof. Dr. Omar Al-Karim Dr. Ali Al-Saadi
		8	CHALLENGES AND SOLUTIONS IN TEACHING ARABIC GRAMMAR TO SECONDARY STUDENTS IN IRAQ	Dr. Mustafa Al-Rubaie Assoc. Prof. Dr. Huda Al-Bayati
		9	DIGITAL LITERACY AND LANGUAGE LEARNING: TRANSFORMING IRAQI EDUCATION SYSTEMS	Kareem Al-Husseini Dr. Noor Al-Dulaimi
		10	THE ROLE OF TEACHER TRAINING PROGRAMS IN IMPROVING LANGUAGE EDUCATION QUALITY IN IRAQ	Assoc. Prof. Dr. Fatima Al-Azzawi

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 10	**Prof. Dr. Nabil Bensalem**	1	INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN EARLY AND PRIMARY SCHOOL SETTINGS	Prof. Dr. Wei-Lun Chang Assoc. Prof. Dr. Mei-Hua Lin Dr. Yu-Ting Hsu
		2	ASSISTIVE TECHNOLOGIES AND THEIR ROLE IN SUPPORTING LEARNING FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS	Dr. Omar Khalil
		3	TEACHER TRAINING MODELS FOR EFFECTIVE SPECIAL EDUCATION PRACTICES IN INCLUSIVE CLASSROOMS	Assoc. Prof. Dr. Chao-Hsiung Wu Dr. Pei-Ying Chen
		4	EARLY IDENTIFICATION AND INTERVENTION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES	Prof. Dr. Ahmed El-Sayed Dr. Mona Abdelrahman Assoc. Prof. Dr. Karim Hassan Dr. Salma Fathy
		5	FAMILY INVOLVEMENT IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES: CHALLENGES AND SOLUTIONS	Dr. Abdelkader Benali Assoc. Prof. Dr. Samira Bouzid
		6	CURRICULUM ADAPTATION TECHNIQUES FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN MAINSTREAM SCHOOLS	Prof. Dr. Nabil Bensalem
		7	POLICY DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION FOR INCLUSIVE EDUCATION IN IRAQI SCHOOL SYSTEMS	Prof. Dr. Haider Al-Maliki Dr. Zainab Al-Rubaie Assoc. Prof. Dr. Ali Al-Jabouri
		8	SOCIAL INTEGRATION AND PEER SUPPORT PROGRAMS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES	Assoc. Prof. Dr. Omar Al-Obaidi
		9	PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND COUNSELING APPROACHES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	Prof. Dr. Hassan Al-Bayati Dr. Rasha Al-Saadi Dr. Kadhim Al-Dulaimi Assoc. Prof. Dr. Layla Al-Fahdawi
		10	THE ROLE OF MULTIDISCIPLINARY TEAMS IN SPECIAL EDUCATION SERVICE DELIVERY	Dr. Mustafa Al-Karim Assoc. Prof. Dr. Noor Al-Tamimi


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ


ICER2.


ICER2.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974
HURİYET


TIKA
ICER2.


ER 2. ULUSLARARASI
ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
Aşk-ı Şifa
HURİYET FASIL KONSERİ
Genel Sanat Yönetmeni / Şef
Serap Duran Subatan
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974




Teşekkürler.
Doç. Dr. Emrah Akman


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974
Gelenekten Geleceğe...


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974


ICER2.


16/05/2026 14:32


T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
TİKA
MÜSİAD


HDMI1


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
CERTIFICATE




Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi


Etnomatematik
nedir?




ICER 2. ULUSLARARASI
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
15-17 MAYIS 2026
Prof. Dr İzzet ŞEREF














10
Öneriler (Recommendations)
Söz varlığı öğretiminde "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"ne uygun olarak disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmelidir.
Süreç odaklı değerlendirme için bu çalışmada kullanılan "Yapılandırılmış Gözlem Formu" gibi araçlar kullanılabilir.
Dijital oyun ve drama etkinlikleri müfredatın ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir.
An interdisciplinary approach should be adopted. Structured observation tools should be used for process-based assessment in language education.
1974
ACADEMY GLOBAL CONFERENCES & JOURNALS
www.akademikongre.org




NURİ DEMİRAĞ
MÜZESİ
MÜHÜRDARZADE KONAĞI
YÖRESEL LEZZETLER
Tel: 0554 494 06 58




İCER 2. ULUSLARARASI
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
Aşk-ı Şifa
CUMHURİYET FASIL KONSERİ
Genel Sanat Yönetmeni / Şef
Serap Duran Subatan






Coca-Cola


Teşekkürler.
Doç. Dr. Emrah Akman


SİVAS CUMHURİYET ÜNİV






IZGARA
SOMON
346
Kafe & Restoran
Murat SU








CHEMISTRY
VR-LAB
SİVAS
BİLİŞİM
TEKNOLOJİLERİ
MESLEKİ VE TEKNİK
ANADOLU LİSESİ
YABAN HAYVANI TESPİT SİSTEMİ








ERALEP
YETENEKLERİM
NELER
ACABA


8. SINIF MÜZİK DERS KİTABINDA YER ALAN ŞARKILARIN DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
Gülin ALTUN DİRLİK
Doç.Dr. Türker EROL
ACADEMY GLOBAL CONFERENCES & JOURNALS
www.akademikongre.org

Contents

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ MODELLERİNE (CLAUDE, COPİLOT, GEMİNİ, GPT-5.2) GÖRE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KORKUSU NEDENLERİ: BİR KARİKATÜR ANALİZİ 1

THE EFFECTS OF MATHEMATICS ON HUMAN INTELLIGENCE 3

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME KONUSUNA İLİŞKİN 10

ORTAOKUL MATEMATİK DERS KİTAPLARININ MATEMATİKSEL İLETİŞİM BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 24

ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEXTBOOKS IN TERMS OF MATHEMATICAL COMMUNICATION SKILLS 25

EĞİTİM YÖNETİMİNDE İNSAN KAYNAKLARI 5.0: İNSAN-MAKİNE ETKİLEŞİMİ VE AKILLI PERFORMANS UYGULAMALARI 26

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KESİR KAVRAMINA İLİŞKİN TANIMLAMALARI 29

UYGULAMALI DERSLERDE BİR ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ OLARAK RUBRİK: GELENEKSEL BİR DERLEME 31

BELİREN YETİŞKİNLERDE İNTEROSEPTİF FARKINDALIĞIN YEME BOZUKLUKLARI VE DUYGUSAL YEME İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ 44

ERGENLERDE ALGILANAN AİLE İLİŞKİLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂNIN MUTLULUĞA ETKİSİ 65

ZEKÂ OYUNLARI TEMELLİ EĞİTİMİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE MATEMATİKSEL MUHAKEME ÖZYETERLİKLERİNE ETKİSİ 77

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİNDE YAŞADIKLARI ZORLUK VE YANILGILARI GİDERMEYE YÖNELİK BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ 81

KURUMSAL SPOR KULÜPLERİNDE ÖRGÜTSEL YAPI, YÖNETİM MODELİ VE EĞİTSEL İŞLEVLER: JANDARMA GÜCÜ SPOR KULÜBÜ ÖRNEĞİ 83

HAMMOND PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE YER VEREN ÇALIŞMALARIN META-DEĞERLENDİRMESİ 85

ÜLKELERİN EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI 107

MEB EĞİTİMDE YZ POLİTİKA BELGESİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN YETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK EYLEMLER 118

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HİKÂYE YAZMA DENEYİMLERİ: ÖĞRETMEK İÇİN HAZIR MIYIM! 127

İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜMÜ EĞİTİMİNDE ZORUNLU MÜFREDATA HUKUKİ YAKLAŞIM İÇERİKLİ EĞİTİM EKLENMESİ 143

MÜHENDİSLİK TEMEL EĞİTİMİNDE OLASI DEPREM VE ETKİLERİ EĞİTİMİ 148

HEMŞİRELİK TEMEL BECERİ EĞİTİMİNDE İNTERAKTİF EĞİTİM YÖNTEMLERİNİN ÖNEMİ 150

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN TESPİTİ 160

VERA F. BIRKENBIHL'İN YABANCI DİL ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KURAMSAL TEMELLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME 162

PROFESYONEL İŞ YAŞAMINDAKİ YETİŞKİNLERİN YABANCI DİL EDİNİMİNDE KARŞILAŞTIĞI PSİKOLOJİK VE ZAMANSAL BARİYERLER: ANDRAGOJİK BİR ANALİZ 173

MAPPING THE LANDSCAPE OF FOSSILIZATION IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION: A BIBLIOMETRIC REVIEW 181

FROM FEEDBACK TO AGENCY: RETHINKING THE ROLE OF GENERATIVE AI IN L2 WRITING INSTRUCTION 183

GERİ BİLDİRİMDEN EYLEMSEL YETKİNLİĞE: İKİNCİ DİL YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂNIN İŞLEVİNE KURAMSAL BİR ELEŞTİREL BAKIŞ 184

CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK GRAMERCİLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 185

THE EFFECT OF INFORMAL LANGUAGE LEARNING ON EFL UNIVERSITY STUDENTS' TRANSCULTURAL TENDENCIES IN A BORDERLESS DIGITAL WORLD 200

MANDALA VE DİJİTAL İÇERİK DESTEKLİ TARİH ÖĞRETİMİ : ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK UYGULAMA 202

Exploring EFL Teachers' Perceptions and Practices of Artificial Intelligence in Language Education: A Qualitative Research 204

3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLAR İLE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ 205

2023 VE 2026 2.SINIF HAYAT BILGISI DERS KITAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESI 217

ÖZEL EĞİTİMDE ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN SİSTEMATİK İNCELENMESİ 231

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL DAYANIKLILIKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: DENEYİMLER VE ZORLUKLARLA BAŞA ÇIKMA YOLLARI 233

AN INVESTIGATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS' VIEWS ON EMOTIONAL RESILIENCE: THEIR EXPERIENCES AND COPING STRATEGIES 234

DİJİTAL ÇAĞDA ÇOCUK HAKLARI İÇİN BİR TASARIM PROJESİ: MİNİK KALPLER 248

BİREYSEL AFET YÖNETİMİNE YENİLİKÇİ YAKLAŞIM: AFET-DEPREM YASTIĞI 250

PRESCHOOL DOMAİN SKİLLS İN THE TÜRKİYE CENTURY EDUCATİON MODEL: WHAT DO TEACHERS THİNK? 252

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF EĞİTİM MODELİ'NDE FİNANSAL OKURYAZARLIK: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME 276

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİ DESTEKLEMEYE YÖNELİK FARKINDALIKLARI VE MESLEKİ YETERLİK ALGILARI: SEÇMELİ DERS ALMA DURUMU BAĞLAMINDA NİTEL BİR İNCELEME 295

ÇOCUK ÇİZGİ FİLMLERİNDEKİ İÇERİKLERİN PSİKOLOJİK BELİRTİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ 312

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İŞSİZLİK KAYGILARININ İNCELENMESİ 326

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Su Tasarrufu Farkındalıklarının Belirlenmesi 339

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN GÖZLEMİNE DAYALI GELİŞİM DEĞERLENDİRME FORMU: PİLOT GÜVENİRLİK BULGULARI 351

Yapay Zekanın Matematik Öğretiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşleri 352

KÖY OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİ SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ 361

UNIVERSAL METHOD FOR SAXOPHONE METODUNUN SAKSAFON EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ 362

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜM TERCİHLERİNDE "KADIN MESLEĞİ–ERKEK MESLEĞİ" ALGISININ ROLÜ 363

MUHASEBE YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİNDE VERİ ANALİTİĞİ VE BİLGİ TEKNOLOJİLERİ ENTEGRASYONU: TÜRKİYE'DE BİR MÜFREDAT İNCELEMESİ 376

FARKLI ÖĞRETİM KADEMELERİNDE UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA SENKRON OLARAK VERİLEN TARİH DERSLERİNİN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 378

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME/ÖĞRETIM SÜRECINDE YAPAY ZEKA KULLANIMINA İLIŞKIN GÖRÜŞLERININ İNCELENMESI 381

GENÇLiK ve GÖNÜLLÜLÜK FAALİYETLERİ 395

EĞİTİM, KÜLTÜR VE BİLİM ALANLARINDA TÜRKİYE İLE TÜRK DEVLETLERİ ARASINDA İŞ BİRLİĞİ ANLAŞMALARI (1990-2025) 396

EBELİK EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ UYGULAMALAR VE ETKİLERİ: BİR LİTERATÜR SENTEZİ 430

SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARININ EBELİK LİSANSÜSTÜ TEZLERİNDE İNCELENMESİ: TÜRKİYE'DE TEZ HARİTALAMA ÖRNEĞİ 437

BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA YAPAY ZEKÂNIN ETİK KULLANIMI İÇİN AKADEMİK YAZMA ASİSTANI BİLEŞENLERİ 448

DERGİPARK'TAKİ YAPAY ZEKÂ KONULU YAYINLARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (2021–2026) 465

DÖRT DUVARIN ÖTESİ: ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ İLE KESİNTİSİZ VE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME EKOSİSTEMLERİNİN TASARIMI 478

2024 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 5. SINIF DÜZEYİNDEKİ İLK UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI 479

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARININ MEDYA VE HABER İÇERİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 481

ÇEVRE VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK AÇISINDAN ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARI 483

HÜCRE VE ORGANELLERİN ÖĞRETİMİNDE ANALOJİ TEMELLİ SANAL MÜZE UYGULAMASI 485

OYUN TABANLI ÖĞRENME İLE FOTOSENTEZ: 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KAVRAMSAL YAPILARININ İNCELENMESİ 499

MOTİVASYON KAVRAMININ ÖĞRETMENLER BAĞLAMINDA OKUL ORTAMINA YANSIMALARI 512

PEDAGOJİK VE PSİKOLOJİK BİR DEĞER OLARAK İYİLİK 513

BELİREN YETİŞKİNLERDE İLİŞKİSEL BAĞLANTI VE SOSYAL UYUM: İLİŞKİSEL KÜLTÜREL KURAM PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME 527

TEKNOFEODAL DÜZENİN GÖLGESİNDE: DİJİTAL EŞİTSİZLİKLERİN EĞİTSEL VE PSİKOLOJİK ETKİLERİ 539

LOKMAN SURESİ'NDE AİLEDE DİN EĞİTİMİ VE DEĞER AKTARIMI 540

KOMPLEKS TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞU: SİSTEMATİK BİR GÖZDEN GEÇİRME 554

TRAVMA DEĞERLENDİRMESİNDE KULLANILAN ÖLÇEKLERİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ: TOAD KAPSAMINDA BİR DERLEME 579

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE OYUN TABANLI ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 599

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNE GÖRE HAZIRLANAN 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABININ DİJİTAL OKURYAZARLIK VE TEKNOLOJİK YETERLİLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ 609

QUANTUM ENTANGLEMENT DYNAMICS IN NON-MARKOVIAN ENVIRONMENTS FOR PORTUGUESE QUANTUM NETWORKS..... 619

FRACTAL GEOMETRY APPLICATIONS IN PORTUGUESE COASTAL EROSION PREDICTION MODELS 620

TOPOLOGICAL INSULATORS CHARACTERIZATION USING ADVANCED SCANNING TUNNELING MICROSCOPY 621

NONLINEAR OPTICAL RESPONSES IN DUTCH PHOTONIC CRYSTAL FIBERS FOR TELECOMMUNICATIONS 622

SUPERCONDUCTING QUANTUM BITS STABILITY IMPROVEMENTS THROUGH ERROR CORRECTION CODES 623

MATHEMATICAL MODELING OF DESERT DUNE MIGRATION PATTERNS IN QATARI SAND SEAS 624

FRACTAL ANALYSIS OF TAJIKISTAN MOUNTAIN RIVER NETWORKS AND HYDROLOGIC PREDICTIONS .. 625

QUANTUM FIELD THEORY APPLICATIONS TO HIGH-ENERGY COSMIC RAY SPECTRA FROM PAMIR OBSERVATORY..... 626

STRATEGIC LEADERSHIP PRACTICES IN IMPROVING SCHOOL PERFORMANCE IN IRANIAN SECONDARY EDUCATION SYSTEMS 627

DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN CENTRALIZED SYSTEMS..... 628

TEACHER MOTIVATION AND INSTRUCTIONAL LEADERSHIP IN IRANIAN PRIMARY SCHOOLS 629

DECENTRALIZATION POLICIES AND THEIR IMPACT ON SCHOOL MANAGEMENT IN LAO EDUCATION SYSTEM 630

QUALITY ASSURANCE MECHANISMS IN ROMANIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... 631

INNOVATIVE SCHOOL MANAGEMENT APPROACHES FOR RURAL EDUCATION DEVELOPMENT IN ROMANIA..... 632

EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTATION AND SCHOOL LEADERSHIP IN EGYPTIAN PUBLIC SCHOOLS633

THE ROLE OF PRINCIPALS IN ENHANCING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EGYPT 634

CHALLENGES OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN OVERCROWDED URBAN SCHOOLS IN CAIRO .. 635

EARLY CHILDHOOD COGNITIVE DEVELOPMENT AND PARENTAL INTERACTION PATTERNS IN URBAN IRANIAN FAMILIES..... 636

THE ROLE OF PLAY-BASED LEARNING IN ENHANCING SOCIAL SKILLS AMONG PRESCHOOL CHILDREN637

IMPACT OF DIGITAL MEDIA EXPOSURE ON LANGUAGE DEVELOPMENT IN IRANIAN TODDLERS 638

COMMUNITY-BASED EARLY CHILDHOOD EDUCATION APPROACHES IN RURAL LAOS 639

EMOTIONAL DEVELOPMENT AND ATTACHMENT PATTERNS IN ROMANIAN KINDERGARTEN CHILDREN 640

INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS IN ROMANIA ... 641

NUTRITIONAL FACTORS INFLUENCING EARLY CHILDHOOD GROWTH IN EGYPTIAN COMMUNITIES ... 642

THE EFFECT OF FAMILY SOCIOECONOMIC STATUS ON COGNITIVE DEVELOPMENT IN EGYPTIAN CHILDREN..... 643

PLAY THERAPY INTERVENTIONS FOR EMOTIONAL REGULATION IN EGYPTIAN PRESCHOOL SETTINGS 644

PARENTAL EDUCATION PROGRAMS AND THEIR IMPACT ON CHILD DEVELOPMENT OUTCOMES IN EGYPT 645

EARLY CHILDHOOD NUTRITION AND COGNITIVE DEVELOPMENT OUTCOMES IN URBAN FILIPINO COMMUNITIES 646

PLAY-BASED LEARNING APPROACHES AND SOCIAL SKILL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN . 647

PARENTAL INVOLVEMENT AND LANGUAGE ACQUISITION IN MULTILINGUAL FILIPINO HOUSEHOLDS 648

INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN KOSOVO PRIMARY SCHOOLS 649

EMOTIONAL REGULATION DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD: A STUDY IN ROMANIAN KINDERGARTENS 650

THE ROLE OF DIGITAL MEDIA EXPOSURE IN COGNITIVE AND BEHAVIORAL DEVELOPMENT OF ROMANIAN CHILDREN 651

IMPACT OF FAMILY STRUCTURE ON SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN YEMENI RURAL AREAS 652

EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHALLENGES IN CONFLICT-AFFECTED REGIONS OF YEMEN 653

THE EFFECT OF TRAUMA ON PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN YEMENI CHILDREN 654

INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES FOR IMPROVING LITERACY SKILLS IN PRIMARY SCHOOLS IN THE PHILIPPINES 655

DIGITAL LEARNING TOOLS AND THEIR IMPACT ON EARLY GRADE STUDENT ENGAGEMENT IN THE PHILIPPINES 656

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS IN RURAL PHILIPPINE PRIMARY EDUCATION SYSTEMS 657

INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN KOSOVO PRIMARY SCHOOLS 658

CURRICULUM MODERNIZATION AND STUDENT-CENTERED LEARNING IN ROMANIAN PRIMARY EDUCATION 659

THE ROLE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN ENHANCING ACADEMIC SUCCESS IN ROMANIAN ELEMENTARY SCHOOLS 660

GENDER DISPARITIES IN PRIMARY EDUCATION PARTICIPATION IN YEMENI SOCIETY 661

EDUCATIONAL TECHNOLOGY ADOPTION IN YEMEN PRIMARY SCHOOLS UNDER RESOURCE CONSTRAINTS 662

EARLY CHILDHOOD LITERACY DEVELOPMENT THROUGH MULTILINGUAL EDUCATION APPROACHES IN INDONESIAN PRIMARY SCHOOLS 663

DIGITAL GAME-BASED LEARNING STRATEGIES TO IMPROVE NUMERACY SKILLS IN RURAL PRIMARY EDUCATION SETTINGS 664

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN INDONESIA'S DIVERSE CLASSROOMS 665

STUDENT-CENTERED LEARNING APPROACHES IN GREEK PRIMARY EDUCATION: PEDAGOGICAL TRANSFORMATIONS AND OUTCOMES 666

THE ROLE OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN HUNGARIAN ELEMENTARY SCHOOL CURRICULA 667

INNOVATIVE ASSESSMENT METHODS IN HUNGARIAN PRIMARY EDUCATION SYSTEMS 668
GENDER EQUITY AND ACCESS TO PRIMARY EDUCATION IN RURAL PAKISTAN COMMUNITIES..... 669
THE IMPACT OF PARENTAL INVOLVEMENT ON ACADEMIC ACHIEVEMENT IN PAKISTANI PRIMARY SCHOOLS..... 670
INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN INDONESIAN PRIMARY SCHOOLS..... 671
TEACHER TRAINING MODELS FOR SPECIAL EDUCATION NEEDS IN INDONESIA'S RURAL REGIONS 672
ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR SUPPORTING LEARNING DISABILITIES IN INDONESIAN SECONDARY EDUCATION..... 673
DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPROACHES FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN GREEK CLASSROOMS..... 674
FAMILY INVOLVEMENT IN SPECIAL EDUCATION PLANNING IN HUNGARIAN SCHOOL SYSTEMS..... 675
INCLUSIVE CLASSROOM MANAGEMENT TECHNIQUES FOR CHILDREN WITH ADHD IN PAKISTAN 676
CHALLENGES IN IMPLEMENTING SPECIAL EDUCATION POLICIES IN RURAL PAKISTANI SCHOOLS 677
PARENT-TEACHER COLLABORATION MODELS IN SUPPORTING CHILDREN WITH DISABILITIES IN PAKISTAN..... 678
AI-DRIVEN PERSONALIZED LEARNING SYSTEMS AND THEIR IMPACT ON SECONDARY EDUCATION OUTCOMES IN NIGERIA 679
MACHINE LEARNING-BASED STUDENT PERFORMANCE PREDICTION MODELS IN HIGHER EDUCATION CONTEXTS..... 680
ADAPTIVE INTELLIGENT TUTORING SYSTEMS FOR RURAL SCHOOL ACCESS IN NORTHERN NIGERIA .. 681
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CURRICULUM DESIGN: ENHANCING LEARNING EFFICIENCY IN IRAQI UNIVERSITIES 682
AI-ENABLED DIGITAL CLASSROOMS AND TEACHER SUPPORT SYSTEMS IN TANZANIAN PRIMARY EDUCATION..... 683
NATURAL LANGUAGE PROCESSING TOOLS FOR MULTILINGUAL EDUCATION IN TANZANIA 684
AUTOMATED ASSESSMENT SYSTEMS AND ACADEMIC INTEGRITY IN PAKISTANI UNIVERSITIES..... 685
AI-SUPPORTED E-LEARNING PLATFORMS AND STUDENT ENGAGEMENT IN PAKISTAN 686
PREDICTIVE ANALYTICS FOR DROPOUT PREVENTION IN PAKISTANI SECONDARY SCHOOLS 687
LEARNING ANALYTICS AND DATA-DRIVEN DECISION MAKING IN PAKISTANI EDUCATIONAL INSTITUTIONS 688
ETHICAL CONSIDERATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE IN PAKISTAN..... 689
AI-BASED ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS FOR PERSONALIZED EDUCATION IN DEVELOPING COUNTRIES 690
MOBILE LEARNING INTEGRATION AND ITS EFFECTS ON RURAL EDUCATION ACCESS IN NIGERIA..... 691
E-LEARNING INFRASTRUCTURE DEVELOPMENT CHALLENGES IN IRAQI UNIVERSITIES..... 692
ICT-SUPPORTED TEACHING METHODS IN TANZANIAN PRIMARY SCHOOLS: OPPORTUNITIES AND BARRIERS 693

DIGITAL CLASSROOM TRANSFORMATION AND TEACHER TRAINING IN TANZANIA'S EDUCATION SYSTEM 694
GAMIFICATION STRATEGIES IN PAKISTANI HIGHER EDUCATION FOR IMPROVING STUDENT MOTIVATION 695
ONLINE ASSESSMENT TOOLS AND ACADEMIC INTEGRITY IN PAKISTANI UNIVERSITIES 696
VIRTUAL REALITY APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION WITHIN PAKISTAN SCHOOLS 697
DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION THROUGH LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS IN ALBANIA 698
AI-SUPPORTED PERSONALIZED LEARNING MODELS FOR SECONDARY EDUCATION STUDENTS 699
E-LEARNING ADOPTION CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN RURAL ALBANIAN SCHOOLS 700
AUGMENTED REALITY APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION: A TAIWANESE CASE STUDY 701
MOBILE LEARNING STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT IN VIETNAMESE UNIVERSITIES 702
GAMIFICATION APPROACHES IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS IN VIETNAM 703
SMART CLASSROOM TECHNOLOGIES AND STUDENT PERFORMANCE IN KUWAITI HIGHER EDUCATION 704
CYBERSECURITY AWARENESS IN DIGITAL EDUCATION PLATFORMS IN KUWAIT 705
DIGITAL TOOLS AND TECHNOLOGY INTEGRATION IN EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS 706
CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING PRACTICES IN VIETNAMESE PRESCHOOL SETTINGS 708
LANGUAGE DEVELOPMENT STRATEGIES FOR MULTILINGUAL PRESCHOOL CHILDREN 710
THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION AND THEIR INFLUENCE ON MODERN PEDAGOGICAL PRACTICES IN CONTEMPORARY SOCIETIES 711
CRITICAL THINKING AND THE ROLE OF PHILOSOPHY IN DEVELOPING REFLECTIVE LEARNERS IN GLOBAL EDUCATION SYSTEMS 712
ISLAMIC EDUCATIONAL PHILOSOPHY AND ITS CONTEMPORARY RELEVANCE IN SHAPING MORAL AND ETHICAL LEARNING ENVIRONMENTS 713
HE IMPACT OF EASTERN PHILOSOPHICAL TRADITIONS ON EDUCATIONAL VALUES AND TEACHING APPROACHES IN JAPANESE SCHOOLS 714
INDIGENOUS KNOWLEDGE SYSTEMS AND THEIR ROLE IN SHAPING EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN ETHIOPIAN CONTEXTS 715
THE INTERSECTION OF PHILOSOPHY, CULTURE, AND EDUCATION IN PROMOTING SOCIAL JUSTICE IN ETHIOPIAN SCHOOLS 716
THE ROLE OF EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN CURRICULUM DEVELOPMENT AND REFORM IN UZBEKISTAN 717
PHILOSOPHICAL APPROACHES TO STUDENT-CENTERED LEARNING IN UZBEK EDUCATIONAL SYSTEMS 718
ETHICS AND VALUES IN EDUCATION: A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF CHARACTER FORMATION IN UZBEK SCHOOLS 719

THE INFLUENCE OF CLASSICAL AND MODERN PHILOSOPHIES ON TEACHER IDENTITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN UZBEKISTAN 720

THE SOCIOLOGICAL DIMENSIONS OF EDUCATIONAL INEQUALITY AND ACCESS IN OMANI SCHOOL SYSTEMS 721

SOCIAL STRATIFICATION AND ITS INFLUENCE ON STUDENT ACHIEVEMENT IN MODERN EDUCATIONAL CONTEXTS 722

CULTURAL VALUES, FAMILY STRUCTURES, AND THEIR ROLE IN SHAPING EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN OMAN 723

THE IMPACT OF COLLECTIVIST CULTURE ON SCHOOL DISCIPLINE AND STUDENT IDENTITY IN JAPANESE EDUCATION 724

EDUCATION, POVERTY, AND SOCIAL MOBILITY IN RURAL ETHIOPIAN COMMUNITIES 725

GENDER DISPARITIES AND ACCESS TO SECONDARY EDUCATION IN ETHIOPIA: A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE 726

POST-SOVIET EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS AND SOCIAL CHANGE IN UZBEKISTAN 727

THE ROLE OF LANGUAGE POLICY IN SHAPING EDUCATIONAL EQUITY IN UZBEK SCHOOLS 728

SOCIAL CAPITAL AND ITS INFLUENCE ON HIGHER EDUCATION ACCESS IN UZBEKISTAN 729

GENDER DISPARITIES AND ACCESS TO SECONDARY EDUCATION IN ETHIOPIA: A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE 730

POST-SOVIET EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS AND SOCIAL CHANGE IN UZBEKISTAN 731

THE ROLE OF LANGUAGE POLICY IN SHAPING EDUCATIONAL EQUITY IN UZBEK SCHOOLS 732

SOCIAL CAPITAL AND ITS INFLUENCE ON HIGHER EDUCATION ACCESS IN UZBEKISTAN 733

THE ROLE OF SCHOOL COUNSELING SERVICES IN PROMOTING STUDENT WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS IN KOSOVAR EDUCATIONAL CONTEXTS 734

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE DEVELOPMENT PROGRAMS FOR ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL SETTINGS 735

THE IMPACT OF FAMILY AND SCHOOL COLLABORATION ON STUDENTS' MENTAL HEALTH AND ADJUSTMENT IN KOSOVO 736

INNOVATIVE COUNSELING APPROACHES FOR ADDRESSING SCHOOL ANXIETY AND STRESS AMONG STUDENTS IN SPAIN 737

GUIDANCE AND COUNSELING PRACTICES FOR SUPPORTING RURAL STUDENTS' EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN ETHIOPIA 738

THE EFFECTIVENESS OF CAREER COUNSELING PROGRAMS IN SECONDARY SCHOOLS IN ETHIOPIAN CONTEXTS 739

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN ENHANCING UNIVERSITY STUDENTS' EMOTIONAL WELL-BEING IN UZBEKISTAN 740

STRATEGIES FOR PREVENTING BULLYING THROUGH SCHOOL-BASED COUNSELING INTERVENTIONS IN UZBEK SCHOOLS 741

COMPREHENSIVE SCHOOL COUNSELING MODELS AND THEIR IMPACT ON STUDENT WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS 742

DEVELOPING RESILIENCE THROUGH PSYCHOLOGICAL COUNSELING INTERVENTIONS IN ADOLESCENTS 743

CULTURALLY SENSITIVE COUNSELING APPROACHES IN MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS 744

ETHICAL CHALLENGES AND PROFESSIONAL STANDARDS IN SCHOOL GUIDANCE AND COUNSELING PRACTICES..... 745

THE ROLE OF TRAUMA-INFORMED COUNSELING IN SUPPORTING VULNERABLE STUDENT POPULATIONS 746

CAREER GUIDANCE AND DECISION-MAKING PROCESSES AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS . 747

THE EFFECTIVENESS OF GROUP COUNSELING TECHNIQUES IN IMPROVING SOCIAL SKILLS IN SCHOOLS 748

FOUNDATIONS OF BASIC EDUCATION REFORM AND ACCESSIBILITY IN RURAL MAURITANIAN CONTEXTS 749

CURRICULUM DEVELOPMENT AND STUDENT ENGAGEMENT IN PRIMARY BASIC EDUCATION..... 750

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN MAURITANIA'S BASIC EDUCATION SYSTEM 751

INCLUSIVE EDUCATION POLICIES AND PRACTICES IN ALBANIAN PRIMARY SCHOOLS 752

LANGUAGE AND LITERACY DEVELOPMENT IN ETHIOPIAN BASIC EDUCATION SETTINGS..... 753

EQUITY AND GENDER PARITY IN ACCESS TO BASIC EDUCATION IN ETHIOPIA..... 754

DIGITAL TRANSFORMATION AND ICT INTEGRATION IN TURKMENISTAN BASIC EDUCATION 755

ASSESSMENT AND EVALUATION STRATEGIES IN PRIMARY EDUCATION IN TURKMENISTAN..... 756

THE ROLE OF SCHOOL LEADERSHIP IN IMPROVING BASIC EDUCATION QUALITY IN TURKMENISTAN . 757

COMMUNITY PARTICIPATION AND ITS IMPACT ON BASIC EDUCATION DEVELOPMENT IN TURKMENISTAN 758

THE ROLE OF FOUNDATIONAL LITERACY PROGRAMS IN IMPROVING EARLY GRADE READING ACHIEVEMENT 759

INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION..... 760

COMMUNITY PARTICIPATION AND ITS IMPACT ON BASIC EDUCATION QUALITY AND ACCESS 761

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ITS INFLUENCE ON LEARNING OUTCOMES IN PRIMARY SCHOOLS..... 762

CURRICULUM REFORM AND STUDENT-CENTERED LEARNING IN ALGERIAN BASIC EDUCATION SYSTEMS 763

THE EFFECTIVENESS OF BILINGUAL EDUCATION APPROACHES IN EARLY PRIMARY CLASSROOMS..... 764

THE IMPACT OF EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE ON STUDENT PERFORMANCE IN IRAQI PRIMARY SCHOOLS..... 765

ASSESSMENT PRACTICES AND LEARNING OUTCOMES IN BASIC EDUCATION SETTINGS 766

THE ROLE OF INTERACTIVE CLASSROOM STRATEGIES IN DEVELOPING COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS..... 767

MULTILINGUAL EDUCATION POLICIES AND THEIR IMPACT ON EARLY LANGUAGE DEVELOPMENT IN ASIAN CONTEXTS 768

INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES IN TEACHING ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE IN EGYPTIAN CONTEXTS 769

LANGUAGE ACQUISITION AND CULTURAL IDENTITY IN ALGERIAN BILINGUAL EDUCATION SYSTEMS. 770

THE EFFECTIVENESS OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN NORTH AFRICAN CLASSROOMS..... 771

THE IMPACT OF CURRICULUM DESIGN ON ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY IN IRAQI SCHOOLS.... 772

CHALLENGES AND SOLUTIONS IN TEACHING ARABIC GRAMMAR TO SECONDARY STUDENTS IN IRAQ 773

DIGITAL LITERACY AND LANGUAGE LEARNING: TRANSFORMING IRAQI EDUCATION SYSTEMS..... 774

THE ROLE OF TEACHER TRAINING PROGRAMS IN IMPROVING LANGUAGE EDUCATION QUALITY IN IRAQ..... 775

INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN EARLY AND PRIMARY SCHOOL SETTINGS 776

ASSISTIVE TECHNOLOGIES AND THEIR ROLE IN SUPPORTING LEARNING FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS 777

TEACHER TRAINING MODELS FOR EFFECTIVE SPECIAL EDUCATION PRACTICES IN INCLUSIVE CLASSROOMS..... 778

EARLY IDENTIFICATION AND INTERVENTION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES 779

FAMILY INVOLVEMENT IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES: CHALLENGES AND SOLUTIONS 780

CURRICULUM ADAPTATION TECHNIQUES FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN MAINSTREAM SCHOOLS 781

POLICY DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION FOR INCLUSIVE EDUCATION IN IRAQI SCHOOL SYSTEMS 782

SOCIAL INTEGRATION AND PEER SUPPORT PROGRAMS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES 783

PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND COUNSELING APPROACHES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS .. 784

THE ROLE OF MULTIDISCIPLINARY TEAMS IN SPECIAL EDUCATION SERVICE DELIVERY 785

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ MODELLERİNE (CLAUDE, COPİLOT, GEMİNİ, GPT-5.2) GÖRE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KORKUSU NEDENLERİ: BİR KARİKATÜR ANALİZİ

Dr. Öğr. Üyesi Fikret CİHAN
Kırklareli Üniversitesi
fikret.cihan@klu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-8783-4136

ÖZET

Bu çalışmanın amacı üretken yapay zekâ modelerine göre öğrencilerin matematik korkusu nedenlerini karikatür analizi aracılığıyla incelemektir. Nitel desene sahip bir durum çalışması olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak görsel veya karikatür oluşturma özelliği aktif olan en popüler üretken yapay zekâ modellerinden olan Claude, Copilot, Gemini ve GPT-5.2 seçilmiştir. Claude Anthropic, Copilot Microsoft, Gemini Google ve GPT-5.2 ise OpenAI tarafından üretilmiş büyük dil modelleridir. Bu üretken yapay zekâ modellerinin her birine 23 Şubat 2026 tarihinde *Öğrencilerin matematik korkusu nedenlerini farklı karikatürler şeklinde resmedebilir misin?* promptu gönderilmiştir. Veriler üretken yapay zekâ modellerinin bu prompta verdikleri yanıtlardan elde edilerek karikatür analizi yapılmıştır. Karikatürlerin analizinde göstergebilimsel (semiotic) çözümleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonunda GPT-5.2 dört adet renkli ve tek kare, Gemini dört adet renkli ve tek kare, Copilot dört adet siyah-beyaz ve tek kare ve Claude ise altı adet renkli ve tek kare karikatür üretmiştir. Bu 18 karikatürden insan figürü bulunan karikatür sayısı 12, insan figürü bulunmayan karikatür sayısı ise altıdır. İnsan figürü bulunan karikatürlerde öğrenci, arkadaşları, öğretmeni ve ebeveyni gibi karakterlere yer verilmiştir. İnsan figürü bulunan karikatürlerde erkek karakterlere daha fazla yer verilmiştir. İnsan figürü bulunmayan karikatürlerde ise insanların yerine emojiler kullanılmıştır. Emojiler öğrencileri, öğretmenleri ve ebeveynleri temsil için kullanılmıştır. Karikatürlerde emojileri sadece Claude kullanmıştır, diğer üretken yapay zekâ modellerinin karikatürlerinde insan figürü bulunmaktadır. Karikatürlerden sekiz tanesinde ağırlıkla matematiksel sayı ve sembollerden oluşan sade yazıya, dört tanesinde sade yazıyla birlikte konuşma balonlarına, altı tanesinde düşünce balonlarına ve hepsinde başlığa yer verilmiştir. Konuşma ve düşünce balonlarındaki anlatıcılar; öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler gibi iç anlatıcılardır. Dış anlatıcılara yer verilmemiştir. Başlık, sade yazı, konuşma balonları ve düşünce balonları içerisindeki dilsel ve imgesel göstergeler; çizimler ile birlikte bütünsel açıdan incelendiğinde öğrencilerin matematik korkusu nedenlerine işaretler görülmektedir. Araştırmanın sonuçları üretken yapay zekâ modelerine göre öğrencilerin matematik korkusu nedenlerinin altı farklı kategori altında toplandığını ortaya koymuştur. Bu kategoriler i) psikolojik nedenler, ii) pedagojik nedenler, iii) epistemolojik nedenler, iv) çevre (ebeveyn, öğretmen, arkadaş) baskısı, v) ölçme-değerlendirme (sınav, ödev, süre) kaygısı ve vi) "bu neden lazım" sorgusu olarak belirlenmiştir. Yapay zekânın gelişimi ile birlikte üretken yapay zekâ modellerinin; öğrencilerde matematik korkusuna sebep olan bu nedenlerin ortadan kalkmasına yardımcı olabileceği öngörülebilir.

Anahtar Kelimeler: Karikatür analizi, matematik korkusu, üretken yapay zekâ modelleri

THE EFFECTS OF MATHEMATICS ON HUMAN INTELLIGENCE

Prof.Dr.İbrahim GÜNALTILI
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
igunalti@ogu.edu.tr-ORCİD ID https://orcid.org/0000-0002-4346-0758

Summary

In this article, the differences between primary, secondary, high school and university students' understanding and learning of a mathematical concept will be determined and some ways to achieve 100% success on this concept will be given. The most important of these ways, "Full Understanding-Full Learning Chain" (TAÖ.Z.) will be explained. In addition, in this study, the mathematical analysis of human common thinking, mental power and sublimity is presented in detail..

1. Introduction

Mathematics is the common thinking tool of Humanity, Science, art and Universal language. Mathematics is the most authoritative work that shows the power and sublimity of the human mind.

Mathematics is of great importance in the mystery of Allah's creation of the universe. Islam cannot exist without mathematics and I believe that mathematics is an inseparable part of Islam. As a result, the fact that those who claim to be Islam say "I am a Muslim but I do not understand mathematics at all" is a bad news that they are just imitative Muslims!!!. Unfortunately, today's Muslims are unaware of this!!!.

For thousands of years, human beings have been trying to explain natural events, to know the universe they live in, and to dominate nature.is trying. His strongest tool in this effort is mathematics.

The explanation of many seemingly supernatural events was also given by mathematics.An architect cannot draw without using mathematics, an engineer cannot express an opinion on the durability of the building or vehicle he has built,

A chemist cannot analyze the elements that make up a compound, traffic control in a city cannot be achieved.

Following the discovery of the differential equation of blood circulation in the vessels by Euler, models that play an important role in the diagnosis (diagnosis) and improvement of heart, kidney, pancreas and ear diseases were developed using mathematics. TgoalWithout the theory of electricity and magnetism, the structure of which is based on mathematics, our radios would not play, our televisions would not show, our homes would not be illuminated, our factories would not receive energy, x-ray equipment would not work, and a communication network would not be established.The world is running towards one antenna and one alphabet!! It is mathematics that will bring both of them to humanity. Mathematics has no worries or rush to reach this conclusion. Mathematics patiently waits for people to study and understand it. In the future, as in the present, all The universal language of development in societies will be MATHEMATICS.

Mathematics has an undeniable influence on our physical world.It also has positive effects on our social world.

The famous mathematician Hardy expresses his thoughts in these words:

"In physical reality, I mean the material world, the world with day and night, with earthquakes, with lunar and solar eclipses. For me, and I think for most mathematicians, there is another truth that I would describe as "mathematical truth." This reality is outside of us. Our task is to find it and expose it. Theorems that we have proven or expressed with beautiful words are actually the results of our observations.
consists of."

Therefore, mathematics develops the habit of independent and original thinking, makes people ready for new thoughts andto peopleIt provides the ability to generalize specific concepts and gives clear and precise understanding power.
Now let's give you an anecdote that reveals the genius of a mathematician:"An engineer, a physicist and a mathematician look out of the train window in Scotland and see a black sheep. The engineer is immediately thrown out, "All the sheep in Scotland say black. "Some of the sheep in Scotland are black," the physicist interrupts. The mathematician concludes by saying that there is at least one black sheep in Scotland.

Mathematics, then, develops problem-solving skills and provides the ability to use these skills in solving real-life problems. Gain the ability to organize and interpret data systematicallyir. Mathematics has been the driving force of societies for centuries. Today, this power of mathematics shows itself more than ever before. A society that has not progressed in science is unthinkable, and a society that progresses without mathematics is unthinkable. The greatest feature of societies that were called 'advanced' in history is that they have reached scientific and mathematical results that surprise us even today. Even the discoveries made in the field of astronomy in the Babylonian Civilization, the discoveries made only with the help of advanced technological tools, the studies made in the field of geometry in Ancient Egypt, the inventions that formed the basis of classical geometry in ancient Greece are admirable. It should also be remembered that these societies have advanced in other areas in parallel with the development in science.
"A mathematician and an engineer attend the seminar of a famous Physicist. they attend. The seminar is a team that takes place in 9-dimensional space. contains transactions. The mathematician enjoyed the seminar very much. Despite the fact that it seems to take it, the engineer is having a hard time. When his head started to hurt so much, he couldn't stand it and asked:
How can you understand these strange and difficult things?
-The mathematician answers very calmly.
I'm just imagining the event.
How can you envision a 9-dimensional space?
-It's actually very easy. I'm just imagining an n-dimensional space.
Then I take n to 9.
Is math just numbers? To your question:
"I think that mathematics is a field in our daily lives that is not limited to numbers only. In fact, mathematics makes our life much easier.
Here we plan our wake up time in the morning. For example, I am planning how soon I will arrive here. All of these have math in them. That's why mathematics exists in all areas of life."The answer has been given. Mathematics will be the universal language of development in all societies in the future as it is today. Maths; It is the common name of sciences based on numbers such as arithmetic, algebra, geometry. It is difficult, if not impossible, to give an accurate and complete description of contemporary mathematics. Today, in order to better understand what mathematics is, which plays a vital role in almost all sciences, such as science,

technology, social, economics, health, management, etc., it is necessary to look at the functions of the sub-disciplines that make up it. In our schools, students should be made to feel that mathematics is a part of life. He should be able to apply the knowledge he has learned to his life. While making this application, it should answer the questions why, where, how, who and what. Mathematics course must be for life at every step. Mathematical view to new generations, giving mathematical thinking is now a must. Mathematics aims to live "humanly" and to teach. It allows students to reason such as analysis, synthesis, comprehension, deduction and induction. It helps students to be determined, organized and systematic. It keeps students away from prejudices and teaches them to be patient.As Cahit Arf, one of the Turkish mathematicians, puts it;

Mathematics has always been tried to be memorized, however, it is necessary to learn mathematics by understanding it, not memorizing it.

In order to understand mathematics, it is necessary to know the real definitions of important mathematical concepts (angle, trigonometry, pi, e numbers, etc.). Otherwise, mathematics will be made difficult to understand and people will be afraid of (just like today's understanding of mathematics).

Therefore, mathematics develops the habit of independent and original thinking, makes people ready for new thoughts andto peopleIt provides the ability to generalize specific concepts and gives clear and precise understanding power.

In order to understand mathematics, it is necessary to know the real definitions of important mathematical concepts (angle, trigonometry, pi, e numbers, etc.). Otherwise, mathematics will be made difficult to understand and people will have a fearful dream. (just like today's understanding of mathematics).

IISome practical points to love and teach mathematics

Most of our teachers do not consider their students' opinions about mathematics. Because they are afraid that their students will go out of the curriculum and ask questions that their teacher may not be able to answer. If a teacher does not have full knowledge of the subject he is working on, allowing his students to ask critical questions about the subject may cause him to become inadequate in front of his students. Students should be inclined to continue with their problems, pursue "truth" on their own prejudices, rather reflect on their own, evaluate, and abandon wrong reasoning for new ways of thinking and more valid ways. Critical thinking academics also agree that questions are central to students acquiring critical thinking skills. We need to ask students challenging, open-ended questions that demand real inquiry, analysis, or assessment-questions such as:

-How do you interpret and analyze a mathematical expression?
- How can you prove a claim and how well can you interpret it?
- Were you able to compare your comment with other different comments?
- Which is the strongest of all the different interpretations?
-What additional information would help to narrow down all the comments?

Some teaching methods can make interested students more active in natural inquiry, analysis and evaluation (Abrami et al., 2008). Class discussion can make students stronger on the relevant topic. These learning experiences can arouse curiosity in all students and encourage them to ask questions. Finally, we need to remember that we educators are role models. Students are allowed to see how we evaluate their own views and values, fair-mindedness, and their opposing viewpoints. When we do this, we encourage students to ask questions that apply critical thinking. What are the typical mistakes you make when teaching critical thinking, and how can you avoid them? What are the similarities and differences between the various critical

thinking theories, and what elements can you draw from a critical thinking-infused lesson design? In the seminars, we told our mathematics teachers that "critical thinking results of their students, their evaluations and the importance of these activities and why they cannot be very effective on students on their own; The importance of learning the possible mistakes that our teachers can make in order to eliminate the critical thinking of their students will be explained. Mathematics is the common thinking tool of Humanity, Science, art and Universal language. Mathematics is the most authoritative work that shows the power and sublimity of the human mind. Mankind has been trying to explain natural events for thousands of years. He strives to know the universe he lives in and to dominate nature. His strongest tool in this effort is mathematics. The explanation of many seemingly supernatural events was also given by mathematics. An architect cannot draw without using mathematics, an engineer cannot express an opinion on the durability of a building or vehicle, a chemist cannot analyze the elements that make up a compound, and traffic control in a city cannot be achieved. Following the discovery of the differential equation of blood circulation in the vessels by Euler, models that play an important role in the diagnosis (diagnosis) and improvement of heart, kidney, pancreas and ear diseases were developed using mathematics. T The explanation of many seemingly supernatural events was also given by mathematics. An architect cannot draw without using mathematics, an engineer cannot express an opinion on the durability of a building or vehicle, a chemist cannot analyze the elements that make up a compound, and traffic control in a city cannot be achieved. Following the discovery of the differential equation of blood circulation in the vessels by Euler, models that play an important role in the diagnosis (diagnosis) and improvement of heart, kidney, pancreas and ear diseases were developed using mathematics. T The explanation of many seemingly supernatural events was also given by mathematics. An architect cannot draw without using mathematics, an engineer cannot express an opinion on the durability of a building or vehicle, a chemist cannot analyze the elements that make up a compound, and traffic control in a city cannot be achieved. Following the discovery of the differential equation of blood circulation in the vessels by Euler, models that play an important role in the diagnosis (diagnosis) and improvement of heart, kidney, pancreas and ear diseases were developed using mathematics. T Following the discovery of the differential equation of blood circulation in the vessels by Euler, models that play an important role in the diagnosis (diagnosis) and improvement of heart, kidney, pancreas and ear diseases were developed using mathematics. T Following the discovery of the differential equation of blood circulation in the vessels by Euler, models that play an important role in the diagnosis (diagnosis) and improvement of heart, kidney, pancreas and ear diseases were developed using mathematics. TgoalWithout the theory of electricity and magnetism, the structure of which is based on mathematics, our radios would not play, our televisions would not show, our homes would not be illuminated, our factories would not receive energy, x-ray equipment would not work, and a communication network would not be established. The world is running towards one antenna and one alphabet!! It is mathematics that will bring both of them to humanity. Mathematics has no worries or rush to reach this conclusion. Mathematics patiently waits for people to study and understand it. In the future, as in the present, all_The universal language of development in societies will be MATHEMATICS.

III. Basic conditions for success

The importance of mathematics has now begun to be accepted in our country. The main reason why mathematics is a science that is feared and unsuccessful, no matter how popular it is, is that it is very cruel to impose it only on learners. In failure, it can be summarized as the insufficient desire of the teachers to have full knowledge of mathematics, not updating

themselves and not preparing the success ground for the learners by their families. For hundreds of years, it has been proved that the failure in mathematics has reached the maximum in our society, with an average of 10% mathematics success achieved by the learners in the exams (YGS, LYS, TEOG, DGS, KPSS, ÖABT...etc). The main source of this failure is the inadequacy of the Teacher-Family-Learner (TAC) triangle. they are applying pressure to choose the most popular professions of the time (such as medicine, engineering, teaching). For example, it is weak for a student with maximum musical ability to be successful in science and mathematics. This student's success in mathematics is very weak. This is the first of failure. The second basis of failure is that most of the branch teachers, especially mathematicians, try to teach without having full knowledge of their subject. Explaining a subject with understanding and teaching it fully is the basic condition of success. The desired success can be achieved with mega-memory –Effective –Comprehension-Teaching Techniques (MHAÖT). It is very poor for this student to be successful in mathematics. This is the first of the failures. The second basis of failure is that most of the branch teachers, especially mathematicians, try to teach without having full knowledge of their subject. Explaining a subject with understanding and teaching it fully is the basic condition of success. The desired success can be achieved with mega-memory –Effective –Comprehension-Teaching Techniques (MHAÖT). It is very poor for this student to be successful in mathematics. This is the first of the failures. The second basis of failure is that most of the branch teachers, especially mathematicians, try to teach without having full knowledge of their subject. Explaining a subject with understanding and teaching it fully is the basic condition of success. The desired success can be achieved with mega-memory –Effective –Comprehension-Teaching Techniques (MHAÖT).

In order to prevent mathematics failure, the Ministry of National Education should ensure that mathematics teachers participate in professional development programs. For this, many events, seminars and workshops must be organized before the start of each academic year. In these activities, a consensus can be formed by meeting with expert teachers and expert academicians who can be effective on teaching and explaining mathematics techniques. These activities are basically;

1. Professional development seminars by the National Education Directorates of each region,
2. Workshops that can be organized daily or on weekends,
3. Providing financial support to mathematics teachers in order for them to be willing to participate in the activities voluntarily with a participation certificate,
4. Mathematics teachers should renew themselves and keep their professional skills up-to-date by participating in technology before the start of each academic year.

should be provided. For this, it is necessary to change or revise the existing education system.

Comprehension-Learning Techniques with IV Mega Memory (MHAÖT)

1. It is an evasive answer that learners have the logic of "Whatever I do, I cannot understand mathematics" at the maximal level. Because everyone who can calculate the money in their pocket can easily learn the mathematics subjects given during compulsory education with the support of their teacher and the internet environment. The only condition for this is to want and to follow your will. Of course, saying "I want to learn mathematics" to a dry person is not enough either. It is up to the individual to translate the information he/she understands into learned information.

The fulfillment of the desire to learn happens with the principle of "WORK, WORK, WORK, ...".

2. “UNDERSTANDING” is the initial condition for learning. The fact that the learner immediately understands a mathematics subject does not require that he has learned it fully.
3. It is essential that teachers' desire to have full knowledge of mathematics subjects is insufficient and they do not update themselves.
4. It is necessary for learners to prepare the ground for success by their families.
5. Most of our teachers do not consider their students' opinions about mathematics. Because they are afraid that their students will go out of the curriculum and ask questions that their teacher may not be able to answer. If a teacher does not have full knowledge of the subject he is working on, allowing his students to ask critical questions about the subject may cause him to become inadequate in front of his students.
6. Students should be inclined to continue with their problems, evaluate themselves by following "truth" with questions on their own prejudices, and abandon wrong reasoning for new ways of thinking and more valid ways.
7. Critically-thinking academics should also recognize that questions are student-centred in acquiring critical thinking skills.
8. Teachers must determine how to interpret and analyze a mathematical expression.
9. The teacher should know how to prove a claim and how well to interpret it.
10. He should be able to compare his own interpretation with other different interpretations.
11. He should analyze which of all the different interpretations might be the strongest.
12. The teacher should identify what additional information might be helpful to narrow down all comments.
13. Some teaching methods can make interested students more active in natural inquiry, analysis and evaluation (Abrami et al., 2008). Class discussion can make students stronger on the relevant topic. These learning experiences can arouse curiosity in all students and encourage them to ask questions. Finally, we need to remember that we educators are role models. Students are allowed to see how we evaluate their own views and values, fair-mindedness, and their opposing viewpoints. When we do this, we encourage students to ask questions that apply critical thinking.
14. What are the typical mistakes you make when teaching critical thinking, and how can you avoid them? What are the similarities and differences between the various critical thinking theories, and what elements can you draw from a critical thinking-infused lesson design? In the seminars, we told our mathematics teachers that “critical thinking results of their students, their evaluations and the importance of these activities and why they cannot be very effective on students on their own; The importance of learning the possible mistakes that our teachers can make in order to eliminate the critical thinking of their students will be explained.

References

[1] **Ibrahim Gunaltili**, Application of graph theory to writer recognition of Turkish characters, preprint

[2] **RE Moore**, Interval analysis (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1966).

[3] **P.O. Bishop**, Neurophysiology of binocular vision, in J. Houseman (Ed.), Handbook of physiology, 4 (New York: Springer-Verlag, 1970) 342-366.

[4] **Ibrahim Gunaltili**, On Strategies for Effective Mathematics Education, preprint

[5] **WJ Book**, Modeling design and control of flexible manipulator arms: A tutorial review, Proc. 29th IEEE Conf. on Decision and Control, San Francisco, CA, 1990, 500-506.

[6] **Abrami, PC, Bernard, RM, Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, MA, Tamim, R., & Zhang, D.**(2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. Review of Educational Research, 78(4), 1102-1134.

[7] **Paul, R., & Elder, L.**(2013). Study of 38 public universities and 28 private universities to determine faculty emphasis on critical thinking in instruction. Available at http://www.criticalthinking.org/pages/study-of-38-public-universities-and-28-private-universities-to-determine-faculty-emphasis-on-critical-thinking-in-instruction/ 598

[8] **Seesholtz, M., & Polk, B.**(2009, October 10). Two professors, one valuable lesson: How to respectfully disagree. Chronicle of Higher Education. available athttp://chronicle.com/article/Two-Professors-One-Valuable/48901/

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME KONUSUNA İLİŞKİN
Türkiye'deki Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Kadriye ÖZYAZICI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

kozyazici@cumhuriyet.edu.tr

ORCID ID:0000-0003-2559-5816

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye'de okul öncesi dönemde bilgi işlemsel düşünme (BİD) konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında tezlerin yıllara, türlerine, üniversitelere, araştırma yöntemlerine, çalışma gruplarına ve veri toplama araçlarına göre dağılımları incelenmiştir. Nitel araştırma paradigmasına dayalı betimsel içerik analizi kullanıldığı çalışmada, veriler YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından "okul öncesi" ve "bilgi işlemsel düşünme" anahtar kelimeleriyle taranarak elde edilmiştir. Belirlenen dâhil etme ve hariç tutma kriterleri sonucunda 22 tez (15 yüksek lisans, 7 doktora) çalışma kapsamına alınmıştır. Veriler, betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Okul öncesinde BİD konulu ilk lisansüstü tezlerin 2018 yılında yapıldığı ve sonraki yıllarda tez sayısının arttığı görülmüştür. Tezlerin %54,5'i nicel, %36,4'ü karma ve %9,1'i nitel yöntemle yürütülmüştür. Yüksek lisans tezlerinde nicel yöntem baskınken, doktora tezlerinin tamamında karma yöntem tercih edilmiştir. Veri toplama araçları arasında en fazla TechCheck-K Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri Ölçeği (f=10) kullanılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde nicel yöntem baskınken, doktora tezlerinde karma yöntem daha yüksek oranda tercih edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Bilgi işlemsel düşünme, okul öncesi eğitim, lisansüstü tezler, eğilimler

Okul Öncesi Dönemde Bilgi İşlemsel Düşünme Konusuna İlişkin Türkiye'deki Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin İncelenmesi

Günümüzde dijital dönüşümün hız kazanmasıyla birlikte bireylerin karşılaştıkları karmaşık problemlere teknoloji aracılığıyla stratejik çözümler üretebilme becerisi, eğitim sistemlerinin odak noktası haline gelmiştir. Bu bağlamda bilgi işlemsel düşünme (BİD), yalnızca bilgisayar bilimlerine özgü teknik bir yeti değil; problemleri formüle etme, mantıksal düzenleme ve algoritmik çözümler geliştirme süreçlerini kapsayan evrensel bir düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Wing, 2006; Demir ve Seferoğlu, 2017). Bu düşünme biçiminin teorik temeli, Papert tarafından 1980 yılında geliştirilen ve yapılandırmacılıktan farklı olarak bilginin bir ürün tasarlama veya geliştirme sürecinde daha anlamlı bir şekilde yapılandırılacağını savunan inşacılık yaklaşımına dayanmaktadır (Çetin ve Uçar, 2018). Bers (2008), inşacılığın bu bakış açısını anlamlı projeler tasarlama, somut nesnelerin kullanımı, güçlü fikirlerin çocuğu güçlendirmesi ve öz-yansıtma olmak üzere dört temel ilke ile açıklamıştır. Selby ise soyutlama (abstraction), ayrıştırma (decomposition), algoritmik düşünme (algorithm), değerlendirme (evaluation) ve genelleme/örüntü tanıma (generalization) gibi bilişsel bileşenlere odaklanmaktadır (Selby ve Woollard, 2013; Üzümcü ve Bay, 2018). Söz konusu bileşenler, karmaşık durumları yönetilebilir parçalara bölmeyi ve hataları ayıklayarak özgün sonuçlara ulaşmayı mümkün kılarak bireylerin üst düzey düşünme süreçlerini desteklemektedir (Wong ve Jiang, 2018).

Bilgi işlemsel düşünmenin problem çözme yeteneği ile doğrudan ilişkili olduğunu, bu nedenle gelişimsel olarak "altın çağ" kabul edilen okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Düzalan, 2022). Piaget'e (1952) göre çocuklar oyun yoluyla korunum, sınıflama ve tersinirlik gibi bilişsel işlemler konusunda pratik yaparken, Vygotsky (1967) oyun oynamayı nesneleri sembolleştirmenin ilk biçimi ve soyut düşünceye doğru atılan ilk adım olarak kabul etmektedir. Erken çocukluk yıllarında merak, gözlem ve keşif yoluyla dünyayı tanıyan çocuklar, oyun temelli ve çocuk merkezli etkinlikler sayesinde henüz okuma-yazma öğrenmeden sistematik düşünme alışkanlıklarını kazanabilmektedir (Bers vd., 2014).

Bilgi işlemsel düşünme üzerine yapılan araştırmaların ilkokuldan yükseköğretim kademesine kadar geniş bir yelpazede yoğunlaştığı görülmektedir (Yağcı, 2018; Sırakaya, 2019). Kodlama etkinliklerinin bilgi işlemsel düşünmeyi geliştirmede etkili yollardan biri olduğu belirtilmektedir (Lye ve Koh, 2014). Okul öncesi düzeyde ise kavramın soyut yapısı ve ölçme araçlarının sınırlılığı nedeniyle çalışmaların daha çok etkinlik temelli kurgulandığı saptanmıştır (Bakala vd., 2021). Bununla birlikte, alanyazında bilgi işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesine okul öncesi dönemde başlanması gerektiğine vurgu yapan araştırmalar giderek artmakta (Bers, 2020; Seow vd., 2019). Bu becerinin yakın gelecekte karmaşık problemlerin çözümünde daha da önemli hale geleceği ifade edilmektedir (Sayın ve Erdem, 2020).

Türkiye'de son yıllarda bu alandaki akademik ilginin arttığı ve lisansüstü tezlerin sayısının yükselişe geçtiği gözlense de, bu çalışmaların metodolojik yapıları, odaklandıkları çalışma grupları ve tematik eğilimleri üzerine kapsamlı bir senteze ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan çalışma, Türkiye'de okul öncesi düzeyde hazırlanan lisansüstü tezleri

betimsel içerik analiziyle inceleyerek, mevcut akademik birikimin eğilimlerini ortaya koymayı ve gelecekteki araştırmalar için bilimsel bir yol haritası sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, veri kaynağı ve tarama stratejisi, dâhil etme ve hariç tutma kriterleri ile verilerin analizi sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, Türkiye'de okul öncesi dönemde bilgi işlemsel düşünme (computational thinking) konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada, nitel araştırma paradigmalarından betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; literatürde yer alan ve incelenmesi amaçlanan çalışmaların sistematik biçimde derinlemesine, yayın yılı, çalışmanın örneklemi ve kullanılan araştırma modeli gibi önceden belirlenen kategoriler çerçevesinde analiz edilmesini sağlayan nitel bir araştırma paradigmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Kaynağı ve Tarama Stratejisi

Çalışmanın verileri, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinden elde edilmiştir. Tarama sürecinde konuyu en iyi temsil eden ve ulusal literatürde yaygın biçimde kullanılan "okul öncesi" ile "bilgi işlemsel düşünme" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Taramalar, bu anahtar kelimelerin yalnızca tezlerin "başlık" ve "özet" alanlarında geçmesini sağlayacak biçimde filtrelenmiştir. İlgili konu kapsamındaki son tarama işlemi 14.04.2026 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Veri tabanında gerçekleştirilen ilk tarama sonucunda toplamda 271 lisansüstü tez kaydına ulaşılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde şu kriterler esas alınmıştır.

Dahil etme kriterleri: Okul öncesi dönem çocuklarını, okul öncesi öğretmenlerini veya öğretmen adaylarını konu alan; doğrudan bilgi işlemsel düşünme becerisini inceleyen ve tam metnine erişilebilen Türkçe tezler çalışmaya dahil edilmiştir.

Hariç tutma kriterleri: Başlığında veya özetinde anahtar kelimeler geçmesine karşın odak noktası bilgi işlemsel düşünme olmayan; ortaokul ya da lise düzeyini kapsayan veya hazırlık aşamasında olup tam metni yayımlanmamış tezler kapsam dışı bırakılmıştır.

Uygulanan dâhil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda 22 tezin tamamının inceleme kapsamına alınmasına karar verilmiştir. İnceleme kapsamındaki tezlerin 15'i yüksek lisans, 7'si doktora programına aittir.

Verilerin Analizi

İnceleme kapsamına alınan tezler betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; verilerin önceden belirlenen kodlar, kategoriler ve temalar çerçevesinde sistematik ve nesnel biçimde incelenerek yorumlandığı bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analiz sürecinin ilk aşamasında indirilen tezler, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda ön okumaya tabi tutulmuş; ön okuma sonucunda belirlenen temalar kapsamında bir şifreleme formu oluşturulmuştur. Bu formda yer alan temalar; yayın yılı, program türü (yüksek lisans/doktora), kullanılan araştırma yöntemi ve deseni, çalışma grubu/örneklem özellikleri, veri toplama araçları ve ulaşılan temel bulgular olarak belirlenmiştir. Ardından tüm tezler bu temalar çerçevesinde tam metin düzeyinde ayrıntılı biçimde yeniden incelenmiş ve kodlanmıştır.

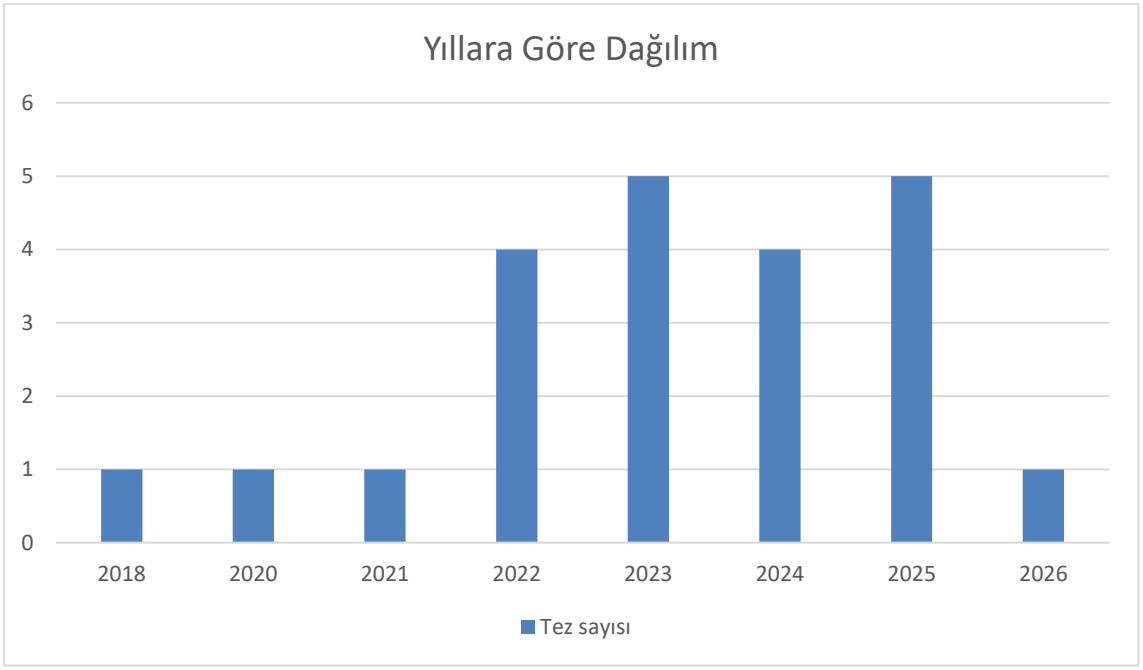
Veri analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla tezlerin kodlanması araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, okuyucuya kolaylık sağlaması amacıyla tablolaştırılmış ve frekans (f) ile yüzde (%) değerleri üzerinden yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde belirlenen kriterler doğrultusunda inceleme kapsamına alınan 22 lisansüstü teze ilişkin bulgular; yıllara göre dağılım, program türü, üniversite, araştırma yöntemi, çalışma grubu ve veri toplama araçları değişkenleri temelinde sunulmaktadır.

1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında incelenen 22 tezin yıllara göre dağılımı Grafik 1'de sunulmuştur.

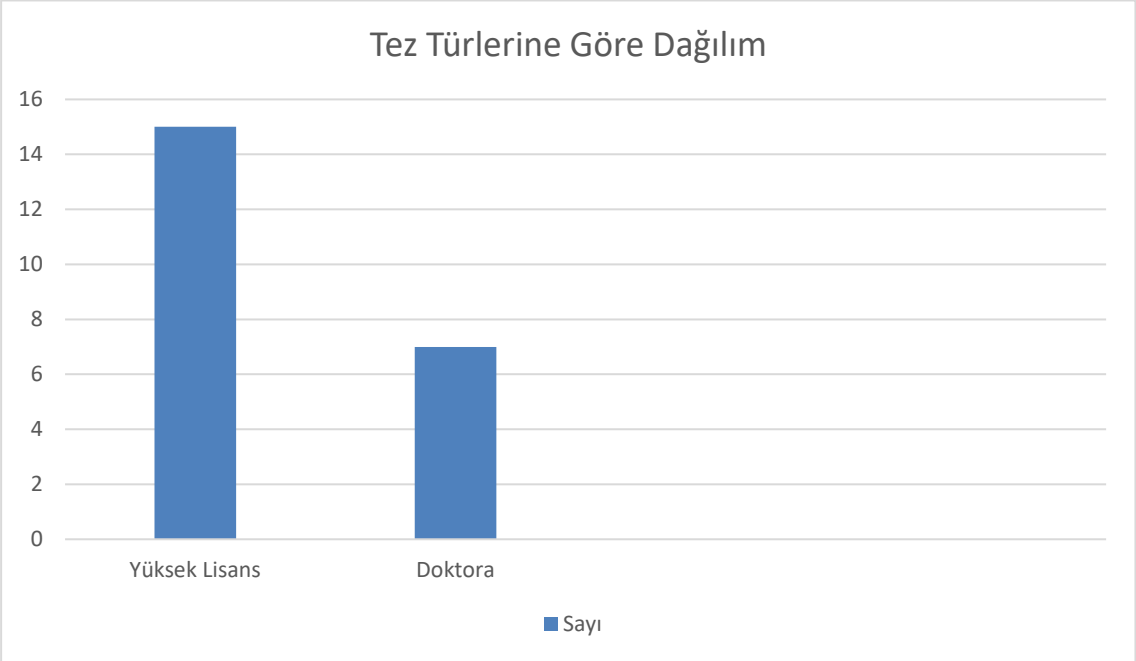


Grafik 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, okul öncesi dönemde bilgi işlemsel düşünme konusunda Türkiye'de yürütülen ilk lisansüstü tez çalışmalarının 2018 yılında başladığı görülmektedir. Sonraki yıllarda tez sayısının giderek arttığı görülmektedir. 2026 yılı henüz tamamlanmamış olması nedeniyle genel eğilimin artış yönünde olacağı düşünülmektedir. Bu durum, bilgi işlemsel düşünme kavramının erken çocukluk eğitimi alanında giderek daha fazla araştırma ilgisi çeken bir konu hâline geldiğine işaret etmektedir.

2. Tezlerin Türlerine (Program Düzeylerine) Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında tezlerin yüksek lisans ve doktora programlarına göre dağılımı Grafik 2'de sunulmuştur.

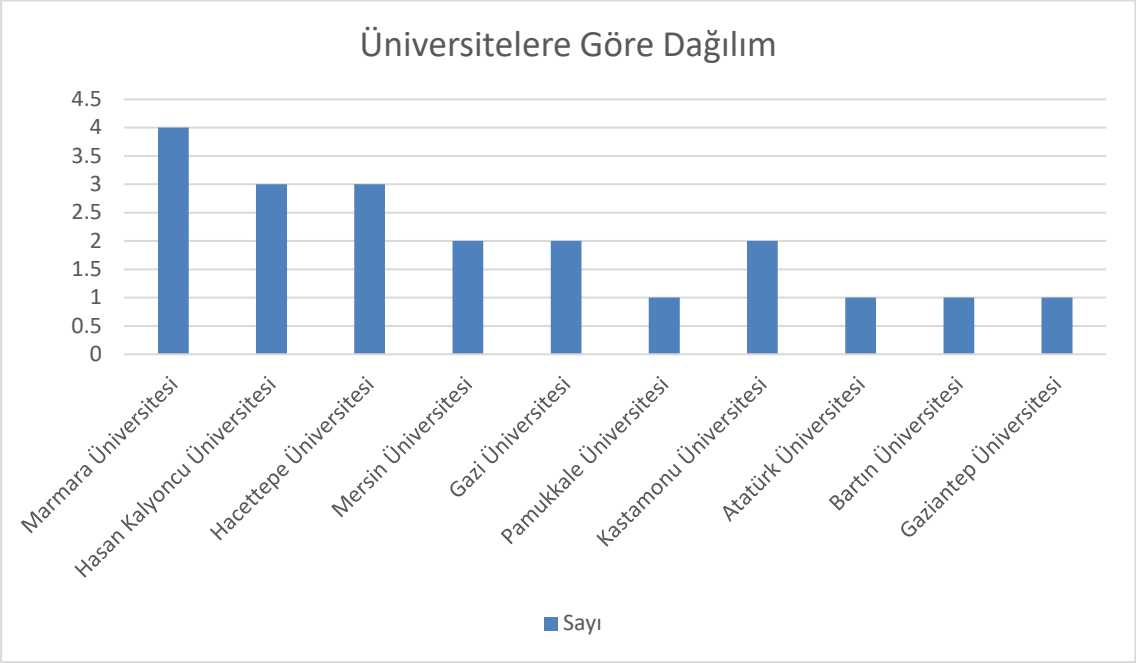


Grafik 2. Tezlerin program türüne göre dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, inceleme kapsamındaki 22 tezin 15'inin (f=15, %68,2) yüksek lisans, 7'sinin (f=7, %31,8) ise doktora programı bünyesinde tamamlandığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin belirgin biçimde ağırlıkta olması, konunun Türkiye'de araştırma derinliği açısından henüz olgunlaşma sürecinde bulunduğuna işaret etmektedir. Doktora düzeyindeki çalışmaların görece sınırlı kalması ise alandaki derinlemesine ve uzun soluklu araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bilgi işlemsel düşünmenin okul öncesi eğitim bağlamında yeni bir araştırma alanı olarak şekillendiğini ve ilerleyen yıllarda doktora çalışmalarının sayısının artmasının beklendiğini düşündürmektedir.

3. Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. Tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde, inceleme kapsamındaki tezlerin sınırlı sayıda üniversitede yoğunlaştığı görülmektedir. Konunun araştırıldığı üniversitelerin büyük ölçüde belirli kurumlarla sınırlı kalması, bilgi işlemsel düşünme alanındaki akademik ilginin Türkiye genelinde henüz yaygınlaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, diğer üniversitelerdeki araştırmacıları konu ile ilgili lisansüstü çalışmalar yürütmeye teşvik etmesi bakımından önem taşımaktadır.

4. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında tezlerin kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1 Tezlerin kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Kullanılan Yöntemler	**Yüksek Lisans**	**Doktora**	**f**
Nitel	2	0	2
Nicel	12	0	12
Karma	1	7	8
Toplam	15	7	22

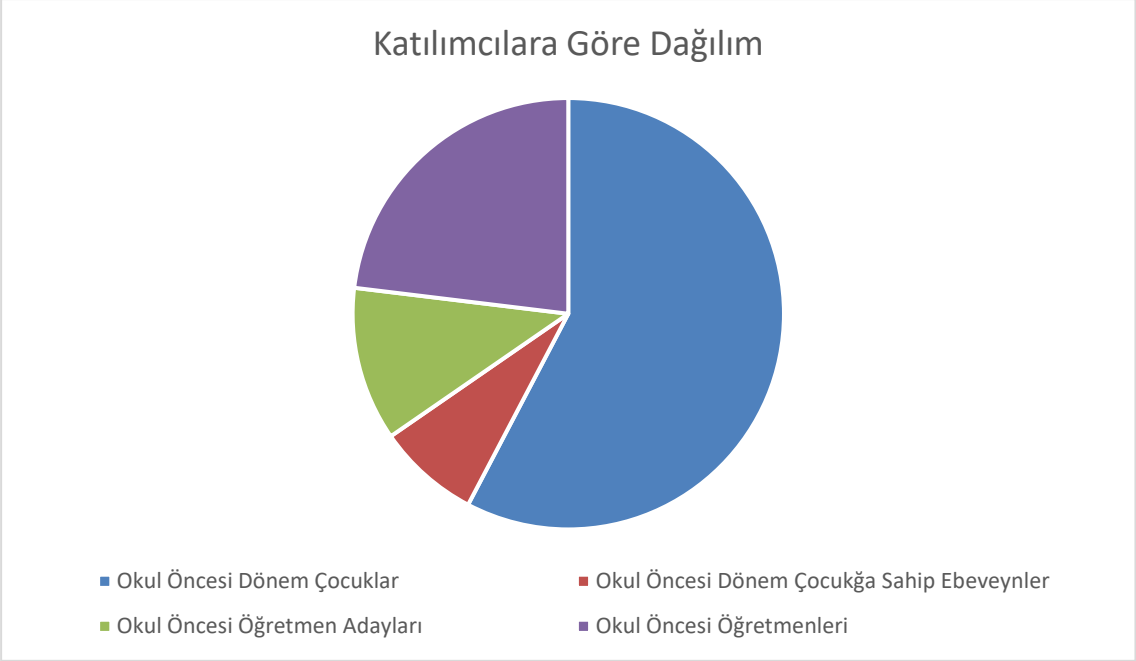
Not. f = frekans; toplam tez sayısı 22'dir.

Çizelge 1 incelendiğinde, inceleme kapsamındaki 22 tezin büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemiyle yürütüldüğü görülmektedir (f=12, %54,5). Karma yöntem ikinci sırada yer almakta (f=8, %36,4), nitel yöntem ise oldukça sınırlı kalmaktadır (f=2, %9,1). Program türü açısından değerlendirildiğinde, yüksek lisans düzeyindeki tezlerde nicel yöntemin belirgin biçimde baskın olduğu (f=12), doktora çalışmalarında ise karma yöntemin tek başına tercih edildiği (f=7) dikkat çekmektedir. Bu bulgu, yüksek lisans tezlerinde ölçek tabanlı deneysel ya da

ilişkisel araştırmaların ön plana çıktığına; doktora çalışmalarında ise nitel ve nicel verinin bir arada kullanıldığı daha kapsamlı tasarımlara yönelim olduğuna işaret etmektedir. Söz konusu metodolojik eğilim, erken çocukluk eğitimi alanında bilgi işlemsel düşünme becerilerini standart ölçüm araçlarıyla değerlendirmeye yönelik araştırma geleneğiyle örtüşmektedir. Bununla birlikte nitel çalışmaların son derece az olması dikkat çekici bir bulgudur.

5. Çalışma Grupları ve Örneklem Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi kapsamında tezlerdeki katılımcı/çalışma grubuna ilişkin dağılım Grafik 4'te sunulmuştur.



Grafik 4. Tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı

Grafik 4’te sunulan bilgiler, tezlerdeki çalışma gruplarının dört ana kategoride toplandığını göstermektedir: okul öncesi dönem çocukları, okul öncesi dönem çocuğa sahip ebeveynler, okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleri. Bu dağılım, araştırmaların yalnızca çocukların doğrudan bilgi işlemsel düşünme becerilerini ölçmekle sınırlı kalmadığını; aynı zamanda çocuğun gelişiminde önemli rol oynayan öğretmenler, öğretmen adayları ve ebeveynler gibi yetişkin paydaşları da kapsadığını ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının en sık çalışma grubu olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin de çalışma grubuna dâhil edilmesi, bilgi işlemsel düşünmenin ev ortamındaki destekleyici faktörlerinin ve aile temelli müdahalelerin araştırıldığına işaret etmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların varlığı ise alanda pedagojik yeterliklerin ve mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır.

6. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi kapsamında tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin dağılım Tablo 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2 Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Not. f = frekans. Bazı tezlerde birden fazla veri toplama aracı kullanılmış olduğundan toplam frekans değeri incelenen tez sayısını aşabilmektedir.

Veri Toplama Aracı Kategorisi	Kullanılan Araçlar	Frekans (f)
Görüşme Formları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme / Odak Grup Görüşmesi	8
	Araştırmacı / Yansıtıcı Günlükler	2
Gözlem ve Kayıtlar	Yapılandırılmış Gözlem Formları	4
	Video, Ses ve Fotoğraf Kayıtları	3
BİD Odaklı Ölçme Araçları	TechCheck-K (Relkin & Bers, 2021)	10
	BİD Ölçeği (Korkmaz vd., 2017)	3
	Araştırmacı Tarafından Geliştirilen BİD Rubrikleri/Testleri	3
Gelişimsel ve Bilişsel Testler	Yürütücü İşlev / Bilişsel Esneklik (DCCS, YİB-BDD, BADO)	4
	Problem Çözme Becerisi Ölçekleri (Oguz & Akyol, 2015 vb.)	3
	Matematiksel Akıl Yürütme ve Örüntü Becerisi Testleri	4
	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)	2
	Erken Okuryazarlık ve Diğerleri (Mizaç, Motivasyon, TPİB)	9
Doküman İncelemesi	Veri Kodlama Formları (Meta-analiz ve Meta-tematik için)	2

Çizelge 2 incelendiğinde, inceleme kapsamındaki tezlerde çok sayıda farklı veri toplama aracına başvurulduğu görülmektedir. En sık kullanılan aracın TechCheck-K Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri Ölçeği (f=10) olduğu, bunu hemen ardından Erken Okuryazarlık ve Diğerleri kategorisinde toplanan ölçeklerin (f=9) izlediği dikkat çekmektedir. Görüşme yöntemleri arasında en yaygın araç yarı yapılandırılmış görüşme (f=8) olarak öne çıkarken, araştırmacı/yansıtıcı günlüklerin kullanımı (f=2) sınırlı düzeyde kalmıştır. Ölçek ve testler arasında ise TechCheck-K'nın yanı sıra yürütücü işlev bataryaları (f=4), matematiksel akıl yürütme ve örüntü testleri (f=4) ile problem çözme becerisi ölçeklerinin (f=3) görece daha fazla tercih edildiği anlaşılmaktadır. Kullanılan veri toplama araçlarının büyük çoğunluğunun standartlaştırılmış ölçek ve testlerden oluşması, Çizelge 1'de ortaya çıkan nicel yöntem ağırlığıyla tutarlılık göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışma, Türkiye'de okul öncesi dönemde bilgi işlemsel düşünme (BİD) konusunda yürütülen lisansüstü tezlerin eğilimlerini betimsel içerik analizi yöntemiyle incelemiş; yayın yılı, program türü, üniversite dağılımı, araştırma yöntemi, çalışma grubu ve veri toplama araçları boyutlarında sistematik bir profil ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, Türkiye'de bu alanın 2018 yılında akademik ilgi görmeye başladığını, sonraki yıllarda tez sayısının belirgin biçimde arttığını ve henüz gelişimini sürdüren nispeten yeni bir araştırma alanıyla karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Wing (2008), BİD becerisine sahip öğrencilerin akademik başarısını artırmanın en iyi yolunun, bu beceriye yönelik eğitimi okul öncesi döneme indirgemek olduğunu belirtmiştir. Erken çocukluk eğitiminde BİD becerileri, çocuklara dijital dünyayı keşfetme olanağı sağlayan zengin fırsatlar sunsa da araştırmalar, eğitimcilerin genç öğrenciler için yaşa uygun materyaller tasarlaması gerektiğini göstermektedir (Bers vd., 2020). Bu noktada erken çocukluk döneminde BİD'yi anlama ve öğrenme performanslarını inceleme konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı ortaya konmaktadır (Clarke-Midura vd., 2023).

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularına göre, Türkiye'de okul öncesi düzeyde BİD konusunu doğrudan ele alan ilk lisansüstü çalışmalar 2018 yılında ortaya çıkmıştır. Bu tarihten itibaren gözlemlenen artış eğilimi, küresel literatürdeki büyüme örüntüsüyle uyum içindedir (Namlı ve Aybek, 2022; Tang vd., 2020). Tezlerin 2026 yılında da üretilmeye devam etmesi, alanın akademik güncelliğini koruduğuna işaret etmekte ve ilerleyen yıllarda ulusal araştırma birikiminin daha da genişleyeceğini düşündürmektedir.

Tezlerin Program Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen 22 tezin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde (%68,2) üretildiği görülmektedir. Bu bulgu, önceki çalışmalarla uyumlu sonuçlar göstermektedir (Namlı ve Aybek, 2022). Elçiçek (2020), gelecekte yayımlanan yüksek lisans tezlerinin sayısında bir artış olabileceğini öngörmektedir. BİD'nin okul öncesi eğitim bağlamında görece yeni bir araştırma alanı olduğu ve henüz olgunlaşma sürecinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan doktora düzeyindeki çalışmaların görece sınırlı kalması (%31,8), alanda uzun soluklu teorik çerçevelerin ve kapsamlı metodolojik yeniliklerin geliştirilmesi açısından bir eksiklik olduğuna işaret etmektedir.

Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bulgular, okul öncesi dönemde BİD konusundaki tezlerin belirli üniversitelerle sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Akademik ilginin kurumsal düzeyde belirli üniversitelerde yoğunlaşması; araştırma altyapısı ve uzman akademisyen kadrosu bakımından öne çıkan üniversitelerin öncü rol üstlendiği, diğer kurumların ise henüz bu alana yeterince ilgi göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Namlı ve Aybek (2022), BİD'ye yönelik tezlerin incelendiği araştırmalarında, en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde (f=5) yürütüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu konuyla ilgili toplam 32 üniversitede araştırma yapılmıştır. Uluslararası dağılımın dengeli olmadığı görülmektedir. Su ve Yang (2023), erken çocukluk dönemindeki BİD araştırmalarının coğrafi

dağılımının son derece dengesiz olduğunu; çalışmaların çoğunda Amerika Birleşik Devletleri'nin öne çıktığını vurgulamaktadır. Başka bir çalışmada, 42 makalenin yaklaşık yarısının (22) ABD'de, geri kalanının ise İspanya (4), İngiltere (2), Avustralya (2), Hong Kong (2), Çin Halk Cumhuriyeti (1), Singapur (1), Hollanda (1), Yunanistan (1), Türkiye (1), Güney Kore (1), Uruguay (1) ve Kıbrıs'ta (1) gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır (Zeng vd., 2023). Benzer bir eğilimin Türkiye içinde de geçerli olduğu, diğer bir deyişle araştırmaların belirli üniversiteler etrafında kümelendiği anlaşılmaktadır.

Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerde nicel yöntemin belirgin biçimde baskın olduğu (%54,5) dikkat çekmektedir. Bu bulgu, uluslararası literatürle genel hatlarıyla paralellik göstermektedir. Önceki çalışmalarda, lisansüstü tezler metodolojik olarak analiz edildiğinde, çalışmaların çoğunun nicel araştırma yöntemi ve yarı deneysel tasarım kullanılarak tasarlandığı sonucuna varılmıştır (Elçiçek, 2020). Zeng ve diğerleri (2023), okul öncesi çocuklara yönelik BİD araştırmalarını kapsayan 42 makaleden 25'inde nicel yöntemler, 10'unda karma yöntemler ve 7'sinde nitel yöntemler kullanıldığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Su ve Yang (2023) da inceledikleri 26 erken çocukluk BİD araştırmasının büyük bölümünün nicel araştırma yöntemlerini kullandığını görmüştür. Bu sonuç, Türkiye'deki araştırmacıların BİD becerilerini ölçülebilir, standart araçlarla değerlendirmeye yönelik deneysel ya da ilişkisel desenleri tercih ettiğine işaret etmektedir. Nitel ve etnografik yaklaşımların, çocukların BİD kavramlarını nasıl yapılandırdığına ve sınıf içi öğrenme süreçlerine ilişkin derinlemesine anlayış kazandırma potansiyeli göz ardı edilmemelidir. Doktora tezlerinde karma yöntemin tek başına tercih edilmesi (%100) ise umut verici bir bulgudur. Karma yöntemli araştırmaların, çalışmanın kapsam ve derinliğini genişletmesi beklenen doktora çalışmalarında evrensel olarak kullanılması, alandaki araştırma olgunluğunun doktora düzeyinde daha yüksek olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çalışma Gruplarına İlişkin Bulgular

Araştırmada, tezlerin yalnızca çocukları değil; öğretmenleri, öğretmen adaylarını ve ebeveynleri de kapsayan çok katmanlı bir paydaş odağı benimsediği görülmektedir. Çalışma grubu olarak en sık okul öncesi dönem çocuklarının seçilmesi, alanyazın bulgularıyla örtüşmekte ve BİD'in gelişimsel bir perspektiften ele alındığını ortaya koymaktadır. Nitekim Zeng ve diğerleri (2023), erken çocukluk BİD çalışmalarında katılımcıların büyük çoğunluğunun 4-6 yaş grubundan oluştuğunu ve çocukların bu yaş döneminde BİD kavramlarını içselleştirebildiğine dair güçlü kanıtlar bulunduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarını inceleyen tezlerin varlığı ise alandaki pedagojik boyutu öne çıkarmaktadır. Bu bulgu, Avcı ve Deniz'in (2022) Türk okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü ve katılımcıların BİD'e yönelik ön kavramsal bilgilerinin yetersiz olduğunu, öz-yeterlik düzeylerinin düşük kaldığını ortaya koyan araştırmasıyla örtüşmektedir. Söz konusu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarında BİD okuryazarlığının güçlendirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımın gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu sonuç diğer çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Erken çocukluk öğretmenlerine

sağlanan atölye çalışmalarının, öğretmenlerin BİD öz-yeterliklerini ve pedagojik bilgilerini mesleki olarak geliştirdiği bilinmektedir (Hsiao vd., 2022). Ebeveyn katılımını inceleyen çalışmaların görece az sayıda olması ise BİD'in ev ortamındaki destekleyici faktörlerine ilişkin araştırma boşluğuna dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, TechCheck-K'nın (f=10) incelenen 22 tezin önemli bir bölümünde kullanılmış olmasıdır. Bununla birlikte, yarı yapılandırılmış görüşmelerin (f=8) ve erken okuryazarlık ile diğer gelişimsel ölçeklerin (f=9) de sıklıkla tercih edilmesi, araştırmacıların BİD becerisini yalnızca tek bir ölçekle sınırlı tutmadığını, çok boyutlu bir değerlendirme yaklaşımını benimsemeye başladığını göstermektedir. TechCheck-K, Relkin ve Bers (2021) tarafından 5-6 yaş grubundaki çocukların BİD becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamlı biçimde yürütülmüş bir bilgisayarsız (unplugged) değerlendirme aracıdır. Söz konusu ölçeğin orijinal İngilizce versiyonu olan TechCheck ise Relkin, de Ruiter ve Bers (2020) tarafından K-3. sınıf düzeyi için tasarlanmış ve psikometrik özellikleri uluslararası alanda geniş ölçekte sınanmıştır. TechCheck-K'nın 2021 yılında yayımlanmasının ardından Türk araştırmacılar tarafından kısa sürede benimsenmesi ve Türkçe uyarlamasının gerçekleştirilmesi (Çetin vd., 2022), bu ölçeğin ulusal alanda standart bir değerlendirme aracı olarak hızla konumlandığını göstermektedir. Bu durum olumlu olmakla birlikte, başka alanlarda da belgelendiği üzere, belirli bir ölçeğin aşırı biçimde benimsenmesi BİD'in yalnızca o ölçeğin ölçtüğü bileşenlerle özdeşleştirilmesi riskini doğurabilir.

Veri toplama araçları açısından öne çıkan bir diğer husus, araç çeşitliliğinin son derece yüksek olmasıdır. TechCheck-K dışında kalan tezlerde Yürütücü İşlev Bataryaları, Problem Çözme Becerisi Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği ve birden fazla farklı BİD ölçeği gibi çok çeşitli araçlara başvurulduğu görülmektedir. Bu tablo, Zeng ve diğerlerinin (2023) uluslararası alanyazın için tespit ettiği ölçüm aracı parçalanmasıyla (fragmentation) örtüşmektedir; araştırmacılar arasındaki metodolojik tutarsızlık, çalışmalar arasında karşılaştırma yapılmasını ve meta-analitik sentez gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir. Bu durum, BİD çerçeveleri ve tanımları konusunda fikir birliğinin olmamasından kaynaklanıyor olabilir (Clarke-Midura vd., 2023).

Kısıtlılıklar ve Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu çalışmanın bazı kısıtlılıkları bulunmaktadır. Her şeyden önce, veri kaynağının yalnızca YÖK Ulusal Tez Merkezi ile sınırlı tutulması, farklı veri tabanlarında indekslenmiş olası çalışmaların kapsam dışı kalmasına yol açmış olabilir. İkinci olarak, inceleme kapsamındaki tez sayısının görece düşük olması (n=22), bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Son olarak araştırmanın anlık bir fotoğraf niteliği taşıdığı ve 2026 yılında yeni tezlerin üretilmeye devam etmesiyle birlikte eğilimlerin değişim gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Gelecek araştırmalar için birkaç öneride bulunmak mümkündür. Her şeyden önce, nitel ve karma yöntemli araştırmaların sayısının artırılması; BİD öğrenme süreçlerinin, öğretmen pedagojisinin ve aile katılımının çok boyutlu dinamiklerini anlamlandırmak açısından büyük önem taşımaktadır. Uzun soluklu takip çalışmalarının hayata geçirilmesi ise BİD becerilerinin ilkokul yıllarındaki yansımalarını değerlendirme açısından kritik bir bilimsel zemin oluşturacaktır. Ayrıca ebeveyn katılımının BİD gelişimine etkisini inceleyen araştırmaların sayısının artırılması, alandaki önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sunacaktır.

Sonuç olarak bu çalışma, Türkiye'de okul öncesi dönemde BİD araştırmalarının kısa ama ivmeli bir gelişim seyri izlediğini; nicel yöntemlerin ve belirli ölçme araçlarının baskın olduğunu, nitel araştırmaların ise son derece sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Alan, dünyayla kıyaslandığında görece geç bir başlangıç yapmış olsa da Türk araştırmacıların bu boşluğu giderek kapattığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, Türkiye'de okul öncesi BİD araştırmalarının daha sistematik, metodolojik açıdan çeşitli ve kurumsal coğrafya bakımından daha dengeli bir biçimde geliştirilmesi için bilimsel bir yol haritası sunmaktadır.

Kaynaklar

Avcı, C., & Deniz, M. N. (2022). Computational thinking: Early childhood teachers' and prospective teachers' preconceptions and self-efficacy. *Education and Information Technologies, 27*(8), 11689-11713. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11078-5

Bakala, E., Gerosa, A., Hourcade, J. P., & Tejera, G. (2021). Preschool children, robots, and computational thinking: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction, 29*, 100337. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100337

Bers, M. U. (2008). *Blocks to robots learning with technology in the early childhood classroom*. Teachers College Press.

Bers, M. U. (2020). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge.

Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education, 72*, 145-157. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020

Clarke-Midura, J., Silvis, D., Shumway, J. F., Lee, V. R., & Kozlowski, J. S. (2023). Developing a kindergarten computational thinking assessment using evidence-centered design: the case of algorithmic thinking. In *Assessing computational thinking* (pp. 5-28). Routledge.

Çetin, İ. ve Uçar, Z. T. (2018). Bilgi işlemsel düşünmenin tanımı ve kapsamı. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya* içinde (ss. 41-74). Pegem Akademi.

Demir, Ö. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, ve A. İşman. (Ed.). Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde(s. 468-483). Sakarya: TOJET The Turkish Online Journal of Educational Technology Yayınları.

Düzalan, N. (2022). *Bilgi işlemsel düşünmenin bilgi işlemsel düşünme becerilerine ve problem çözme becerilerine etkisi üzerine bir meta-analiz çalışması* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Elçiçek, M. (2020). Thematic and methodological trends of computational thinking skills-related graduate theses in Turkey. Sakarya University Journal of Education, 10(3), 485–506. https://doi.org/10.19126/suje.720618

Hsiao, H.-S., ve diğerleri (2022). Developing preschool teachers' computational thinking knowledge, attitudes, beliefs, and teaching self-efficacies: A curriculum-based professional development program. *Frontiers in Education, 7*, 889116. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.889116

Çetin, İ., Şendurur, P., & Otu, T. (2022). Tech Check İsimli Bilgi İşlemsel Düşünme Testlerinin Türkçeye Uyarlanması. Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi, 11(2), 16-27. https://doi.org/10.51960/jitte.1102904

Lye, S. Y., & Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12? *Computers in Human Behavior, 41*, 51-61. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.012

Namlı, N. A., & Aybek, B. (2022). A Content Analysis on Computational Thinking Skill. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*(2), 920-944. https://doi.org/10.14812/cufej.943909

Piaget, J. (1952). *The child's conception of number*. Routledge.

Relkin, E., & Bers, M. U. (2021). TechCheck-K: A measure of computational thinking for kindergarten children. In IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1696–1702). IEEE. https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9453972

Relkin, E., de Ruiter, L., & Bers, M. U. (2020). TechCheck: Development and validation of an unplugged assessment of computational thinking in early childhood education. *Journal of Science Education and Technology*, *29*(4), 482–498. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09831-x

Sayın, Z., & Erdem, M. (2020). Bilgi işlemsel düşünme. M. Erdem, & F. Sarsar (Ed.), *Dijital teknoloji aracılı düşünme öğretimi* (3. Bölüm, ss. 181-201) Pegem Akademi.

Selby, C. ve Woollard, J. (2013). *Computational thinking: The developing definition. university*. University of Southampton.

Seow, P., Looi, C. K., How, M. L., Wadhwa, B., & Wu, L. K. (2019). Educational policy and implementation of computational thinking and programming: Case study of Singapore. In S. C. Kong, & H. Abelson (Eds.), *Computational thinking education* (19. Section, pp. 345-361). Springer.

Sırakaya, D. A. (2019). Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23*(2), 575-590.

Su, J., & Yang, W. (2023). A systematic review of integrating computational thinking in early childhood education. *Computers and Education Open, 4*, 100122. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100122

Tang, K. Y., Chou, T. L., & Tsai, C. C. (2020). A content analysis of computational thinking research: An international publication trends and research typology. *The Asia-Pacific Education Researcher, 29*(1), 9-19. https://doi.org/10.1007/s40299-019-00442-8

Üzümcü, Ö. ve Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: Bilgi işlemsel düşünme. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2), 1-16. https://izlik.org/JA75BU75JF

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. Soviet Psychology, 5(3), 6-18. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Philosophical Transactions of the Royal Society of London A: Mathematical, *Physical and Engineering Sciences, 366*(1881), 3717-3725. https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118

Wong, G. K. ve Jiang, S. (2018). Computational thinking education for children: Algorithmic thinking and debugging. In 2018 IEEE International Conference on Teaching, *Assessment, and Learning for Engineering*, 328-334. https://doi.org/10.1109/TALE.2018.8615232

Yağcı, M. (2018). A study on computational thinking and high school students' computational thinking skill levels. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(2), 81-96. https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.006

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zeng, Y., Yang, W., & Bautista, A. (2023). Computational thinking in early childhood education: Reviewing the literature and redeveloping the three-dimensional framework. *Educational Research Review, 39*, 100520. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100520

ORTAOKUL MATEMATİK DERS KİTAPLARININ MATEMATİKSEL İLETİŞİM BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Bekir ÖZCAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı

bekirozcann03@gmail.com – 0009-0007-3264-6606

Dr. Öğr. Üyesi Gürcan KAYA

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı

gurcankaya@aku.edu.tr – 0000-0001-8380-1708

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan 5. sınıf matematik ders kitaplarını matematiksel iletişim becerileri açısından incelemektir. Matematiksel iletişim, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini ifade etme, başkalarının düşüncelerini anlama ve etkileşim yoluyla anlam inşa etme süreçlerini kapsamaktadır (Sfard, 2008; Doruk, 2011; Lamon, 2020). Bu doğrultuda çalışma, ders kitaplarında bu becerinin hangi boyutlarda ve ne düzeyde yer aldığını belirlemeye odaklanmaktadır.

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmış olup veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan iki farklı 5. sınıf matematik ders kitabı oluşturmaktadır. Analiz sürecinde, O'Halloran'ın (2008) çoklu gösterge bilimsel modeline dayalı olarak görsel, açıklama yapma, sayısal, sembol, temsiller arası geçiş ve tartışmaya teşvik olmak üzere altı kategori analiz çerçevesi olarak belirlenmiştir. Ders kitapları bu doğrultuda sistematik biçimde incelenmiş ve örneklerle birlikte kodlanmıştır.

Araştırma bulguları, ders kitaplarında toplam 1.555 matematiksel iletişim unsurunun yer aldığını göstermektedir. Bu unsurların dağılımı incelendiğinde, görsel unsurların en yüksek orana (%25,85), sayısal unsurların ikinci en yüksek orana (%24,63), sembol kategorisinin ise en düşük orana (%8,55) sahip olduğu belirlenmiştir. Tematik dağılımlar incelendiğinde de benzer bir farklılaşma görülmektedir. Geometrik içerikli temalarda görsel, sayısal içerikli temalarda ise sayısal unsurların öne çıktığı; tartışmaya teşvik ve sembolik ifade kategorilerinin sınırlı düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, matematiksel iletişim becerilerinin ders kitaplarında içerik türüne bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Buna karşın, sembolik ifade, açıklama yapma ve tartışmaya teşvik gibi üst düzey iletişim becerilerinin sınırlı düzeyde yer alması, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik içeriklerin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İletişim, matematiksel iletişim, ortaokul matematik eğitimi, ders kitapları, ders kitabı analizi, doküman analizi, Maarif Model.

ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEXTBOOKS IN TERMS OF MATHEMATICAL COMMUNICATION SKILLS

Graduate Student Bekir Özcan
Afyon Kocatepe University, Department of Mathematics Education
bekirozcann03@gmail.com – 0009-0007-3264-6606

Asst. Prof. Dr. Gürcan KAYA

Afyon Kocatepe University, Department of Mathematics Education

gurcankaya@aku.edu.tr – 0000-0001-8380-1708

ABSTRACT

This study aims to examine 5th-grade mathematics textbooks published in 2024 under the "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" with respect to mathematical communication skills. Mathematical communication encompasses students' processes of expressing mathematical ideas, understanding others' thinking, and constructing meaning through interaction (Sfard, 2008; Doruk, 2011; Lamon, 2020). In this regard, the study focuses on identifying the extent and dimensions in which this skill is represented in textbooks.

A document analysis method was employed in the study, and the data sources consist of two different 5th-grade mathematics textbooks approved by the Ministry of National Education. In the analysis process, six categories—visual, explanatory, numerical, symbolic, inter-representational transitions, and encouragement of discussion—were identified as the analytical framework based on O'Halloran's (2008) multi-indicator scientific model. The textbooks were systematically analyzed and coded.

The findings indicate that a total of 1,555 mathematical communication elements were identified in the textbooks. Regarding their distribution, visual elements had the highest proportion (25.85%), followed by numerical elements (24.63%), while symbolic representations had the lowest proportion (8.55%). A similar pattern was observed across thematic distributions. In geometry-based themes, visual elements were predominant, whereas numerical elements were more prominent in numerically oriented themes. However, elements related to discussion encouragement and symbolic expression remained limited. These findings suggest that mathematical communication skills vary depending on the type of content in the textbooks. On the other hand, the limited inclusion of higher-order communication skills such as symbolic expression, explanation, and discussion indicates the need for increasing such components in textbook content.

Keywords: communication, mathematical communication, middle school mathematics education, textbooks, textbook analysis, document analysis, education model.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE İNSAN KAYNAKLARI 5.0: İNSAN-MAKİNE ETKİLEŞİMİ VE AKILLI PERFORMANS UYGULAMALARI

HUMAN RESOURCES 5.0 IN EDUCATIONAL MANAGEMENT: HUMAN–MACHINE INTERACTION AND INTELLIGENT PERFORMANCE APPLICATIONS

Esra DEMİRCİ

İbn Haldun Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitimde Yapay Zeka Teknolojileri Tezli Yüksek Lisans Programı

esra.demirci@stu.ihu.edu.tr - 0009-0002-9639-9652

Aydan YİĞİT ŞAHİN

İbn Haldun Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitimde Yapay Zeka Teknolojileri Tezli Yüksek Lisans Programı

aydan.yigit@stu.ihu.edu.tr - 0009-0002-0043-4258

Dr. Öğretim Üyesi Adem Yurdunkulu

İbn Haldun Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

adem.yurdunkulu@ihu.edu.tr - 0000-0001-7879-3184

ÖZET

Dijital dönüşüm süreci, eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetiminin büyük ölçüde yeniden yapılandırılmasına yol açmıştır. Bu süreç, yapay zeka, veri analitiği ve otomasyon sistemlerini gerçekten insan odaklı bir yönetim çerçevesine entegre eden yeni nesil bir model olarak İnsan Kaynakları 5.0 yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu

çalışma, insan-makine etkileşimi ve akıllı performans uygulamaları bağlamında eğitim yönetiminde İnsan Kaynakları 5.0'ı analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; doküman inceleme yöntemi doğrultusunda eğitim yönetimi, insan kaynakları yönetimi, İnsan Kaynakları 5.0, yapay zeka destekli insan kaynakları uygulamaları, insan-makine etkileşimi ve performans yönetimi konularında ulusal ve uluslararası akademik kaynaklar incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Bu çalışma, İnsan Kaynakları 5.0 yaklaşımının eğitim kurumlarının daha organize, verimli ve gelişim odaklı yönetimsel insan kaynaklarına yol açtığı sonucuna varmıştır. Örneğin, yapay zeka destekli sistemlerin, yöneticiler için veri odaklı karar verme süreçlerini desteklemenin yanı sıra personel planlaması, çalışan gelişimi ve performans değerlendirme süreçlerine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, akıllı performans çözümlerinin öğretmen gelişimini değerlendirmek, geri bildirim mekanizmalarını geliştirmek ve kurumsal hedefleri değerlendirmek için değerli olanaklar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak algoritmik önyargı, veri gizliliği ve şeffaflık eksikliği gibi risklerin dikkate alınması gerektiği konusunda hemfikir olunmuştur.

Genel olarak, İnsan Kaynakları 5.0'ın eğitim yönetiminde insan faktörü için sürdürülebilir bir yönetim modeli olarak değerlendirildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *İnsan Kaynakları 5.0, Eğitim Yönetimi, İnsan-Makine Etkileşimi, Performans Yönetimi, Yapay Zekâ*

ABSTRACT

The digital transformation process has led to a significant restructuring of human resource management in educational institutions. This process has resulted in the emergence of the Human Resources 5.0 approach as a new-generation model that integrates artificial intelligence, data analytics, and automation systems into a truly human-centered management framework. This study aims to analyze Human Resources 5.0 in educational management within the context of human–machine interaction and intelligent performance applications.

In the study, a qualitative research approach was adopted, and national and international academic sources related to educational management, human resource management, Human Resources 5.0, AI-supported human resource applications, human–machine interaction, and performance management were examined through document analysis. The obtained data were evaluated using the content analysis method.

This study concluded that the Human Resources 5.0 approach leads to more organized, efficient, and development-oriented human resource management in educational institutions. For instance, it was determined that AI-supported systems not only support data-driven decision-making processes for administrators but also assist in personnel planning, employee development, and performance evaluation processes. In addition, intelligent performance solutions were found to provide valuable opportunities for evaluating teacher development, improving feedback mechanisms, and assessing institutional goals. However, it was also

emphasized that risks such as algorithmic bias, data privacy, and lack of transparency should be taken into consideration.

Overall, it was concluded that Human Resources 5.0 can be regarded as a sustainable management model for supporting the human factor in educational management.

Keywords: *Human Resources 5.0, Educational Management, Human–Machine Interaction, Performance Management, Artificial Intelligence,*

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KESİR KAVRAMINA İLİŞKİN TANIMLAMALARI

Dr. Öğr. Üyesi Emine GÖZEL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
g.emine27@hotmail.com - ORCID ID: 0000-0002-1383-5264

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının kesir kavramına ilişkin tanımlamalarını incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması benimsenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmaya, 2025–2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Programında 4. sınıfta öğrenim gören 42 kadın 14 erkek olmak üzere toplam 56 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Bu adaylar, gönüllülük esasına göre çalışma grubuna dâhil olmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının kesir kavramına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Nitekim çalışmada, sınıf öğretmeni adayları kesir kavramını çoğunlukla "bir bütünün parçalarını anlatan sayı" olarak açıklamışlardır. Ardından sırasıyla "oran/bölüm", "pay ve payda arasındaki ilişki", "formel tanım" , "rasyonel sayı" ve "ondalık sayı" şeklinde tanımlama yaptıkları görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, sınıf öğretmeni adaylarına hizmet öncesi eğitimde kesrin formel tanımının kesrin farklı anlamları ve modelleri ile birlikte tartışılarak ve literatürle desteklenerek verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, kesir tanımı, sınıf öğretmeni adayı.

Definitions of Class Teacher Candidates on Fraction Concept

Assist. Prof. Dr. Emine GÖZEL
Kahramanmaraş Sütçü İmam University,
g.emine27@hotmail.com - ORCID ID: 0000-0002-1383-5264

The purpose of this study is to examine the classroom teacher candidates' fraction definitions. For this purpose, the study was conducted with the case study design of the qualitative research method. Of the sampling method, easily accessible case sampling was preferred for finding the participants. 56 classroom teacher candidates, 42 of which are females and 14 males, who study in the grade four of the Classroom Education Program, Faculty of Education, Kahramanmaras Sutcu Imam University in the spring period of academic year 2025-2026. These candidates participated in the study group based on volunteerism principle. As the data collection tool, a semi-structured interview form, consisting of open-ended questions, was used. The data obtained was analyzed via content analysis. According to the research results, classroom teacher candidates' lacked sufficient knowledge of the concept of fractions. In fact, the study revealed that classroom teacher candidates mostly defined fractions as "a number that represent parts of a whole." Then, they respectively defined fractions as "ratio/quotient", "the relationship between numerator and denominator", formal definition", "rational number" and "decimal number". In light of these results, it is suggested that classroom teacher candidates training should include a formal definition of fractions, along with discussions of different meaning and models of fractions, supported by literature review.

Keywords: Math teaching, fraction definition, classroom teacher candidate.

UYGULAMALI DERSLERDE BİR ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ OLARAK RUBRİK: GELENEKSEL BİR DERLEME

Yüksek Lisans Öğrencisi Kerem Berat SOLMAZ
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
25810101012@gazi.edu.tr- https://orcid.org/0009-0006-3905-530X
Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU
Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
ffiliz@gazi.edu.tr- https://orcid.org/0000-0002-0635-7583
Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN
Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
leventilhan@gazi.edu.tr- https://orcid.org/0000-0002-1117-2700

ÖZET

Bu çalışma, uygulamalı öğrenme süreçlerinin yoğun olarak yer aldığı beden eğitimi ve müzik eğitiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından rubriklerin (dereceli puanlama anahtarı) işlevini ve önemini incelemeyi amaçlamaktadır. 21. yüzyıl eğitim anlayışında öne çıkan üst düzey düşünme becerileri, performans temelli öğrenme çıktıları ve çok boyutlu değerlendirme gereksinimleri, geleneksel ölçme araçlarının sınırlılıklarını ortaya koymakta; bu durum rubriklerin geçerli, güvenilir ve süreç odaklı değerlendirme aracı olarak kullanımını önemli hale getirmektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden geleneksel derleme modeli doğrultusunda yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde Google Scholar ve YÖK Tez Merkezi veri tabanlarında "rubrik", "dereceli puanlama anahtarı", "tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme", "beden eğitimi" ve "müzik eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak ilgili çalışmalar taranmış; elde edilen bulgular sistematik biçimde analiz edilerek alanyazın sentezlenmiştir. Bulgular, rubriklerin beden eğitimi derslerinde psikomotor becerilerin daha objektif, yapılandırılmış ve güvenilir biçimde değerlendirilmesini desteklediğini göstermektedir. Müzik eğitiminde ise çalma, söyleme ve uygulamalı temelli becerilerin değerlendirilmesinde rubriklerin geleneksel ölçme araçlarına göre daha etkili ve işlevsel olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin rubrik geliştirme ve uygulama yeterliklerinde farklılıklar bulunduğu, alanlara özgü standart uygulama çerçevelerinin ise sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi ve müzik eğitimi alanında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Sonuç olarak çalışma, rubriklerin uygulamalı disiplinlerde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini çok boyutlu değerlendirmeye olanak sağlayan etkili bir ölçme-değerlendirme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında, alanlara özgü rubrik modellerinin geliştirilmesi, uygulama standartlarının oluşturulması ve öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik kapsamlı araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rubrik, ölçme ve değerlendirme, uygulamalı dersler.

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca bireyin etkili, üretken ve toplumsal yaşama uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi eğitimin temel amaçlarından biri olmuştur (Altun Ekiz, 2023). Ancak bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişimlerin bireylerden beklenen bilgi, beceri ve yeterlilikleri sürekli dönüştürdüğü 21. yüzyılda, eğitim süreçlerinin niteliği daha kritik bir hal almıştır (İnan vd., 2024). Günümüzde bireylerden yalnızca bilgi sahibi olmaları değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve performans temelli becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu değişim, eğitim sistemlerinde yeni yaklaşımların geliştirilmesini zorunlu kılarken, öğretim süreçleri kadar ölçme ve değerlendirme anlayışının da yeniden yapılandırılmasını gerekli hâle getirmiştir (Şahin ve Kaya, 2020). Eğitim kavramı farklı şekillerde tanımlansa da genel kabul gören yaklaşım, eğitimin bireyin davranışlarında yaşantılar yoluyla istendik ve kalıcı değişiklik meydana getirme süreci olduğudur (Genç, 2008). Doğumla başlayan ve yaşam boyu devam eden bu süreç, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini kapsamaktadır (Aktaş, 2021). Eğitimin temel amacı ise bireyleri topluma uyum sağlayabilen, bilgi üretebilen ve eleştirel düşünebilen ve sahip olduğu becerileri işlevsel biçimde kullanabilen bireyler hâline getirmektir (Yaykın, 2015). Bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi, öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin sistemli biçimde incelenmesiyle mümkündür (Ayaydın, 2010). Çünkü eğitim sürecinin başarısı, bireylerde ortaya çıkan davranış değişikliklerinin düzeyi ve niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Yaykın, 2015). Davranış değişikliği, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşan öğrenme izleri olarak tanımlanmakta; bu değişimlerin gözlemlenebilir, ölçülebilir ve değerlendirilebilir olması eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını vazgeçilmez hâle getirmektedir (Göğebakan, 2025). Öğrencilerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ölçme ve değerlendirme süreçleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Aktaş, 2021). Ölçme; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine ilişkin verilerin çeşitli araç ve yöntemlerle sayısal, sembolik ya da sözel biçimde ifade edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Genç, 2008; Soycan ve Babacan, 2019). Değerlendirme ise ölçme sürecinde elde edilen verilerin yorumlanarak anlamlı sonuçlara dönüştürülmesi ve karar verme sürecinde kullanılmasıdır (Göğebakan, 2025). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme, birbirini tamamlayan ve eğitim sürecinden bağımsız düşünülemeyen iki temel unsur olarak kabul edilmektedir (Ayaydın, 2010). Eğitim sisteminin tüm kademelerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyulması, öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerini önemli hâle getirmektedir (Yaşar, 2014). Nitekim öğretmenlerin mesleki zamanlarının önemli bir bölümünü ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ayırdığı belirtilmektedir (Çavuş, 2024). Bu nedenle öğretmenlerin uygun ölçme araçlarını seçme, uygulama ve yorumlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenmektedir (Ergüney, 2018).

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları genel olarak geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımları olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Ünsal, 2025). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında daha çok sonuç ve ürün odaklı değerlendirmeler tercih edilmekte (Ergüney, 2018); çoktan seçmeli testler, kısa yanıtlı sınavlar, doğru-yanlış testleri, eşleştirmeli testler, yazılı yoklamalar ve sözlü sınavlar gibi

araçlar kullanılmaktadır (Aktaş, 2021). Bununla birlikte geleneksel ölçme araçlarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını, performanslarını ve süreç içerisindeki gelişimlerini değerlendirmede yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Alçın ve İnanıcı, 2020; Yılmaz, 2007). Ayrıca yalnızca sonuç odaklı değerlendirmelerin kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesini sınırlandırmakta ve bazı durumlarda nesnel değerlendirme yapılmasını güçleştirmektedir (Black ve Wiliam, 1998). Bu durum, özellikle uygulamalı öğrenme süreçlerinin yoğun olduğu disiplinlerde daha belirgin hâle gelmektedir.

21. yüzyıl eğitim anlayışı, öğrencilerin yalnızca bilişsel kazanımlarını değil; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve performans temelli becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim yaklaşımlarında süreç odaklı, öğrenci merkezli ve çok boyutlu değerlendirmeye dayanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmaktadır (Black ve Wiliam, 1998). Türkiye'de 2004 yılından itibaren eğitim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, ölçme ve değerlendirme anlayışında önemli bir dönüşüm yaşanmış; bu doğrultuda geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarından çağdaş, süreç odaklı ve performans temelli yaklaşımlara yönelim hız kazanmıştır (Aktaş, 2021; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu bağlamda rubrikler (dereceli puanlama anahtarları), performansın önceden belirlenmiş ölçütlere göre sistematik, şeffaf ve objektif biçimde değerlendirilmesini sağlayan önemli tamamlayıcı ölçme araçları arasında yer almaktadır (Moskal, 2000). Rubrikler yalnızca değerlendirme sürecinin güvenirliğini artırmakla kalmamakta; aynı zamanda öğrencilere öz değerlendirme yapma, öğrenme hedeflerini anlama ve performanslarını geliştirme fırsatı sunmaktadır (Brookhart, 2013). Özellikle uygulamalı öğrenme süreçlerinin yoğun olduğu beden eğitimi ve müzik eğitimi gibi alanlarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Andrade, 2005). Bu nedenle rubrik kullanımının uygulama temelli disiplinlerdeki işlevinin incelenmesi, çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışının geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada, uygulamalı derslerde tamamlayıcı ölçme araçlarından biri olarak kullanılan rubriklerin kullanım durumunun alanyazın doğrultusunda kapsamlı biçimde incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında geleneksel derleme yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Geleneksel derleme çalışmaları, belirli bir konuya ilişkin yayımlanmış araştırmaların incelenmesi, bulgularının karşılaştırılması ve elde edilen sonuçların sentezlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalardır. Bu tür çalışmalar, çoğunlukla alan uzmanları tarafından yürütülmekte ve katı yöntemsel sınırlılıklardan ziyade farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin bütüncül biçimde değerlendirilmesine dayanmaktadır (Karaçam, 2013). Araştırmanın kapsamı, uygulamalı dersler içerisinde yer alan beden eğitimi ve spor ile müzik eğitimi alanlarıyla sınırlandırılmıştır. Başlangıçta resim dersleri de araştırma kapsamına dâhil edilme kriterleri arasında yer almasına rağmen, resim eğitimi alanında "rubrik" anahtar kelimesine yönelik yeterli sayıda yayına ulaşılamaması nedeniyle bu alandaki çalışmalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Veri toplama sürecinde ulusal literatürde yayımlanmış çalışmalar taranmış ve incelenmiştir. Bu doğrultuda "dereceli

puanlama anahtarı", "rubrik", "tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme", "alternatif ölçme ve değerlendirme", "beden eğitimi" ve "müzik eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak Google Scholar ve YÖK Tez Merkezi veri tabanlarında sistematik literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırma, kullanılan veri tabanları ile sınırlıdır. Elde edilen çalışmalar içerik açısından incelenmiş, bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Böylece beden eğitimi ve müzik eğitimi alanlarında rubrik kullanımına ilişkin mevcut durumun ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.1. Tamamlayıcı Ölçme- Değerlendirme ve Rubrikler

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, çağdaş eğitim anlayışında öğrencinin yalnızca bilişsel öğrenme çıktılarının değil; aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini de bütüncül biçimde değerlendirmesini mümkün kılan yaklaşımlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrenme sürecini merkeze alarak öğrencinin gerçek yaşam performansını ve süreç içerisindeki gelişimini esas almakta; bu yönüyle yalnızca standart test sonuçlarına dayalı değerlendirme yapan geleneksel ölçme yaklaşımlarından ayrılmaktadır (Gündüz ve Tuncel, 2024). Dolayısıyla tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, öğrenmenin yalnızca sonuç boyutuna değil, aynı zamanda öğrenme sürecine de odaklanarak daha kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme anlayışı sunmaktadır. Literatürde, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılan yöntem ve araçların özellikleri doğrultusunda genel olarak süreç odaklı değerlendirme araçları ve performans temelli değerlendirme araçları olmak üzere iki temel kategoride ele alındığı ifade edilmektedir (Alıcı, 2024). Bu sınıflandırma, öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişiminin izlenmesini ve ortaya koyduğu performansın yapılandırılmış ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesini kapsamaktadır. Performans temelli değerlendirme araçları arasında performans görevleri, portfolyolar, projeler, gözlem formları, kontrol listeleri, görüşmeler, dereceleme ölçekleri ve rubrikler (dereceli puanlama anahtarları) yer almaktadır. Söz konusu araçlar, öğrencinin hem öğrenme sürecini hem de ortaya koyduğu ürünü sistematik, yapılandırılmış ve çok boyutlu biçimde değerlendirmeye olanak sağlamaktadır (Wiggins, 1998; Brookhart ve Nitko, 2019). Bu araçlar içerisinde rubrikler, performans ölçütlerini açık ve önceden tanımlanmış kriterler doğrultusunda yapılandırması nedeniyle değerlendirme sürecinin daha şeffaf, tutarlı ve güvenilir biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Andrade, 2000; Moskal, 2000; Brookhart, 2013). Söz konusu performans temelli değerlendirme araçları, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla ilişkili bilgi ve becerilerini ortaya koymalarına fırsat tanıyarak öğrenmenin yalnızca bilişsel boyutunu değil, aynı zamanda uygulama, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini de görünür hâle getirmektedir (Gulikers et al., 2004; Brookhart, 2013). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ikinci grubunu ise öğrencinin değerlendirme sürecine aktif katılımını esas alan araçlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme yöntemleri yer almakta; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini analiz etmelerine, akranlarının performanslarını belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerine ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında aktif sorumluluk üstlenmelerine olanak sağlamaktadır (Topping, 1998; Andrade ve Du, 2007). Bu yaklaşım, değerlendirme sürecini yalnızca öğretmen merkezli bir yapı olmaktan çıkararak öğrencinin öğrenme sürecine etkin

katılımını destekleyen, öz düzenleme becerilerini geliştiren ve öğrenmeyi derinleştiren bir yapıya dönüştürmektedir (Black ve Wiliam, 2009; Panadero et al., 2018).

Rubrik (dereceli puanlama anahtarı), tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları içerisinde öğrencinin performansını doğrudan değerlendirmeye yönelik araçlar arasında yer almaktadır (Alıcı, 2024). Performans değerlendirme yaklaşımında temel amaç, öğrencinin yalnızca doğru cevaba ulaşmasını değil; bilgiyi yapılandırarak bir ürün, süreç ya da performans aracılığıyla ortaya koymasını sağlamaktır (Parlak ve Doğan, 2014). Bu doğrultuda, farklı performans durumlarına ve eğitim amaçlarına uygun biçimde geliştirilebilen, esnek yapıya sahip dereceli puanlama yönergelerinin kullanımının son yıllarda giderek yaygınlaştığı görülmektedir (Kayakcı Danışmaz, 2019). Rubrikler, öğrencilerin farklı alanlardaki performanslarını değerlendirmede kullanılan; ölçülmek istenen yeterliklerin boyutlarını açık biçimde tanımlayan ve değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen ile öğrenci arasında ortak bir anlayış oluşturan ölçme araçlarıdır (Bilican Demir ve Yıldırım, 2019). Genellikle tablo biçiminde düzenlenen rubriklerde, dikey eksende performans ölçütleri, yatay eksende ise düşükten yükseğe doğru sıralanan performans düzeyleri yer almaktadır. Bu eksenlerin kesişim noktalarında, ilgili performans düzeyine ilişkin ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır. Alanyazında rubriklerin bütünsel (holistic) ve analitik (analytic) olmak üzere iki temel türde ele alındığı belirtilmektedir (Gündüz ve Tuncel, 2024).

Bütünsel rubrikler, öğrencinin performansını ya da ortaya koyduğu ürünü genel bir bütün olarak değerlendirerek tek bir puan üzerinden sonuçlandırmaktadır. Bu tür rubriklerin, puanlayıcılar arası güvenirliğin kısa sürede sağlanabilmesi nedeniyle uygulamada sıklıkla tercih edildiği ifade edilmektedir (Onkun Özgür, 2024). Analitik rubrikler ise performansı oluşturan farklı boyutların ayrı ayrı değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle analitik rubrikler, öğrenci ve öğretmenlere performansın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında daha ayrıntılı geri bildirim sunabilmesi nedeniyle eğitim ortamlarında yaygın biçimde kullanılmaktadır (Aydın, 2011). Rubriklerin, önceden belirlenmiş ölçütlere dayalı sistematik değerlendirme yapısına sahip olması; ölçme sonuçlarının geçerlik ve güvenirliğini artırması açısından çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Aktaş ve Alıcı, 2018).

3. Beden Eğitimi ve Sporda Rubrik Kullanımı

Beden eğitimi, bireylerin yalnızca fiziksel gelişimini destekleyen bir alan olmanın ötesinde; sosyal uyum, duyuşsal gelişim, toplumsal değerlerin benimsenmesi ve milli değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayan bütüncül bir eğitim süreci olarak değerlendirilmektedir (Şahin, 2025). Tamer ve Pulur'a (2001) göre beden eğitimi, bireyin fiziksel etkinliklere katılımı yoluyla davranışlarında istendik değişiklikler oluşturma sürecidir. Beden eğitimini diğer disiplinlerden ayıran temel özellik ise öğrenmenin hareket temelli gerçekleşmesidir. Bu yönüyle beden eğitimi hem bilimsel hem de sanatsal boyutları içeren bir alan olarak görülmekte ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001). Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı (2018) öğretim programında da beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Beden eğitimi derslerinde ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve psikomotor becerilerinin çeşitliliği nedeniyle standartlaştırılması güç bir yapıya sahiptir. Bu durum, yalnızca geleneksel ölçme yöntemlerinin kullanımını yetersiz kılmakta ve daha esnek, süreç odaklı tamamlayıcı ölçme araçlarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır (MEB, 2018; Aktaş, 2021). Bu kapsamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin başarı testleri yerine performans görevleri, derecelendirme ölçekleri, beceri testleri, kontrol listeleri ve rubrikler gibi performans temelli değerlendirme araçlarını daha sık tercih ettikleri belirtilmektedir (Kaçan, 2022). Özellikle öğrencilere farklı spor branşlarına ilişkin psikomotor becerilerin kazandırıldığı uygulamalı derslerde rubriklerin, performansın yapılandırılmış ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesine olanak sağlayan işlevsel araçlar arasında öne çıktığı görülmektedir (Karaca, 2024).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, rubriklerin beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlere performans değerlendirme sürecinde rehberlik ettiği, değerlendirme sürecinin daha sistematik, objektif ve güvenilir biçimde yürütülmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Yılmaz, 2007; Göğebakan, 2025). Ayrıca rubriklerin, öğrencilerin performans düzeylerini belirli kriterler çerçevesinde ayrıntılı biçimde değerlendirmeye olanak tanıması nedeniyle beden eğitimi derslerinde yaygın olarak kullanılan tamamlayıcı ölçme araçlarından biri olduğu vurgulanmaktadır (Asma ve ark., 2018; Göğebakan, 2025). Bununla birlikte bazı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Özkoparan ve İnan'ın (2018) çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin rubrikleri diğer tamamlayıcı ölçme araçlarına kıyasla daha düşük düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, rubrik kullanımına ilişkin uygulama yeterlikleri, zaman yönetimi, sınıf mevcudu ve ölçme-değerlendirme bilgi düzeyi gibi değişkenlerle ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin rubrik hazırlama ve kullanma yeterliklerine ilişkin araştırmalar da dikkat çekici bulgular ortaya koymaktadır. Yaykın'ın (2015) çalışmasında, mesleki deneyimi 1–5 yıl arasında olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin rubrik hazırlama konusunda en düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Mercan (2020), araştırmaya katılan 141 beden eğitimi ve spor öğretmeninden yalnızca 66'sının uygun biçimde rubrik hazırlayabildiğini ortaya koymuştur. Ergüney (2018) ise beden eğitimi öğretmen adaylarının rubrik geliştirme konusunda diğer tamamlayıcı ölçme araçlarına kıyasla daha yetersiz olduklarını belirtmiştir. Buna karşın Göğebakan'ın (2025) çalışmasında, cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve hizmet içi eğitimlere katılım gibi değişkenlerin rubrik kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı; yalnızca okul kademesi değişkeninde farklılık görüldüğü ifade edilmiştir. Araştırmada bu farklılığın, rubriklerin lise düzeyindeki öğrencilerde ortaokul öğrencilerine kıyasla daha uygulanabilir olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, incelenen çalışmalar öğretmenlerin rubrik hazırlama ve uygulama yeterliklerine ilişkin farklı bulgular ortaya koymaktadır. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin rubrik kullanımına olumlu yaklaştıkları ve bu aracı sıklıkla kullandıkları belirtilirken (Asma ve ark., 2018; Göğebakan, 2025), bazı çalışmalarda ise rubrik kullanımının sınırlı olduğu ve öğretmenlerin rubrik geliştirme konusunda yetersizlik yaşadığı ifade edilmektedir (Özkoparan ve İnan, 2018; Ergüney, 2018; Mercan, 2020). Bu durum, beden eğitimi alanında rubrik kullanımına yönelik ortak bir uygulama standardının henüz tam olarak oluşmadığını göstermektedir. Ayrıca bu farklılıkların; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri,

hizmet içi eğitim olanakları, mesleki deneyim düzeyleri ve dersin uygulama koşulları gibi değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Yaykın, 2015; Göğebakan, 2025). Sonuç olarak, alanyazında yer alan bulgular beden eğitimi ve spor alanında rubriklerin performans temelli değerlendirme süreçlerinde önemli ve işlevsel bir araç olarak öne çıktığını göstermektedir. Rubriklerin; öğrencilerin psikomotor becerilerini, süreç içerisindeki gelişimlerini ve performans düzeylerini belirli ölçütler doğrultusunda sistematik, şeffaf ve çok boyutlu biçimde değerlendirmeye olanak sağlaması, bu araçların beden eğitimi derslerinde yaygın olarak tercih edilmesinin temel nedenleri arasında görülmektedir. Özellikle uygulamalı derslerde yalnızca sonuç odaklı değil süreç odaklı değerlendirmeye imkân tanıması, rubriklerin çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışıyla uyumlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, beden eğitimi derslerinde rubrik kullanımının daha etkili ve sürdürülebilir hâle getirilebilmesi için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitimlerin artırılması, öğretmen yetiştirme programlarında rubrik geliştirme uygulamalarına daha fazla yer verilmesi ve beden eğitimi alanına özgü standart rubrik örneklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmaların, beden eğitimi derslerinde değerlendirme süreçlerinin geçerlik, güvenirlik ve uygulanabilirlik boyutlarını güçlendireceği değerlendirilmektedir.

4. Müzik Eğitiminde Rubrik Kullanımı

Müzik, insan yaşamının en erken dönemlerinden itibaren bireyin yaşamında yer alan ve bilişsel, duyuşsal, sosyal ile psikomotor gelişimini etkileyen önemli bir sanat ve eğitim alanıdır. Genel anlamda müzik; ses ve ritim aracılığıyla bireyin duygu, düşünce ve yaşantılarını ifade etmesini sağlayan estetik bir iletişim biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle müzik eğitimi, bireylere müziksel davranış kazandırmayı, mevcut davranışları geliştirmeyi ve müziksel duyarlılığı artırmayı amaçlayan sistemli bir eğitim sürecini kapsamaktadır (Alçın, 2019). Türkiye'de müzik eğitimi ilkokul ve ortaokul düzeyinde zorunlu, ortaöğretimde ise seçmeli ders olarak yürütülmekte; genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır (Efe, 2006). Müzik öğretim programında ise öğrencilerin estetik duyarlılıklarının geliştirilmesi, yaratıcılıklarının desteklenmesi, müzik kültürü kazanmaları ve müziksel algılarının güçlendirilmesi temel hedefler arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Müzik eğitiminde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek ve gelişimlerini izlemek amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Alçın, 2019). Özellikle çalma, söyleme ve uygulamaya dayalı performans süreçlerinde öğrencilerin psikomotor becerileri ön plana çıktığından, geleneksel ölçme araçlarının bu performansları değerlendirmede yetersiz kalabildiği belirtilmektedir. Bu nedenle, sistematik gözleme dayalı tamamlayıcı ölçme araçlarının kullanımının müzik eğitimi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Minez, 2012).

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde yer alan rubrikler (dereceli puanlama anahtarları), müziksel performansın değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan araçlardan biridir. Rubrikler, öğrencilerin performanslarını önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda sistematik, şeffaf ve yapılandırılmış biçimde değerlendirmeye olanak

sağlamaktadır. Özellikle psikomotor beceriler ile üst düzey bilişsel süreçlerin değerlendirilmesinde etkili bir araç olması, müzik eğitiminde rubrik kullanımının önemini artırmaktadır (Kaynak, 2011). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, rubriklerin performans değerlendirme sürecini kolaylaştırması, ortak sınavlarda uygulama birliği sağlaması, öğrencilerin derse aktif katılımını artırması ve öğrenme başarısını desteklemesi nedeniyle müzik öğretmenleri tarafından sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Özcan, 2025). Sonuç olarak, müzik eğitiminde rubriklerin özellikle performansa dayalı becerilerin değerlendirilmesinde önemli bir işlev üstlendiği görülmektedir. Müzik derslerinin uygulama ağırlıklı yapısı, öğrencilerin yalnızca teorik bilgilerini değil; çalma, söyleme, ritim uygulama ve yorumlama gibi çok boyutlu performans becerilerini de ortaya koymalarını gerektirmektedir. Bu durum, geleneksel ölçme araçlarının yetersiz kaldığı noktada daha sistematik, süreç odaklı ve yapılandırılmış değerlendirme araçlarının kullanımını gerekli hâle getirmektedir. Bu bağlamda rubrikler, performansın belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesine olanak sağlayarak değerlendirme sürecinde nesnelliği, şeffaflığı ve tutarlılığı artırmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin hangi ölçütlerde yeterli olduklarını ve hangi alanlarda gelişime ihtiyaç duyduklarını görmelerine katkı sağlayarak öğrenme sürecini destekleyici bir işlev üstlenmektedir. Dolayısıyla rubriklerin müzik eğitiminde yalnızca bir ölçme aracı değil, aynı zamanda öğrenmeyi yönlendiren ve performans gelişimini destekleyen pedagojik bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

5. Bulguların Sentezi

Bu araştırmanın bulguları, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının günümüz eğitim anlayışı içerisinde giderek daha kritik bir konuma geldiğini göstermektedir. Özellikle 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında öğrenme çıktılarının yalnızca bilişsel boyutla sınırlı değerlendirilmemesi, psikomotor ve duyuşsal alanların da sürece dâhil edilmesi gerekliliği, tamamlayıcı ölçme araçlarının önemini artırmaktadır. Bu bağlamda rubrikler, beden eğitimi ve spor ile müzik eğitimi gibi performans temelli alanlarda öğrencilerin psikomotor becerilerinin daha nesnel, güvenilir ve sistematik biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayan temel araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Literatürden elde edilen bulgular, rubriklerin hem beden eğitimi ve spor öğretmenleri hem de müzik öğretmenleri tarafından en yaygın kullanılan tamamlayıcı ölçme araçları arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Rubriklerin çok boyutlu değerlendirme yapısına sahip olması, performansın açık ve önceden tanımlanmış ölçütler doğrultusunda yapılandırılmasına imkân vermesi ve uygulamalı derslerde değerlendirme sürecinde nesnelliği artırması, bu tercihlerin temel gerekçeleri olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, rubrik geliştirme sürecinin zaman alıcı olması ve öğretmenlerden belirli düzeyde ölçme-değerlendirme yeterliği gerektirmesi, uygulamada karşılaşılan önemli sınırlılıklar arasında yer almaktadır. Ayrıca literatür incelemesi, müzik eğitimi ile beden eğitimi ve spor alanlarında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin çalışmaların niceliksel olarak sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, söz konusu alanlarda ölçme-değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine ve rubrik kullanımının daha etkin hâle getirilmesine yönelik daha fazla bilimsel araştırmaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

6. Sonuç ve Öneriler

6.1. Sonuç

Bu derleme, rubriklerin uygulamalı derslerde yalnızca bir ölçme aracı olarak değil, aynı zamanda öğrenme sürecini yönlendiren ve yapılandıran pedagojik bir araç olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle performans temelli alanlarda rubrikler, değerlendirme sürecini daha nesnel ve şeffaf hâle getirirken, öğrenci gelişimini de çok boyutlu biçimde izlemeye olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte alanyazın, rubriklerin kullanımının yaygınlaşmasına rağmen uygulama kalitesinin değişken olduğunu göstermektedir. Bu durum, rubriklerin etkili kullanımının yalnızca aracın yapısıyla değil, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile bu süreci destekleyen kurumsal standartlarla da doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak rubrikler, performans temelli derslerde ölçme sürecinin geçerlik ve güvenirliğini artıran, öğrencilerin gelişimini çok boyutlu biçimde izlemeye imkân sağlayan ve öğretim sürecine anlamlı geri bildirim sağlayan önemli bir değerlendirme aracı olduğu söylenebilir. Ancak bu potansiyelin etkili biçimde sürdürülebilmesi için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı ölçme-değerlendirme çalışmalarına daha fazla yer verilmesi ve beden eğitimi ile müzik eğitimine özgü standart rubrik örneklerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların artırılması gerekmektedir.

6.2. Öneriler

1. Beden eğitimi ve spor ile müzik eğitimi alanlarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin daha geniş örneklemlerle, karşılaştırmalı ve çok merkezli çalışmalar yapılması önerilmektedir.
2. Öğretmenlerin rubrik geliştirme ve uygulama becerilerini artırmaya yönelik, uygulamalı etkinliklere dayalı hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir.
3. Performans temelli derslerde ölçme sürecini desteklemek amacıyla kazanım bazlı, standartlaştırılmış ve erişilebilir rubrik veri tabanları oluşturulmalıdır.
4. Rubrik kullanımının öğrenci başarısı, beceri gelişimi ve öğrenme sürecine etkisi, deneysel ve yarı deneysel araştırma desenleriyle test edilmelidir.
5. Müzik eğitiminde çalgı, ses ve grup performanslarına yönelik; beden eğitiminde ise motor beceri düzeylerine göre farklılaştırılmış branş-spesifik rubrikler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Aktaş, B., *Beden eğitimi öğretmenliği bölümlerindeki öğretim elemanlarının, beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2021.

Aktaş, M. ve Alıcı, D., Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 597-610, 2018.

Alçın, Ö. C., *Müzik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2019.

Alçın, Ö. ve İnanıcı, M. K., Müzik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2), 727-757, 2020.

Alıcı, D., *Performansa Dayalı Ölçme*, İçinde S. Tekindal (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (8. bs., ss. 125-163), Pegem Akademi, Ankara, 2024.

Altun Ekiz, M., Rubrik ve portfolyo değerlendirmenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel öz yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi, Humanistic Perspective, 5(3), 1166-1188, 2023.

Andrade, H. G., Using rubrics to promote thinking and learning, Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A, 57(5), 13-18, 2000.

Andrade, H. G., Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly, College Teaching, 53(1), 27–31, 2005.

Andrade, H. ve Du, Y., Student responses to criteria-referenced self-assessment, Assessment and Evaluation in Higher Education, 32(2), 159–181, 2007.

Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T. ve Çamlıyer, H., Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme, Sakarya University Journal of Education, 8(3), 37-62, 2018.

Ayaydın, A., Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreci üzerine, Milli Eğitim Dergisi, 40(187), 240-250, 2010.

Aydın, S., *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde dereceli puanlama anahtarı kullanılarak verilen geribildirimin öğrenci başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.

Bilican Demir, S. ve Yıldırım, Ö., Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 457-473, 2019.

Black, P. ve Wiliam, D., Assessment and classroom learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74, 1998.

Black, P. ve Wiliam, D., Developing the theory of formative assessment, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31, 2009.

Brookhart, S. M., How to create and use rubrics for formative assessment and grading, ASCD, 2013.

Brookhart, S. M. ve Nitko, A. J., Educational assessment of students (8th ed.), Pearson, 2019.

Çavuş, M. N., Eğitimde yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme üzerine bir derleme, Uluslararası Özel Amaçlar için İngilizce Dergisi, 2(1), 39-54, 2024.

Efe, İ. E., *Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programlarına yönelik uygulanan giriş sınavlarındaki farklı ölçme yaklaşımlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

Ergüney, M., *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2018.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H., Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145, 2027.

Genç, N., *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları,* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin, 2008.

Göğebakan, A., *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları problemler*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2025.

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J. ve Kirschner, P. A., A five-dimensional framework for authentic assessment, Educational Technology Research and Development, 52(3), 67–86, 2004.

Gündüz, N. ve Tuncel, S. (Ed.), *Beden Eğitimi ve Sporda Alternatif Ölçme ve Değerlendirme* (1. bs.), Gazi Kitabevi, Ankara, 2024.

İnan, S. A., İnan, M. ve Çolakoğlu, F. F., 21. Yüzyıl becerileri ile ilgili beden eğitimi ve spor alanında yapılan çalışmaların incelenmesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5(3), 10-19, 2024.

Kaçan, H., *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanımının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilikleri üzerine etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Iğdır Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Iğdır, 2022.

Karaca, R., *Dereceli Puanlama Anahtarı(rubrik),* İçinde N. Gündüz ve S. Tuncel (Ed.), *Beden Eğitimi ve Sporda Alternatif Ölçme ve Değerlendirme* (1. bs., ss. 173-201), Gazi Kitabevi, Ankara, 2024.

Karaçam, Z., Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(1), 26-33, 2013.

Kayakcı Danışmaz, Z., *Lisans çocuk gelişimi ve eğitimi programına devam eden öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı (rubrik) geliştirme becerilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük, 2019.

Kaynak, T., *Piyano eğitimi yarıyıl sonu sınavlarında öğrenci performansının rubrik ile ölçülmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.

Mercan, U., *Aksaray'da görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray, 2020.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programı 1-8. sınıflar, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2018.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıflar, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2018.

Minez, T., *Piyano eğitiminde rubrik ile geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, 2012.

Moskal, B. M., Scoring rubrics: What, when and how?, Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(3), 1–7, 2000.

Onkun Özgür, E., *Dereceli puanlama anahtarı türünün rutin olmayan matematik problemlerinin puanlanmasında puanlayıcı davranışları üzerine etkisinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2024.

Özcan, F., *Müzik öğretmenlerinin derslerinde yaptıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2025.

Özgül, F. ve Kangalgil, M., Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 16(2), 60-71, 2018.

Özkoparan, O. ve İnan, M., Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, Journal of Physical Education and Sports Studies, 10(1), 23-38, 2018.

Panadero, E., Jönsson, A. ve Botella, J., Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses, Educational Research Review, 22, 74–98, 2017.

Parlak, B. ve Doğan, N., Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29-2), 189-197, 2014.

Soycan, M. ve Babacan, E., Müziksel işitme, okuma ve yazma ile ilgili geliştirilmiş ölçme araçlarının incelenmesi: içerik analizi çalışması, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(69), 343-353, 2019.

Şahin, Ç. ve Kaya, G., Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: bir içerik analizi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 10(2), 798-812, 2020.

Şahin, S., *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim becerilerinin ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine katılım motivasyonlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, 2025.

Tamer, K. ve Pulur, A., Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri, Kozan Ofset, Ankara, 2001.

Topping, K., Peer assessment between students in colleges and universities, Review of Educational Research, 68(3), 249–276, 1998.

Ünsal, H., *Eşlenen geleneksel ve tamamlayıcı ölçme araçlarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordaması*, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon, 2025.

Wiggins, G., Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance, Jossey-Bass, 1998.

Yaşar, M., Öğretmen adaylarının "eğitimde ölçme ve değerlendirme" dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 64-83, 2014.

Yaykın, N., *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme- değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2015.

Yılmaz, G., *Ankara'daki merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

BELİREN YETİŞKİNLERDE İNTEROSEPTİF FARKINDALIĞIN YEME BOZUKLUKLARI VE DUYGUSAL YEME İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTİGATİON OF THE RELATİONSHİP BETWEEN INTEROCEPTİVE AWARENESS, EATİNG DİSORDERS, AND EMOTİONAL EATİNG İN EMERGİNG ADULTS

Lisans Öğrencisi Ayşe ANABACI, Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, anabaciayse@gmail.com- ORCID ID: 0009-0002-0047-6626

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, firdevs@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1765-6287

ÖZET

Bireyin kendi fiziksel duyumlarını algılama ve yorumlama kapasitesi olarak tanımlanan interoseptif farkındalık, sağlıklı yeme davranışlarının ve duygusal regülasyonun temel taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu araştırma; bireylerin bedensel algı düzeyleri, yeme tutumları ve duygusal durumları arasındaki etkileşimi incelemek amacıyla nicel araştırma deseninde kurgulanmıştır. Alan yazında yeme bozuklukları ve duygusal yeme davranışlarının genellikle zayıf bedensel farkındalıkla ilişkili olduğu hipotezinden hareketle, çalışmada bu değişkenlerin birbirini yordama gücü ve demografik değişkenlere göre sergiledikleri farklılaşmalar test edilmiştir. Araştırma sonucunda, bedensel algı ile yeme tutumu ve duygusal değişkenler arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgu, bedensel duyumlarına yönelik farkındalığı artan bireylerin, yeme bozukluğu eğilimlerinin ve olumsuz duygusal tepkiselliklerinin azalma eğiliminde olduğunu doğrulamaktadır. Regresyon analizleri, duygusal durumun yeme tutumu üzerinde belirleyici bir yordayıcı olduğunu ve yeme davranışlarındaki değişimin önemli bir kısmını açıkladığını ortaya koymuştur. Demografik açıdan ise bedensel algının cinsiyete göre kadın katılımcılar lehine farklılaştığı; evli bireylerin bekar bireylere oranla bedensel ve yeme tutumu puanlarında daha yüksek bir eğilim sergilediği görülmüştür. Çalışma, bireylerin sağlıklı yeme alışkanlıkları geliştirmesinde duygusal

süreçlerin ve bedensel farkındalığın kritik rolünü vurgulamakta olup, elde edilen sonuçların klinik psikoloji ve beslenme psikolojisi alanındaki literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İnteroseptif Farkındalık, Yeme Tutumu, Duygusal Durum, Bedensel Algı, Psikolojik Sağlık.

ABSTRACT

Interoceptive awareness, defined as the capacity to perceive and interpret one's own internal physiological signals, serves as a fundamental component of healthy eating behaviors and emotional regulation. This study was designed within a quantitative framework to examine the intricate relationships between body perception, eating attitudes, and emotional states. Drawing from literature that suggests eating disorders and emotional eating behaviors are often rooted in diminished somatic awareness, the research tests the predictive power of these variables and evaluates how they fluctuate across various demographic parameters.

The findings reveal statistically significant negative correlations between body perception and both eating attitudes and emotional variables. These results confirm the hypothesis that individuals with higher levels of physical awareness tend to exhibit lower tendencies toward disordered eating and maladaptive emotional reactivity. Regression analyses further demonstrate that emotional state is a significant predictor of eating attitudes, accounting for a notable portion of the variance in eating behaviors. Conversely, while the combined influence of eating attitudes and emotional states on body perception is statistically significant, it remains limited in explanatory power, suggesting a more complex underlying structure for interoceptive awareness.

From a demographic perspective, body perception scores significantly differ by gender in favor of female participants. Additionally, married individuals exhibit higher levels of both body perception and eating attitude scores compared to their single counterparts. This study underscores the critical role of emotional processes and physical awareness in the development of healthy eating habits, contributing to the existing literature in clinical and nutritional psychology.

Keywords: Interoceptive Awareness, Eating Attitudes, Emotional State, Body Perception, Psychological Health.

1. GİRİŞ

İnsanların en temel biyolojik uğraşlarından biri olan yeme davranışı, güncel psikoloji literatüründe yalnızca fizyolojik gereksinimlerin karşılanması süreci olarak değil; bilişsel, duygusal ve bedensel süreçlerin dinamik etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Besinlerin olması gerekenden fazla ya da az alınması durumunda fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden iyilik halinde sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda beslenme, yaşam kalitesini yükseltmek, birey sağlığını korumak, sosyal, ruhsal ve fiziksel yönden işlevli düzeyde olması amacıyla yapılması gereken bilinçli bir davranıştır. (İnalkaç ve Arslantaş, 2018). Geleneksel yaklaşımlar yeme eylemini homeostatik bir denge arayışı olarak tanımlasa da güncel araştırmalar yeme tutumlarının şekillenmesinde psikolojik değişkenlerin göz ardı edilemez bir rolü olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, son yıllarda literatürde üzerinde sıklıkla durulan kavramlardan biri olan interoseptif farkındalık, bireyin kendi içsel bedensel sinyallerini algılama, ayrıştırma ve anlamlandırma kapasitesi olarak tanımlanmakta ve yeme davranışının sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde kritik bir kontrol mekanizması işlevi görmektedir (Ortmann ve ark., 2024).

İnteroseptif farkındalığın işlevsel düzeyde olması, bireyin açlık ve tokluk sinyallerini doğru biçimde ayırt ederek bu sinyallere uygun davranışsal yanıtlar geliştirmesini sağlar. Ancak bu farkındalık düzeyinde meydana gelen sapmalar bireyin içsel sisteminde geri bildirim mekanizmalarını bozarak yeme davranışında bozulmalara yol açabilmektedir. Bu duruma karşın açlık/ tokluk sinyallerini ayırt edebilen bireylerde uyumlu yeme davranışı geliştiği görülmektedir. (Harper, 2024). Bedeninden gelen sinyalleri doğru şekilde yorumlayamayan birey, fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak yerine dışsal uyaranlara veya çarpıtılmış bilişsel şemalara göre yeme eylemini gerçekleştirmekte, bu da patolojik yeme tutumlarına sürükleyebilmektedir. (Bruch, 1962; Schachter, 1971; Fairburn, Cooper ve Shafran, 2003)

Yeme davranışında problemli tutumun ortaya çıkmasına yol açan bir diğer önemli bileşen ise duygusal süreçlerdir. Literatürde "duygusal yeme" olarak adlandırılan bu kavram, bireyin fizyolojik açlık durumundan ziyade, stres, kaygı veya depresif duygulanım gibi olumsuz duygu durumlarıyla başa çıkma stratejisi olarak yemeğe yönelmesini ifade ederken hem sağlıklı hem de yeme bozukluğu yaşayan bireylerde görüldüğü belirtilmiştir. (Reichenberger et al., 2020). Araştırmalar, özellikle klinik düzeyde obezite veya yeme bozukluğu tanısı almış bireylerin önemli bir kısmının, yeme eylemi ile gerçek açlık/tokluk hissi arasında ilişki bulamamakla beraber yeme eyleminin tamamen duygusal süreçlere bağlı olduğunu ortaya koymuştur.

(Barkeling ve ark., 2007). Bu durum, bedensel sinyallerin yanlış yorumlanmasının yalnızca yeme bozukluklarına değil, aynı zamanda duygu durumu düzenlemede güçlüklere ve ilerleyen süreçlerde patolojik sorunlara yol açabileceğini göstermektedir. (Perkins ve ark., 2021).

Günümüzde yeme tutumlarındaki bozulmaların ve duygusal yeme davranışının temelinde yatan en kritik mekanizmalardan biri "interoseptif farkındalık" eksikliği olarak değerlendirilmektedir. İnteroseptif farkındalık; bireyin bedeninden gelen açlık, tokluk ve kalp atış hızı gibi içsel fizyolojik sinyalleri algılama, ayrıştırma ve yorumlama kapasitesini ifade etmektedir. (Ortmann ve ark., 2024). Alan yazında, interoseptif duyarlılıktaki bu bozulmaların bireyin açlık, stres, kaygı ve öfke gibi duygusal uyarılmayı karıştırmasına neden olduğu ve bu durumun bireyin bedeninden gelen sinyallere güvenmemekle beraber yoğun kaygı ve duygusal zorlanmalar yaşamasını içeren maladaptif yeme stratejilerine neden olabileceği vurgulanmaktadır (Perkins ve ark., 2021; Stevenson ve ark., 2025).

Özellikle beliren yetişkinlik dönemi, bireylerin bağımsızlık kazandığı ve duygusal regülasyon becerilerinin test edildiği bir evredir. (Arnett, 2000). Bu dönemde bireyin vücut duyumlarını yanlış yorumlanması, bireyin yaşadıkları sonucu ortaya çıkan olumsuz duygularla başa çıkmak için kontrolsüzce yeme tutumu sergilemesine, yani "duygusal yeme" davranışına yol açmaktadır (Soylu, 2021). Türkiye örnekleminde beliren yetişkinlerin yaşadığı yeme tutumu bozukluklarının interoseptif süreçlerle olan ilişkisinin derinlemesine incelenmesi hem kuramsal hem de uygulamalı alan için temel bir problem niteliği taşımaktadır.

Bu araştırma, yeme bozukluklarının erken teşhisi ve önlenmesinde interoseptif farkındalığın koruyucu bir faktör olarak rolünü ortaya koyması açısından stratejik bir öneme sahiptir. İnteroseptif açıkların yalnızca yeme bozukluklarıyla değil, aynı zamanda genel psikolojik stres faktörleri ve öz-zarar verme eğilimleriyle de ilişkili olduğu (Perkins ve ark., 2021) düşünüldüğünde, çalışmanın bulguları koruyucu ruh sağlığı hizmetlerine veri sağlayacaktır. Bu bulgu, interoseptif maruz bırakma temelli güncel müdahale yaklaşımlarının yeme bozuklukları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarla aynı doğrultuyu göstermektedir (Boswell ve ark., 2015). Bireylerde duygusal duygu durumun yeme tutumunu anlamlı düzeyde yordadığına dair veriler, beslenme alışkanlıklarının düzenlenmesinde duygu düzenlemelerine yönelik müdahalelerin önemi yansıtmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı;

Beliren yetişkinlerde interoseptif farkındalık düzeyinin, yeme bozukluğu eğilimi ve duygusal yeme davranışı üzerindeki etkisini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara odaklanılmıştır:

1. Katılımcıların interoseptif farkındalık, yeme tutumu ve duygusal durum puanları arasındaki korelasyon ilişkisini saptamak.
2. İnteroseptif farkındalığın, yeme bozukluğu eğilimi ve duygusal yeme davranışını yordama gücünü test etmek.
3. Bu psikolojik değişkenlerin cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi gibi demografik alanlar üzerinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

Duygu düzenleme ile yakından ilişkili olan kavramlardan biri de interoseptif farkındalıktır. İnterosepsiyon, bireyin bedeninden gelen içsel sinyalleri algılama sürecini ifade ederken; interoseptif farkındalık, algılanan bu sinyallerin doğru biçimde yorumlanabilmesini kapsamaktadır. (Datta et al., 2020) Kalp atışı, nefes alışveriş hızı, açlık, tokluk ve bedensel gerilim gibi fizyolojik duyumlar bu kapsamda yer almaktadır. (Herbert ve ark., 2020) göre bireyler arasında interoseptif duyarlılık açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu süreçte merkezi rol oynayan beyin yapılarından biri insula kortekstir. İnsula, vücuttan gelen fizyolojik sinyallerin beyin tarafından temsil edilmesinde kritik bir bölge olarak işlev görmektedir. Bu durum, bireyin kendi bedensel durumunu daha hassas biçimde algılamasıyla ilişkili görülmektedir. Dolayısıyla insula korteksin hem bedensel duyumların fark edilmesi hem de bu duyumların duygusal anlam kazanması sürecinde merkezi bir yapı olduğu kabul edilmektedir (Calì ve ark., 2015; Herbert & Pollatos, 2014). Bahsedilen bölgelerde ortaya çıkan bedensel sinyallerin anlamlandırılması ve entegrasyonu hem bilinç hem bilinçdışı düzeyde bedenin dâhili bir haritasını temin eder. İnterosepsiyonun asıl amacı homestazisi (iç dengeyi) sürdürmektir. Homeostazi bozulana kadar bu algılar bilinç düzeyine çıkmaz. Ancak bunun tersi olduğunda kişi interoseptif gelişimin farkında olur. Bazı bireylerin bedensel sinyalleri daha doğru ve ayrıntılı biçimde algılayabildiği, bazı bireylerin ise bu sinyalleri fark etmekte ve anlamlandırmakta güçlük yaşadığı belirtilmektedir.

İnterosepsiyon kavramının literatürdeki araştırma geçmişi 100 yılı aşkındır fakat ön plana çıkan çalışmalara bakacak olursak; Damasio, beden duyumlarının kalıplarına dayalı ve karar verme sürecinde kritik öneme sahip somatik işaretleyici teorisini literatüre kazandırmıştır. (Damasio 1994, 1996). Ancak interosepsiyon ile ilgili araştırmaların başlangıç noktası 1906'da Charles

Scott Sherrington'nın "propriosepsiyon", "eksterosepsiyon" ve "interosepsiyon" terimlerini öne sürdüğü ve bu alanda Nobel ödülü kazandığı "Sinir Sisteminin Bütünleştirici Eylemi" araştırması olarak bilinmektedir. (Sherrington, 1906).

İnteroseptif süreçlerin yalnızca fizyolojik deneyimlerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda duyguların oluşumunda da önemli rol oynadığı bilinmektedir. (Dayoğlu, 2024). Genel çerçevede değerlendirildiğinde duygu düzenleme ve interoseptif farkındalık kavramlarının birbirini tamamlayan yapılar olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme bireyin duygusal tepkilerini yönetmesine yardımcı olurken, interoseptif farkındalık bu duyguların temelini oluşturan bedensel sinyallerin fark edilmesini sağlamaktadır. Bu iki süreç arasındaki etkileşim, bireyin hem duygusal hem de davranışsal işleyişini anlamada önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. (Conceição ve ark., 2022). Bu bağlamda literatürde yer alan çalışmalar, duygu düzenleme ve interoseptif farkındalık kavramlarının bireyin psikolojik süreçlerini anlamada merkezi bir role sahip olduğunu göstermektedir. Yeme tutumlarındaki patolojik boyutla da ilişkilendirilen bu iki değişkenin birlikte ele alınması, bireyin davranışlarının daha bütüncül biçimde açıklanmasına katkı sağlamakta ve psikolojik araştırmalar açısından önemli bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır.

Yeme davranışı yalnızca açlık–tokluk dengesine bağlı, biyolojik bir süreç gibi görünse de aslında bünyesinde duygular, geçmiş yaşantılar ve kişinin kendisiyle kurduğu ilişki girince oldukça karmaşık bir yapı ortaya çıkmaktadır. Yeme bozuklarının temelinde yatan faktörler tam olarak bilinmemekle beraber biyolojik, gelişimsel, kültürel, psikolojik, ailesel ya da çevresel unsurların bütünleşmesinden oluşmuş olabileceği belirtilmektedir. Yeme bozuklukları da bu karmaşık yapının en belirgin görünümlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. (Faraji, H. & Fırat, B. (2022). Yeme bozukluklarının temel ve ortak özelliklerine bakıldığında; yeme alışkanlıklarında, kilo kontrolünde, beden şeklinde düşünce ve davranışsal bozuklukların var olduğu ve kiloya ya da bedene yönelik yoğun düzeyde bir değerlendirmenin bulunduğu belirtilmektedir. (Faraji & Fırat, 2022). Ancak bu tanım tek başına yeterli olmuyor çünkü bu bozuklukların arka planında çoğu zaman duygusal süreçler daha baskın bir rol oynamaktadır. Bu durumla ilişkili olarak literatürde yeme bozukluğu tutumu olumsuz duyguların düzenlenmesi aşamasında düzenleyici bir araç görevi gördüğü ifade edilmektedir. Bu bağlamda bir yeme bozukluğu incelendiğinde yeme eyleminin fiziksel açlık gereksiniminden ziyade duygusal ihtiyaca yönelik yanıt olabileceği düşünülebilir. (Turan, 2021). Duygusal yeme kavramı da tam bu noktada devreye giriyor. Bireyin fiziksel açlıktan ziyade yaşadığı

stres, kaygı, öfke ya da boşluk hissi gibi duygularla yeme davranışına yönelmesi olarak açıklanıyor. Yani kişi aslında "yemek yeme" ihtiyacıyla değil, duygusal bir denge kurma çabasıyla hareket ediyor. Literatürde duygusal yemenin özellikle olumsuz duygularla baş etme stratejisi olarak ortaya çıktığı ve zamanla kontrolsüz yeme davranışlarına zemin hazırladığı ifade ediliyor (Mentzelou ve ark., 2023; Willem ve ark., 2020). Bu durumlar çoğunlukla stres, yalnızlık, can sıkıntısı ve olumsuz duygulara verilen bir tepki olarak tanımlanmıştır. (Bennett, Greene, & Dorothy Schwartz-Barcott, 2012, s. 768). Özellikle çocukluk döneminden itibaren gelişen duygusal düzenleme zorluklarının ilerleyen yaşlarda bu davranış örüntüsünü güçlendirebildiği vurgulanıyor (Mentzelou ve diğerleri, 2023). Başka bir açıdan ise yapılan araştırmalar sonucu yemek yeme davranışının, alınan besinin değerinin, besinin karbonhidrat ve yağ düzeylerinin özellikle ruhsal durumu değiştiren nörotransmiter olan serotonin ile ilişkili olduğunu ve bununla birlikte kişiye lezzetli gelen yiyeceklerin de beyinde yer alan endorfin salınımın düzeyini uyararak kısa vadeli rahatlama sağladığını göstermektedir. (Benton ve Donohoe, 1999)

Burada önemli olan diğer bir nokta da interoseptif süreçlerle ilişki durumudur. Bireyin kendi içsel sinyallerini doğru algılayamaması, yani ne zaman gerçekten aç olduğunu ya da duygusal bir boşluk yaşadığını ayırt etmekte güçlük çekmesi, duygusal yeme davranışında artışa neden olabiliyor. Özellikle bireyin sindirim sistemiyle ilgili bedensel duyum farkındalığının azalmasının da yeme tutumlarını etkilediği belirtiliyor. (Khalsa et al., 2022). Bu durum özellikle interoseptif farkındalık ve interoseptif güvene dayalı süreçlerdeki zayıflıklarla ilişkilendiriliyor (Herbert ve ark., 2013; Willem ve ark., 2020). Birey kendi bedenin aldığı sinyallere güvenmek yerine daha çok dış uyaranlara ya da duygu durumunda yaşadığı değişkenliklere göre hareket etmeye başlıyor.

Türkiye'de psikoloji alanında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, son yıllarda duygu düzenleme ile bilinçli farkındalık ve interoseptif farkındalık kavramlarına yönelik çalışmaların yabancı literatür kaynaklarına göre sınırlı düzeyde olsa da konu başlığına yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Çalışma alanlarının genellikle fizyoterapi ve rehabilitasyon alanındaki diğer değişkenlerle beden farkındalığının ilişkisi yönünde yoğunlaşmıştır. (Yök Ulusal Tez Merkezi,). Bu duruma karşın, interoseptif farkındalığın yeme tutumu ve duygusal yeme davranışı ile ilişkisini inceleyen çalışmaların özellikle beliren yetişkin dönemi için sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın, ilgili alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin interoseptif (beden duyumlarına yönelik) farkındalık düzeylerinin, yeme bozukluğu eğilimleri ve duygusal yeme davranışları üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Araştırmanın altyapısına ilişkin detaylar aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma düzenine dayalı olarak tasarlanmış ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Çalışma kapsamında; interoseptif farkındalık "bağımsız değişken", yeme bozukluğu eğilimi ve duygusal yeme davranışı ise "bağımlı değişkenler" olarak ele alınmış; bu değişkenler arasındaki neden-sonuç örüntüleri regresyon analizleri ile test edilmiştir.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de yaşayan beliren yetişkin (18-30) yaş aralığında bulunan kişiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen toplam 352 beliren yetişkin bireyden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiş olup, veri toplama sürecinde farklı fakülte ve sınıf düzeylerinden heterojen bir dağılım sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Çizelge1. Öğrencilerin Bedensel, Yeme tutum ve Duygusal puanları ile cinsiyet değişkeni Arasındaki Farklılığı Gösteren T-testi Sonuçları

Etkinlikler	**Cinsiyet**	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**T**	**p**
Bedensel	Erkek	25	2,96	,1,09848	350	2,030	,043*
	Kadın	327	3,37	,96742			
Yeme tutum	Erkek	25	2,26	1,25000	350	-,553	,612
	Kadın	327	2,40	1,14693			
Duygusal	Erkek	25	1,74	,81803	350	1,060	,349
	Kadın	327	1,90	,72323			

Katılımcıların bedensel algı, yeme tutumu ve duygusal puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre bedensel algı puanları açısından erkek ve kadın katılımcılar arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır** (t(350)=2,030; p=,043). Erkek katılımcıların bedensel algı puan ortalaması ($\bar{X}$=2,96), kadın katılımcıların ortalamasına ($\bar{X}$=3,37) göre daha düşük düzeydedir.

Yeme tutumu değişkeni açısından yapılan analizde erkek ($\bar{X}$=2,26) ve kadın ($\bar{X}$=2,40) katılımcılar arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı** belirlenmiştir (t(350)=-0,553; p=,581). Bu bulgu, yeme tutumunun cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Duygusal değişken açısından yapılan analizde de erkek ($\bar{X}$=1,74) ve kadın ($\bar{X}$=1,90) katılımcılar arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır** (t(350)=1,060; p=,290). Bu sonuç, duygusal düzeylerin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yalnızca bedensel algı değişkeninde cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık olduğu, yeme tutumu ve duygusal değişkenlerde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir

2.3 Veri Toplama Araçları

Uygulanan Testler	N	Cronbach’s alpha
Bedensel	352	,911
Yeme Tutum	352	,899
Duygusal Yeme	352	,868

Çizge 2 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik düzeylerine ilişkin Cronbach’s Alpha katsayılarının yüksek ve kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir. Bedensel ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri ,911 olup ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Yeme tutum ölçeğinin Cronbach’s Alpha katsayısı ,899 olarak bulunmuş ve bu değerin de yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Duygusal yeme ölçeğinin Cronbach’s Alpha değeri ise ,868 olup ölçeğin güvenilirlik açısından iyi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda araştırmada kullanılan

tüm ölçme araçlarının iç tutarlılığının yeterli olduğu ve elde edilen verilerin güvenilir analizlere uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca bedensel algı, yeme tutumu ve duygusal değişkenlerine ilişkin düzeyleri belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış; yorumlamalar aritmetik ortalamalar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların söz konusu değişkenlere ilişkin düzeyleri değerlendirilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler istatistik paket programı (SPSS) kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada verilerin elde edilmesi için yapılandırılmış bir veri toplama süreci yürütülmüştür. Araştırma için kullanılan veri toplama araçlarından ikisi için ölçek yazarlarından gerekli kullanım izinleri elektronik posta yoluyla alınmıştır. Bir ise ölçek açık erişimli olup kullanım için izin gerektirmemektir. Gerekli bilgiler ekler kısmında belirtilmiştir.

Testlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Değerleri

Testler	$\overline{X}$	S	**Min**	**Max**	**Çarpıklık (Skewness)**	**Basıklık (Kurtosis)**
BEDEN	3,3423	0,98131	0,00	5,00	-0,288	0,090
YEME	2,2770	1,15315	0,00	5,00	0,162	-0,325
DUYGUSAL	1,8892	0,73026	1,00	4,00	0,665	0,114

Çizelge 4 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Çarpıklık ve Basıklık katsayıları üzerinden kontrol edilmiştir. Analiz sonucunda tüm değişkenlere ait katsayıların ±1.5 kritik değer aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği saptanmış; bu nedenle araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla yapılacak analizlerde parametrik testlerin (t-testi, ANOVA, Regresyon vb.) kullanılmasına karar verilmiştir. Testlerin normallik varsayımının değerlendirilmesinde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınmıştır. BEDEN testine çarpıklık -0,288 ve basıklık 0,090; YEME testine değişkeninde çarpıklık 0,162 ve basıklık -0,325; DUYGUSAL testine değişkeninde ise çarpıklık 0,665 ve basıklık 0,114 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu ve normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir.

3.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılmış olan verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.

Çizelge 5

Bedensel, Yeme tutum ve Duygusal puanları ile Medeni durum değişkeni Arasındaki Farklılığı Gösteren t-testi Sonuçları

Etkinlikler	**Medeni Durum**	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**T**	**p**
Bedensel	Bekar	342	3,32	,97847	350	-1,995	,047*
	Evli	10	3,95	,92646			
Yeme tutum	Bekar	342	2,25	1,15050	350	-2,162	,031*
	Evli	10	3,05	1,01242			
Duygusal	Bekar	342	1,88	,73467	350	-,486	,627
	Evli	10	2,00	,57735			

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, kişilerin bedensel algı, yeme tutumu ve duygusal değişken puanları medeni durum (bekar–evli) değişkenine göre karşılaştırılmıştır.

Bulgulara göre bedensel algı puanları açısından bekar ve evli bireyler arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır** (t(350)=-1,995; p=,047). Bu bulguya göre evli bireylerin bedensel algı puan ortalamasının ($\bar{X}$=3,95), bekar bireylerin ortalamasına ($\bar{X}$=3,32) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yeme tutumu değişkeni açısından yapılan analizde de bekar ve evli bireyler arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir** (t(350)=-2,162; p=,031). Evli

bireylerin yeme tutumu puan ortalamasının ($\bar{X}$=3,05), bekar bireylerden ($\bar{X}$=2,25) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Duygusal değişken açısından yapılan analizde ise bekar ve evli bireyler arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır** (t(350)=-0,486; p=,627). Bu sonuç, duygusal düzeylerin medeni duruma göre değişmediğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bedensel algı ve yeme tutumu değişkenlerinde medeni duruma göre anlamlı farklılıklar bulunurken, duygusal değişken açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6

Bedensel cevaplarının Yeme tutum üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Etkinlikler	***B***	Standart Hata	***β***	**t**	**p**
Sabit (Constant)	3,592	,115	-	31,206	,000
Yeme	-,110	0,45	-,129	-2,428	,016

R=0,129 R^2 =,017 F=5,897 p=,016

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, **YEME değişkeninin BEDEN üzerindeki etkisini inceleyen model istatistiksel olarak anlamlıdır** (F=5,897; p=,016). Bu bulgu, yeme tutumunun bedensel algı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Modelin açıklayıcılık gücünün düşük olduğu görülmektedir (R=,129; R^2=,017). Buna göre BEDEN'daki değişimin yalnızca %1,7'si YEME değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Bu durum, modelde yer almayan farklı değişkenlerin de etkili olabileceğini göstermektedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, YEME değişkeninin BEDEN üzerinde **negatif yönlü ve anlamlı bir etkisinin** olduğu belirlenmiştir (B=-,110; β=-,129; t=-2,428; p=,016). Buna göre yeme tutumundaki artış, bedensel algı puanlarında düşük düzeyde bir azalmaya işaret etmektedir.

Çizelge 7

Bedensel cevaplarının Duygusal üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Etkinlikler	***B***	Standart Hata	***β***	**t**	**p**
Sabit (Constant)	3,690	,144	-	25,606	,000
Duygusal	-,184	0,71	0,137	-2,583	,010

R=0,137 R^2 =,010 F=6,671 p=,010

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, **DUYGUSAL testlerinin BEDEN üzerindeki etkisini inceleyen model istatistiksel olarak anlamlıdır** (F=6,671; p=,010). Bu bulgu, duygusal durumun bedensel algı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Modelin açıklayıcılık düzeyi oldukça düşüktür (R=,137; R^2=,010). Buna göre BEDEN değişkenindeki değişimin yalnızca %1'i DUYGUSAL tarafından açıklanmaktadır. Bu durum, modelin sınırlı açıklayıcılığa sahip olduğunu ve bedensel algıyı etkileyen başka değişkenlerin de bulunduğunu göstermektedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, DUYGUSAL değişkeninin BEDEN üzerinde **negatif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu** belirlenmiştir (B=-,184; β≈-,137; t=-2,583; p=,010). Buna göre duygusal puan arttıkça bedensel algı puanlarında düşük düzeyde bir azalma görülmektedir.

Çizelge 8

Yeme cevaplarının duygusal üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Etkinlikler	***B***	Standart Hata	***β***	**t**	**p**
Sabit (Constant)	1,202	,159	-	7,536	,000
Duygusal	0,569	,079	0,360	7,230	,000

R=0,360 R^2 =,130 F=52,278 p=,000

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, **DUYGUSAL testlerinin YEME üzerindeki etkisini inceleyen model istatistiksel olarak anlamlıdır** (F=52,278; p<,001). Bu bulgu, duygusal durumun yeme tutumu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Modelin açıklayıcılık düzeyi orta seviyededir (R=,360; R^2=,130). Buna göre Yeme'deki değişimin %13'ü DUYGUSAL değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Bu sonuç, duygusal değişkenin yeme tutumu üzerinde kayda değer bir açıklayıcı güce sahip olduğunu göstermektedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, DUYGUSAL **testlerinin** YEME üzerinde **pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu** belirlenmiştir (B=,569; β=,360; t=7,230; p<,001). Buna göre duygusal puan arttıkça yeme tutumu puanlarının da arttığı söylenebilir.

Çizelge 9

Beden cevaplarının duygusal ve üzerindeki etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Etkinlikler	***B***	Standart Hata	***β***	**t**	**p**
Sabit (Constant)	3,783	,155	-	24,407	,000
Duygusal	-140	,076	-,104	-1,834	,068
Yeme	-,078	,048	-,091	-1,612	,108

R=0,161 R^2 =,026 F=4,650 p=,010

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, **DUYGUSAL ve YEME testlerinin BEDEN üzerindeki etkisini inceleyen model istatistiksel olarak anlamlıdır** (F=4,650; p=,010). Bu bulgu, söz konusu değişkenlerin birlikte beden algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Modelin açıklayıcılık düzeyi düşüktür (R=,161; R^2=,026). Buna göre BEDEN'daki değişimin yalnızca %2,6'sı duygusal durum ve yeme tutumu değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. Bu sonuç, modelin istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen açıklayıcı gücünün sınırlı olduğunu göstermektedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, **DUYGUSAL testlerinin BEDEN üzerinde negatif yönlü ve anlamlılık sınırında bir etkiye sahip olduğu** görülmektedir (B=-,140; β=-,104; t=-1,834; p=,068). Bu sonuç, duygusal düzey arttıkça beden algısının azalma eğiliminde olduğunu ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde, **YEME değişkeninin de BEDEN üzerinde negatif yönlü ve anlamlı olmayan bir etkisi bulunmaktadır** (B=-,078; β=-,091; t=-1,612; p=,108). Bu bulgu, yeme tutumu arttıkça beden algısının düşme eğiliminde olduğunu ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Araştırmada bedensel algı, yeme tutumu ve duygusal değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş; ayrıca değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler regresyon analizleri ile test edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre bedensel algı ile yeme tutumu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r = -,129; p = ,016). Benzer şekilde bedensel algı ile duygusal değişken arasında da düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r = -,137; p = ,010). Buna karşılık yeme tutumu ile duygusal değişken arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r = ,360; p < ,001). Bu bulgular, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak genel olarak düşük-orta düzeyde ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Regresyon analizleri korelasyon bulgularını destekler niteliktedir. Basit doğrusal regresyon sonuçlarına göre yeme tutumu, bedensel algının anlamlı bir yordayıcısıdır (F = 5,897; p = ,016). Ancak modelin açıklayıcılık düzeyi düşüktür (R^2 = ,017). Benzer şekilde duygusal değişkenin de bedensel algı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür (F = 6,671; p = ,010; R^2 = ,010). Her iki modelde de ilişkilerin negatif yönlü olduğu ve etkilerin düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Yeme tutumu ile duygusal değişken arasındaki regresyon analizinde ise modelin orta düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğu görülmektedir (F = 52,278; p < ,001; R^2 = ,130). Bu sonuç, duygusal değişkenin yeme tutumu üzerinde daha güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. İlişkinin pozitif yönlü olduğu da dikkate alındığında, duygusal düzey arttıkça yeme tutumunun da arttığı söylenebilir. Çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, duygusal ve yeme tutumu değişkenlerinin birlikte bedensel algıyı anlamlı düzeyde yordadığı (F = 4,650; p = ,010) ancak modelin açıklayıcılık gücünün oldukça düşük olduğu (R^2 = ,026) belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki değişkenin bedensel algı üzerindeki etkilerinin tek başına anlamlılık düzeyine ulaşmadığı görülmüştür (duygusal: p = ,068; yeme tutumu: p = ,108). Bu durum, bedensel algının daha karmaşık yapıda olduğunu ve tek başına bu değişkenlerle güçlü biçimde açıklanamayacağını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bedensel algı, yeme tutumu ve duygusal değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmakla birlikte, bu ilişkilerin çoğunlukla düşük düzeyde olduğu; yalnızca yeme tutumu ile duygusal değişken arasındaki ilişkinin orta düzeye ulaştığı görülmektedir. Regresyon analizleri de bu bulguyu destekleyerek, özellikle bedensel algının açıklanmasında modelin sınırlı güce sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada interoseptif farkındalık, yeme tutumu ve duygusal yeme arasındaki ilişkiler çok boyutlu olarak incelenmiş; elde edilen bulgular, beden farkındalığının yalnızca fizyolojik bir süreç değil, aynı zamanda duygu düzenleme ve davranışsal kontrol mekanizmalarıyla yakından ilişkili psikolojik bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada bedensel algı ile yeme tutumu arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-0,129$; $p<0,05$). Benzer şekilde bedensel algı ile duygusal yeme arasında da negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,137$; $p<0,05$). Sonuçlar düşük korelasyon katsayılarını ifade etse de bu durum yeme davranışının tek bir değişkenle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yeme davranışını yalnızca fizyolojik açlık sistemiyle değil; duygu düzenleme güçlüğü, dopamin nörotransmiter eksikliği, bedensel algı bozukluğu, kültürel beden algısı ve bilişsel çarpıtmalar gibi çok sayıda biyopsikososyal faktörle ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda elde edilen düşük fakat anlamlı ilişkiler, interoseptif farkındalığın yeme davranışlarını dolaylı, çok boyutlu ve dinamik bir işleyişte kapsadığını düşündürmektedir. Özellikle modern nörobilişsel modeller, bireyin beden sinyallerini yalnızca algılamadığını, aynı zamanda yorumladığını ve bu yorumların duygu düzenleme süreçleriyle bütünleştiğini ileri sürmektedir (Paulus & Stein, 2010). Çalışma sonucunda bedensel duyum farkındalığı arttıkça hem yeme tutumu puanlarının hem de duygusal yeme puanlarının eğiliminde azalma görülmesi interoseptif farkındalığın koruyucu psikolojik kaynak olabileceğini düşündürmektedir. Bireyler beden sinyallerini doğru yorumlayabildiğinde açlık-duygu ayrımını daha sağlıklı düzeyde gerçekleştirebilmektedir. İçsel sinyalleri ayırt etme becerisi arttıkça yemek, duygu düzenleme aracı olmaktan uzaklaşabilmektedir. Bu bulgular modern literatürde yer alan interosepsiyon kavramına yönelik yaklaşımla aynı doğrultuyu göstermektedir. Craig, 2002; Mehling ve ark., 2012). Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, duygusal yemenin, yeme tutumunu anlamlı ve pozitif yönde yordaması olmuştur ($\beta=0,360$; $p<0,001$). Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre duygusal yeme,

yeme tutumundaki varyansın %13'ünü tek başına açıklamaktadır. Bu bulgu duygusal yemenin yeme tutumu üzerindeki belirleyici etkisini bariz biçimde ortaya koymaktadır. Duygusal yemenin özellikle stres, kaygı, yalnızlık, öfke ve üzüntü gibi olumsuz duygulanımlarla ilişkili olduğu bilinmektedir (Macht, 2008). Bu nedenle bireyler çoğu zaman fizyolojik kökenli gerçek bir açlık hissinden kaynaklı değil; psikolojik rahatlama, duygu durum kontrolünü sağlama, duygusal açığı kapatma amaçlarıyla yemek yeme davranışına yönelebilmektedir. Bu bulgu aynı zamanda Bruch'un (1962) klasik yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Çalışma sonucunda bedensel duyum farkındalık düzeyinin kadın katılımcılarda erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak örneklem içerisindeki erkek birey sayısının oldukça düşük olması (n=25), bu bulgunun dikkatli yorumlanmasını gerektirmektedir. Bu bulgu, kadınların bedenlerine ilişkin farkındalıklarının toplumsal ve kültürel normların oluşturduğu faktörler nedeniyle ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Özellikle kadın bedeninin medya, sosyal normlar ve estetik beklentiler üzerinden sürekli değerlendirilmesi; kadınların bedenlerine yönelik dikkatlerini artırabilmektedir (Fredrickson & Roberts, 1997). Diğer bir açıdan kadınların bedensel duyum farkındalığının erkeklere oranla daha yüksek ve anlamlı düzeyde çıkmasını değerlendirildiğinde; kadınların yaşamı boyunca biyolojik açıdan yaşadığı regl döngüsü takibi, menstrüasyon süreci öncesi, süreç içi ve sonrası hormonsal değişimler, fiziksel hassasiyet ve enerji değişimleri yaşadıkları bedensel farkındalığın gelişmesini etkileyebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucu elde edilen bu bulgu erkeklerin bedensel algı farkındalığının düşüklüğü açısı değerlendirildiğinde; erkek cinsiyetine toplumsal açıdan biçilmiş rol ve kalıplar çerçevesinde duygularını bastırma, farkında olamamayla beraber bedensel duyum farkındalığında yoksunluğunu geliştirdiği düşünülmektedir. Literatürde özellikle kadınların duygusal uyarılara, beden algısına ve toplumsal değerlendirmelere daha duyarlı olabildiği; bunun da stres ve kaygı düzeylerini artırabildiği belirtilmektedir (McLean & Anderson, 2009). Bu bağlamda kadınların yaşadıkları anksiyete ve stres anlarında çarpıntıyı fark etme, nefes değişimini izleme, kas gerginliğini hissetme gibi gelişen durumlar çerçevesinde de beden duyum farkındalıklarının arttığı düşünülmektedir. Araştırmada medeni durum değişkenine göre evli bireylerin bedensel algı ve yeme tutumu puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, evlilikle birlikte değişen yaşam düzeni, sorumluluklar, sağlık alanına yönelik farkındalık ve sosyal rollerle ilişkili olabilir. Ancak örneklem içerisindeki evli birey sayısının oldukça düşük olması (n=10), bu bulgunun dikkatli yorumlanmasını gerektirmektedir. Buna rağmen sonuçlar, yaşam düzenindeki değişimlerin beden algısı ve yeme davranışları üzerinde etkili olabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda

evli katılımcı bireylerin evliliğin beraberinde getirdiği yaşam düzeninin düzenli uyku, öğün saatleri, sağlık kontrolleri gibi rutinlerin daha düzenli bir işleyiş içerisinde olmasından kaynaklı bedensel sinyalleri daha kolay fark edebilecekleri ve bu duruma ek olarak bekar bireylerin genellikle sahip oldukları düzensiz yaşam tarzından kaynaklı bu farkın doğmuş olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucu modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmesine karşın açıklayıcılık düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. (R^2=0,026). Bu durum, bedensel algının yalnızca duygusal yeme ve yeme tutumu ile açıklanamayacağını göstermektedir. Literatürde beden algısı farkındalığı üzerinde etkili olduğu belirtilen travma öyküsü, benlik saygısı, öz şefkat, beden memnuniyetsizliği, bağlanma örüntüleri, anksiyete hassasiyeti ve mindfulness gibi değişkenlerin modele dahil edilmesi durumunda daha güçlü açıklayıcı modeller elde edilebileceği düşünülmektedir (Mehling ve ark., 2012; Treanor, 2011; Tylka & Wood-Barcalow, 2015). Araştırmanın genel bulguları, güncel transdiagnostik yaklaşımlarla da uyumludur. Özellikle güncel yaklaşımlarda yeme bozuklukları; yeme davranışıyla sınırlandırılan bir problem olarak değil, bireyin bedeniyle kurduğu ilişkinin duygu düzenleme becerilerinin ve baş etme stratejilerinin işlevselliğinin de bir yansıması olarak ele alınmaktadır. (Haynos & Fruzzetti, 2011). Bu doğrultuda interoseptif farkındalık temelli müdahaleler, mindfulness uygulamaları, beden farkındalığı çalışmaları ve biofeedback teknikleri ve BDT temelli yaklaşımlar literatürde etkili müdahale yaklaşımları arasında gösterilmektedir.. Bu müdahale yaklaşımlarının duygusal yeme üzerindeki etkisine de literatürde yer verilmiştir. (Lattimore, 2019) Araştırmanın bulguları psikolojik danışma ve klinik uygulamalar açısından da önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Özellikle üniversite öğrencileriyle yürütülen psikolojik danışma süreçlerinde yalnızca yeme davranışına odaklanmak yeterli olmayabilir. Bunun yerine bireyin beden sinyallerini algılama, yorumlama ve bu sinyallere güvenme biçiminin de değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Duygusal yeme davranışının altında çoğu zaman düzenlenemeyen duygular, bastırılmış ihtiyaçlar ve içsel farkındalık eksiklikleri yer alabilmektedir.

5. KAYNAKÇA

[1] Barkeling, B., King, N. A., Näslund, E., & Blundell, J. E. (2007). Characterization of obese individuals who claim to detect no relationship between their eating pattern and sensations of hunger or fullness. *Gastroentérologie Clinique et Biologique*, 31(2), 168-173.

[2] Bennett, J., Greene, G., & Schwartz-Barcott, D. (2012). Perceptions of emotional eating behavior. A qualitative study of college students. *Appetite*, 59(3), 766-772.

[3] Boswell, J. F., Anderson, L. M., & Anderson, D. A. (2015). Integration of interoceptive exposure in eating disorder treatment. Nutrients, 7(12), 10448–10477. https://doi.org/10.3390/nu7125544

[4] Bruch, H. (1962). Perceptual and conceptual disturbances in anorexia nervosa. *Psychosomatic Medicine*, 24(2), 187–194.

[5] Conceição, E. M., Moreira, C. S., de Lourdes, M., Ramalho, S., & Vaz, A. R. (2022). Exploring correlates of loss of control eating in a nonclinical sample. *Frontiers in Psychology*, 13, 784752.

[6] Datta, N., Bidopi, T., Datta, S., Mittal, G., Alphin, F., Herbert, B. M., ... & Zucker, N. L. (2020). Internal states and interoception along a spectrum of eating disorder symptomology. *Behavior Therapy*, 51(6), 937-952..

[7] Dayoğlu, A. (2024). *Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları olan yetişkinlerde duygu düzenleme ve introspektif farkındalık değişkenleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Yöktez.

[8] Fairburn, C. G., Cooper, Z., & Shafran, R. (2003). Cognitive behaviour therapy for eating disorders: A "transdiagnostic" theory and treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 41(5), 509–528.

[9] Harper, A. (2024). *Exploring the role of interoception in adaptive eating behavior* [Bitirme tezi]. University of North Carolina at Chapel Hill.

[10] Herbert, B. M., Blechert, J., Hautzinger, M., Matthias, E., & Herbert, C. (2013). Intuitive eating is associated with interoceptive sensitivity. Effects on body mass index. *Appetite*, 70, 94-97.

[11] Herbert, B. M., Pollatos, O., & Klusmann, V. (2020). Editorial interoception and health. *European Journal of Health Psychology*, 27(3), 87-91.

[12] Khalsa, S. S., Berner, L. A., & Anderson, L. M. (2022). Gastrointestinal interoception in eating disorders: Charting a new path. *Current Psychiatry Reports*, 24, 461–472.

[13] Lattimore, P. (2019). Mindfulness-based emotional eating awareness training: Taking the emotional out of eating. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 25, 1-13.

[14] Mehling, W. E., Price, C., Daubenmier, J. J., Acree, M., Bartmess, E., & Stewart, A. (2012). The multidimensional assessment of interoceptive awareness (MAIA). *PLoS ONE*, 7(11), e48230. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048230.

[15] Mentzelou, M., Papadopoulou, S. K., Psara, E., Alexatou, O., Koimtsidis, T., & Giaginis, C. (2023). Exploring the impact of emotional eating in children: A narrative review. Children, 10(4), 743. https://doi.org/10.3390/children10040743

[16] Ortmann, J., Lutz, A. P. C., Rose, G., Happ, C., Vögele, C., Schulz, A., & van Dyck, Z. (2023). Development and initial validation of a self-report measure to assess eating disorder-specific interoceptive perception. *European Eating Disorders Review*, 31(6), 756-771.

[17] Perkins, N. M., Ortiz, S. N., Smith, A. R., & Brausch, A. M. (2021). Suicidal ideation and eating disorder symptoms in adolescents: The role of interoceptive deficits. Behavior Therapy, 52(3), 740–753. https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.10.004

[18] Reichenberger, J., Schnepper, R., Arend, A. K., & Blechert, J. (2020). Emotional eating in healthy individuals and patients with an eating disorder: Evidence from psychometric, experimental and naturalistic studies. *Proceedings of the Nutrition Society*, 79(3), 290-299.

[19] Schachter, S. (1971). Some extraordinary facts about obese humans and rats. *American Psychologist*, 26(2), 129–144.

[20] Stevenson, R. J., Saluja, S., Forsyth, J., Rodgers, S., Brasher, S., Ho, V., & Francis, H. M. (2025). Psychological induction of interoceptive hunger cues and their effect on food desire. *Appetite*, 204, 107727.

[21] Treanor, M. (2011). Interoceptive awareness and mindfulness in the treatment of eating disorders. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(4), 468–478.

[22] Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*, 14, 118–129.

[23] Willem, C., Nandrino, J. L., Doba, K., Roussel, M., Triquet, C., Verkindt, H., & Gandolphe, M. C. (2020). Interoceptive reliance as a major determinant of emotional eating in adult obesity. Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity, 25, 1663–1672.

[24] Willem, C., Gandolphe, M. C., Roussel, M., Verkindt, H., Pattou, F., & Nandrino, J. L. (2023). Difficulties in emotion regulation and deficits in interoceptive awareness in moderate and severe obesity. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 24, 633-644.

ERGENLERDE ALGILANAN AİLE İLİŞKİLERİ VE DUYGUSAL ZEKÂNIN MUTLULUĞA ETKİSİ

THE EFFECT OF PERCEIVED FAMILY RELATIONSHIPS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ON HAPPINESS AMONG ADOLESCENTS

Dr. Osman GÖNÜLTAŞ
Milli Eğitim Bakanlığı
E-mail: ogonultasmlt@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1904-5121
Öğrenci Nisa Nur USLU
Milli Eğitim Bakanlığı
E-mail: uslunisanur88@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-5892-6641

ÖZET

Mutluluk, zevkin ötesine geçen; bireyin duygusal durumunu ve yaşamının bilişsel değerlendirmesini de içeren kapsamlı bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bireyin sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde yaşam boyu etkileri olabilecek kritik bir dönem olan ergenlik, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla kendine özgü özellikler taşıyan karmaşık bir gelişim sürecidir. Ergenlik, duygu durum bozuklukları ve bireyin öznel iyi oluşunu önemli ölçüde etkileyebilecek diğer ruhsal sağlık sorunlarının ortaya çıkması açısından giderek daha hassas bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, ergenlerde mutluluğa etki eden faktörlerin belirlenmesi, onların sağlıklı gelişimleri ve gelecekte uyumlu bireyler olarak yetişmeleri açısından önem taşımaktadır. Araştırma ergenlerin mutluluk düzeyleri üzerinde aile ilişkileri ve duygusal zekânın etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, ergen örnekleminde mutluluk, aile ilişkileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkileri inceleyen ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, lise düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 243 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların 155'i (%64) kız, 88'i (%36) erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Doğan ve Akıncı-Çötok (2011) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, Geçer ve Yıldırım (2023) tarafından geliştirilen Aile İçi İlişkiler Ölçeği ve Sarıçam ve Fazlıoğlu (2025) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Aracılık etkisinin incelenmesi amacıyla Hayes'in (2017) SPSS için geliştirdiği PROCESS makro eklentisi kullanılmıştır. Araştırmada, aile ilişkilerinin ve duygusal zekânın ergenlerin mutluluk düzeyleri üzerinde olumlu ve anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aile ilişkileri ile mutluluk arasındaki ilişkide duygusal zekânın kısmi bir aracı rol oynadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda aile ilişkilerinin, yalnızca mutluluğu doğrudan etkilemediği; bireylerin duygularını tanıma, yönetme ve başkalarının duygularına duyarlılık geliştirme süreçlerini güçlendirerek dolaylı bir etki de yarattığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenler, aile ilişkileri, duygusal zekâ, mutluluk

ABSTRACT

Happiness is viewed as a comprehensive concept that goes beyond mere pleasure, encompassing an individual's emotional state and cognitive assessment of their life. Adolescence, a critical period that can have lifelong effects on an individual's social and emotional development, is a complex developmental process characterized by unique features across its biological, psychological, and sociological dimensions. Adolescence is increasingly recognised as a particularly vulnerable period in terms of the onset of mood disorders and other mental health issues, which can have a significant impact on an individual's subjective well-being. Therefore, it is crucial to identify the factors that influence happiness in adolescents, in order to ensure their healthy development and help them grow up to become well-adjusted adults. The study aims to examine the effects of perceived family relationships and emotional intelligence on adolescents' levels of happiness. In this context, a correlational survey design was used to examine the relationships between happiness, perceived family relationships and emotional intelligence in a sample of adolescents. The study sample consists of a total of 243 adolescents currently enrolled in high school. Of the participants, 155 (64%) are female and 88 (36%) are male. As a data collection tool in the study, the Short Form of the Oxford Happiness Scale adapted into Turkish by Doğan and Akıncı-Çötok (2011), the Family Relationships Scale developed by Geçer and Yıldırım (2023), and the Short Form of the Emotional Intelligence Scale adapted into Turkish by Sarıçam and Fazlıoğlu (2025) were used. To examine the mediating effect, the PROCESS macro add-in developed by Hayes (2017) for SPSS was used. The study concluded that perceived family relationships and emotional intelligence have positive and significant effects on adolescents' levels of happiness. Additionally, it was determined that emotional intelligence plays a partial mediating role in the relationship between perceived family relationships and happiness. In this regard, it is observed that family relationships do not merely directly influence happiness; they also create an indirect effect by strengthening individuals' processes of recognizing and managing their own emotions and developing sensitivity to the emotions of others.
Keywords: Adolescents, family relationships, emotional intelligence, happiness

1. GİRİŞ

Mutluluk, zevkin ötesine geçen; bireyin duygusal durumunu ve yaşamının bilişsel değerlendirmesini de içeren kapsamlı bir kavram olarak değerlendirilebilir (Kim, Kang & Park, 2024). Diener'e (1984) göre, mutluluk, bireyin olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları ise nadir yaşaması ve yaşamından yüksek düzeyde doyum almasıdır. Mutluluk, bireyin yaşamından duyduğu memnuniyetin en üst düzeyi olarak kabul edilmektedir (Maltby, Day & Barber, 2005). Mutluluk, sosyal ilişkiler, sağlıklı yaşam alışkanlıkları, stresle başa çıkma becerileri ve bağışıklık sistemi üzerindeki etkileri aracılığıyla bireylerin genel sağlığında önemli bir rol oynamaktadır (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Natvig, Albrektsen ve Qvarnstrøm (2003), mutlu ergenlerin psikosomatik semptomlar dâhil olmak üzere daha az sağlık sorunu yaşadıklarını belirtmektedir. Ergenlerin gelişimsel özellikleri doğrultusunda, geleceğe yönelik çeşitli beklenti ve hedefleri bulunmaktadır. Bu hedeflerin

gerçekleştirilebilmesinde, mutluluk gibi olumlu duygular önemli bir role sahiptir (Deniz, Yıldırım & Uzun, 2022). Ayrıca, mutluluk düzeyi yüksek olan ergenlerin akademik başarılarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Heizomi, Allahverdipour, Jafarabadi & Safaian, 2015; Tabbodi, Rahgozar & Makki Abadi, 2015).

Bireyin sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde yaşam boyu etkileri olabilecek kritik bir dönem olan ergenlik (Heinrich & Gullone, 2006), biyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla kendine özgü özellikler taşıyan karmaşık bir gelişim süreci olarak değerlendirilmektedir (Babanazari, Askari & Honarmand, 2012). Ergenlik dönemi, önemli biyolojik ve fiziksel değişimlerin yanı sıra duygusal değişimlerin de yoğun olarak yaşandığı bir süreçtir (Bhatia, 2012). Bu dönemde ergenlerin üstlendikleri yaşam sorumlulukları ve yaşadıkları gelişimsel değişimler, sorunlarının artmasına ve yaşamlarının daha karmaşık bir hale gelmesine yol açabilmektedir (Kılıç, 2013). Ergenlik döneminde duygusallık artmakta ve bu dönemde ergenler duygulara karşı daha hassas olmaktadır (Bhatia, 2012; Hafsa, Aqeel & Shuja, 2021). Ergenlik, duygudurum bozuklukları ve bireyin öznel iyi oluşunu önemli ölçüde etkileyebilecek diğer ruhsal sağlık sorunlarının ortaya çıkması açısından giderek daha hassas bir dönem olarak kabul edilmektedir (Llamas-Díaz vd., 2023). Bu nedenle, ergenlerde mutluluğa etki eden faktörlerin belirlenmesi, onların sağlıklı gelişimleri ve gelecekte uyumlu bireyler olarak yetişmeleri açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma, ergenlerin mutluluk düzeyleri üzerinde aile ilişkilerinin ve duygusal zekânın etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, aile ilişkilerinin mutluluk üzerindeki etkisinde duygusal zekânın aracı rolü test edilecektir.

1.1. Aile İlişkileri ve Mutluluk

Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren anne ve baba arasında var olan ilişkiler ağı içerisinde yer alır. Bu bağlamda, ebeveynlerin sağlıklı ve dengeli bir ilişki kurabilmeleri, ruh sağlığı yerinde, öz yeterliği yüksek, gerçek potansiyelinin farkında olan ve çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır (Ersanlı, 1990). Aile ile kurulan güçlü ilişkiler, sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişim için büyük önem taşımaktadır. Özellikle ebeveynler arasındaki ilişki kritik bir rol oynamaktadır; çünkü çocuklar, başkalarıyla ilişki kurma ve bağ geliştirme biçimlerini bu ilişkiden öğrenmektedir. Buna karşılık, çatışmalı ebeveyn ilişkileri çocuklarda olumsuz duygu durumlarına yol açabilmektedir (Hafsa, Aqeel & Shuja, 2021). Alanyazında ergen–ebeveyn ilişkisi, ergenlerin mutluluğunu etkileyen faktörler arasında sıkça ele alınan bir konu olarak yer almaktadır (Gray, Chamratrithirong, Pattaravanich & Prasartkul, 2013; Demir, 2020; Mert & Kahraman, 2018). Raboteg-Sarić ve Šakić'e (2014) göre, ergenlik döneminde akran ve arkadaş ilişkilerinin önemi artmakla birlikte, ebeveynler çocukların yaşamında hâlâ önemli birer figür olmaya devam etmekte ve ebeveyn davranışları, ergenlerin mutluluk düzeylerini etkilemektedir. Ersanlı'ya (1990) göre, bireylerin ruh sağlığı ve mutluluğu, ailenin varlığını koruyabilmesine bağlıdır. Çünkü insan ilişkilerinin öğrenildiği ve sürdürüldüğü, mutluluk zincirinin ilk halkasını aile oluşturmaktadır.

1.2. Aracı Değişken Olarak Duygusal Zekâ

Mutluluk ile ilişkisi ele alınan bir diğer değişken duygusal zekâdır. Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâyı; bireyin duyguları doğru biçimde algılama, değerlendirme ve ifade etme, düşünme süreçlerini desteklemek amacıyla duyguları kullanma, duygular arasındaki ilişkileri anlama ve uyumlu davranışlar geliştirmek için duyguları düzenleme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Önceki araştırmalar, yüksek duygusal zekâ ile mutluluk arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Abdollahi, Talib & Motalebi, 2015; Furnham & Petrides, 2003; Platsidou, 2013; Şakar & Uğurlu, 2024). Duygusal zekâ, mutluluğu artırmak için hem teşvik edici hem de koruyucu bir işlev görebilmektedir (Abdollahi, Hosseinian, Panahipour, Najafi & Soheili, 2019). Ergenlerde duygusal zekânın artırılması ya da geliştirilmesi, onların günlük yaşamda deneyimledikleri olumlu ve olumsuz duyguların yoğunluğunu düzenlemelerini kolaylaştırmakta ve bu yolla mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Llamas-Díaz vd., 2023). Kwok, Gu ve Tam (2022) tarafından yürütülen çalışma, duygusal zekâ programının ergen örnekleminde anksiyete belirtilerini etkili bir biçimde azalttığını ve mutluluk düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, duygusal zekânın ergenlerin mutluluk düzeylerinde önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

1.3. Aile İlişkileri ve Duygusal Zekâ

Sağlıklı aile ilişkileri, bireylerin yaşamında vazgeçilmez ve temel bir ihtiyaçtır (Bhatia, 2012). Çocukların erken çocukluk döneminde ana bağlanma figürleriyle kurdukları duygusal ilişkiler, ergenlik döneminde de etkisini sürdürmektedir (Barragán Martín vd., 2021). Aile, duygusal zekânın gelişiminde önemli bir belirleyici olarak görülmekte ve bireyin yaşamı boyunca kendi duygularını anlama ile yönetme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Szcześniak & Tułecka, 2020). Lekaviciene ve Antiniene (2016), aile üyeleri arasında sıcak ve olumlu ilişkilerin bulunduğu ailelerde yetişen ergenlerin, hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlama ve yönetme becerilerinin, sık sık tartışmaların yaşandığı aile ortamlarında yetişen ergenlere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle, duyguları anlama ve yönetme becerisi, aile içindeki sağlıklı ilişkilerle yakından ilişkilidir. Buna göre, aile ile kurulan sağlıklı ilişkilerin, ergenlerde duygusal zekânın gelişimi açısından önemli bir rol oynadığı sonucuna varılabilir.

1.4. Mevcut Araştırma

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlerde mutluluk ile aile ilişkileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma bulgularının, aile ilişkilerin ve duygusal zekânın mutluluk üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, elde edilecek sonuçların aile içi ilişkilerin güçlendirilmesi ve duygusal zekânın desteklenmesine yönelik müdahalelere yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilecektir:

H1: Aile ilişkileri, ergenlerin mutluluk düzeyini olumlu yönde etkilemektedir.

H2: Duygusal zekâ, ergenlerin mutluluk düzeyini olumlu yönde etkilemektedir.

H3: Aile ilişkileri ile mutluluk arasındaki ilişkide duygusal zekâ aracı rol oynamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ergen örnekleminde mutluluk, algılanan aile ilişkileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim düzeyini ve yönünü belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, lise düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 243 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların 155'i (%64) kız, 88'i (%36) erkektir. Sınıf düzeyine göre katılımcıların 102'si (%42) 9. sınıf, 57'si (%23,5) 10. sınıf, 42'si (%17,3) 11. sınıf ve 42'si (%17,3) 12. sınıf öğrencisidir. Çalışma grubunun yaş ortalaması ise 15,40 olarak hesaplanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların ihtiyaç duydukları örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar kolay erişilebilen katılımcılardan başlayarak çalışma grubunu oluşturmaları esasına dayanır (Büyüköztürk vd., 2016).

2.3. Veri Toplama Araçları

Oxford Mutluluk Ölçeği (Kısa Form): Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Doğan ve Akıncı-Çötok (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, özdeğeri 2.78 olan ve toplam varyansın %39.74'ünü açıklayan, yedi maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (χ^2/df=2.77, AGFI=0.93, GFI=0.97, NFI=0.92, CFI=0.95, IFI=0.95, RMSEA=0.074). Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa katsayısı .74, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .85 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır.

Aile İçi İlişkiler Ölçeği: Ölçek, Geçer ve Yıldırım (2023) tarafından geliştirilmiş olup 4'lü Likert tipi derecelendirmeye sahip 6 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlü yapıya sahip ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri (χ^2/df=6.29, CFI=.97, TLI=.95, RMSEA=.09, SRMR=.036) kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .82 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Duygusal Zekâ Ölçeği: Pekaar ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması Sarıçam ve Fazlıoğlu (2025) tarafından gerçekleştirilmiştir. Beşli Likert tipi derecelendirmeye sahip olan ölçek, dört boyuttan oluşmakta ve toplam 12 madde içermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum indeksleri (CMIN=136.934, sd=93, CMIN/sd=2.85, SRMR=.050, RMSEA=.069, AGFI=.91, CFI=.95, GFI=.94, IFI=.95, TLI=.93) modelin iyi düzeyde uyum sağladığını göstermiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç

tutarlılık katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli araştırma uygulama izni alındıktan sonra veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veriler, Google Form aracılığıyla toplanmış olup, oluşturulan formun ilk bölümünde demografik bilgilere ilişkin sorular; sonraki bölümlerde ise araştırma değişkenlerine yönelik sorular yer almıştır. Araştırmanın amacı ve kapsamına ilişkin bilgiler formun açıklama kısmında katılımcılara sunulmuş, olası sorulara yanıt verebilmek için araştırmacıların iletişim bilgileri de ilgili bölümde paylaşılmıştır. Tüm öğrenciler, form üzerinde araştırmaya gönüllü katılım sağladıklarını belirten seçeneği işaretlemişlerdir.

2.5. Verilerin Analizi

Aracılık etkisinin incelenmesi amacıyla Hayes'in (2017) SPSS için geliştirdiği PROCESS makro eklentisi kullanılmıştır. Analizde Model 4 esas alınmış ve aracılık etkileri bu model üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca, betimleyici istatistikler ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm analizler, IBM SPSS Statistics 22.0 programı aracılığıyla yürütülmüştür.

3. BULGULAR

Bu bölümde, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik korelasyon analizinin sonuçları ve aile ilişkilerinin mutluluk üzerindeki etkisinde duygusal zekânın aracılık rolünü ortaya koyan aracılık analizinin bulguları ayrı ayrı sunulmaktadır.

3.1. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizine ait bulgular Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Betimleyici istatistikler					Korelasyon katsayıları		
	N	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3
1. Mutluluk	243	21.97	5.09	-0.23	-0.33	1		
2. Aile İlişkileri	243	17.53	4.58	-0.47	-0.40	0.54**	1	
3. Duygusal zekâ	243	43.30	7.42	-0.45	0.51	0.43**	0.26**	1

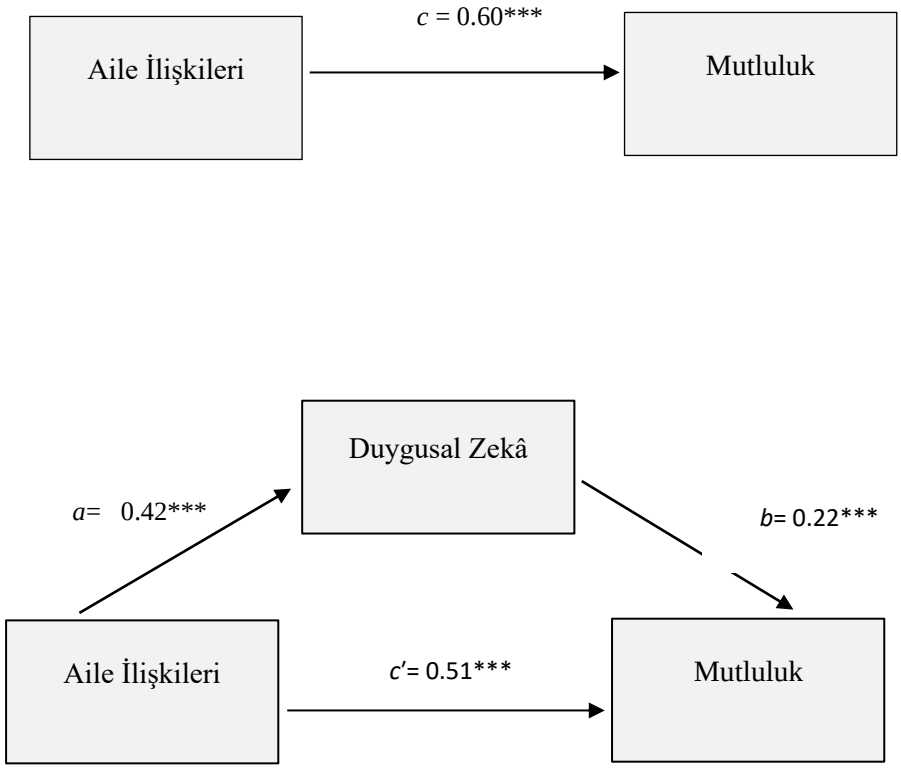
**p<.001

Çizelge 1'e bakıldığında, mutluluk ile aile ilişkileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.54$, $p < .001$). Benzer şekilde, mutluluk ile duygusal zekâ arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = 0.43$, $p < .001$). Ayrıca, aile ilişkileri ile duygusal zekâ arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($r = 0.26$, $p < .001$). Buna göre, değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .80'in altında olması çoklu doğrusal bağlantı

sorunun olmadığı olarak kabul edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2019). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 aralığında olduğundan, değişkenlerin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir (George & Mallery, 2010).

3.2. Aracılık Analizine İlişkin Bulgular

Aile ilişkilerinin mutluluk üzerindeki etkisinde duygusal zekânın aracılık rolünü incelemek amacıyla aracılık analizinin sonuçları, Görsel 1'de sunulmaktadır.



Görsel 1. Aracılık Modeli

Görsel 1'de aile ilişkileri, duygusal zekâ ve mutluluk arasındaki aracılık modeli gösterilmektedir. Modele göre aile ilişkilerinin duygusal zekâ üzerindeki etkisi anlamlı ve pozitiftir (a = 0.42, p < .001, %95 GA [0.22, 0.62]). Modelin ikinci aşamasında hem aile ilişkilerinin hem de duygusal zekânın mutluluk üzerindeki etkileri birlikte incelenmiştir. Sonuçlar, aile ilişkilerinin mutluluğu anlamlı biçimde yordadığını (c' = 0.51, p < .001, %95 GA [0.40, 0.63]) ve duygusal zekânın da mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (b = 0.22, p < .001, %95 GA [0.14, 0.29]). Toplam etki değerlendirildiğinde, aile ilişkilerinin mutluluk üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir (c = 0.60, p < .001, %95 GA [0.49, 0.72]). Ancak modele duygusal zekâ eklendiğinde bu etkinin 0.60'tan 0.51'e düşmesi, duygusal zekânın kısmi aracılık rolüne işaret etmektedir. Dolaylı

etkinin anlamlı bulunması (*indirect effect* = 0.091, %95 GA [0.040, 0.151]) duygusal zekânın aracılık etkisini istatistiksel olarak doğrulamaktadır. Başka bir ifadeyle, olumlu aile ilişkileri, bireylerin mutluluk düzeylerini yalnızca doğrudan değil, aynı zamanda duygusal zekâ becerilerini güçlendirerek dolaylı yoldan da artırmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, aile ilişkileri, duygusal zekâ ve mutluluk arasındaki ilişkileri incelemiş ve ergenlerin mutluluğunda aile ilişkileri ve duygusal zekânın belirleyici rolünü ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmada geliştirilen tüm hipotezlerin desteklendiği görülmüştür. Araştırmada ilk olarak, aile ilişkilerinin ergenlerin mutluluğunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, aile ilişkilerinin ergenlerin mutluluğu üzerindeki etkisine ilişkin önceki araştırma bulgularıyla uyumludur. Gray, Chamratrithirong, Pattaravanich ve Prasartkul (2013), ergenlerin mutluluk düzeyinde aile faktörünün önemli bir rol oynadığını ve aile üyeleriyle yeterli zaman geçiren, onlara karşı yüksek düzeyde sevgi ve bağlılık hisseden ergenlerin daha mutlu olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Mert ve Kahraman (2018) destekleyici aile ilişkilerinin artmasının ergenlerin mutluluk düzeylerinde yükselmeye katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Demir (2020), ebeveynlerinden sevecen, anlayışlı ve dengeli davranışlar gören ergenlerin daha yüksek mutluluk düzeylerine sahip olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, duygusal zekânın ergenlerde mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığıdır. Salovey, Bedell, Detweiler ve Mayer (1999), duygusal zekânın mutluluğu artırabileceğini ve yüksek duygusal zekânın bireyler için koruyucu bir zihinsel faktör işlevi görebileceğini öne sürmektedir. Furnham ve Petrides'e (2003) göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler, kendi duygularıyla bağlantı halinde olduklarına ve bu duyguları kişisel refahlarını artıracak biçimde düzenleyebileceklerine inanmaktadırlar. Bu nedenle, söz konusu bireyler genellikle daha yüksek düzeyde mutluluk yaşamaktadırlar. Benzer şekilde, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan ergenler, kendilerini daha mutlu bireyler olarak algılamaktadır (Llamas-Díaz vd., 2023). Platsidou (2013) ise ergenlerde duygusal zekânın geliştirilmesinin, mutluluğu artırmaya yönelik eğitim programlarının tasarlanmasında temel bir faktör olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, duygusal zekâ ile mutluluk arasındaki ilişkiyi ele alan önceki araştırmalar, mevcut çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermekte ve elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Son olarak, aile ilişkileri ile mutluluk arasındaki ilişkide duygusal zekânın kısmi bir aracı rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, sağlıklı aile ilişkileri ergenlerde duygusal zekânın gelişimini desteklemekte ve bu durum, ergenlerin mutluluk düzeylerinin yükselmesine katkı sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle, aile ilişkileri yalnızca doğrudan mutluluk kaynağı oluşturmakla kalmamakta, aynı zamanda bireylerin duygularını tanıma, yönetme ve başkalarının duygularına duyarlılık geliştirme süreçlerini güçlendirerek dolaylı bir etki de yaratmaktadır. Sonuç olarak, aile ilişkilerinin, duygusal zekâ aracılığıyla ergenlerin kendilerini ne derece mutlu algıladıkları konusunda önemli bir rol oynayabileceği görülmektedir.

Araştırma sonuçları, bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Öncelikle, araştırma ergen örnekleminde gerçekleştirildiğinden, elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı yaş gruplarının dahil edilmesi, sonuçların genellenebilirliğini artırabilir. Bir diğer sınırlılık olarak, araştırma verilerinin öz-bildirime dayalı ölçekler aracılığıyla toplanmış olması gösterilebilir. Gelecek araştırmalarda karma yöntem kullanılarak veri toplanması, konunun daha derinlemesine incelenmesine ve bulguların desteklenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, araştırma kesitsel bir desenle yürütüldüğü için değişkenler arasındaki ilişkiler nedensel olarak yorumlanmamalıdır. Gelecekte yapılacak boylamsal çalışmalar, bu ilişkilerin nedensel yönlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu sınırlılıklara rağmen, bu araştırmanın ergenlerde mutluluk ile aile ilişkileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiye yönelik mevcut alanyazına önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Abdollahi, A., Hosseinian, S., Panahipour, H., Najafi, M., & Soheili, F. (2019). Emotional intelligence as a moderator between perfectionism and happiness. *School Psychology International*, *40*(1), 88–103. https://doi.org/10.1177/0143034318807959

Abdollahi, A., Talib, M. A., & Motalebi, S. A. (2015). Emotional intelligence and depressive symptoms as predictors of happiness among adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, *9*(4), e2268. https://doi.org/10.17795/ijpbs-2268

Babanazari, L., Askari, P., & Honarmand, M. M. (2012). Spiritual intelligence and happiness for adolescents in high school. *Life Sci J*, *9*(3), 2296-2299.

Barragán Martín, A. B., Molero Jurado, M. d. M., Pérez-Fuentes, M. d. C., Oropesa Ruiz, N. F., Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M. d. M., & Gázquez Linares, J. J. (2021). Interpersonal Support, Emotional Intelligence and Family Function in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(10), 5145. https://doi.org/10.3390/ijerph18105145

Bhatia, G. (2012). A study of family relationship in relation to emotional intelligence of the students of secondary level. *International Journal of Scientific and Research Publications*, *2*(12), 1-5.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. bs.). Pegem Akademi Yayınevi.

Deniz, M. E., Yıldırım, H., & Uzun, G. (2022). Ergenlerde mutluluk korkusu ile gelecek beklentisi ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(235), 2397-2416. https://doi.org/10.37669/milliegitim.907510

Demir, Ü. (2020). Aile özellikleri ve mutluluk: Çanakkale'de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Education Journal*, *28*(3), 1296-1306. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3855

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Doğan, T., & Akıncı-Çötok, N. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(36),165-172.

Ersanlı, K. (1990). Aile içi ilişkilerin dayandığı psikolojik temeller. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *5*(1), 51-54.

Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *31*(8), 815-823. https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.8.815

Geçer, E., & Yıldırım, M. (2023). Family communication and psychological distress in the era of COVID-19 pandemic: Mediating role of coping. *Journal of Family Issues, 44*(1), 203-219. https://doi.org/10.1177/0192513X211044489

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (17.0 update, 10th ed.)*. Boston: Pearson.

Gray, R. S., Chamratrithirong, A., Pattaravanich, U., & Prasartkul, P. (2013). Happiness among adolescent students in Thailand: Family and non-family factors. *Social indicators research, 110*(2), 703-719. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9954-y

Hafsa, S., Aqeel, M., & Shuja, K. H. (2021). The moderating role of emotional intelligence between inter-parental conflicts and loneliness in male and female adolescents. *Nature-Nurture Journal of Psychology*, *1*(1), 38-48.

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.

Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, *26*(6), 695-718. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.002

Heizomi, H., Allahverdipour, H., Jafarabadi, M. A., & Safaian, A. (2015). Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents. *Asian journal of psychiatry*, *16*, 55-60. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2015.05.037

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 2- Erinlik ve ergenlik.* Ankara: Pegem Akademi.

Kim, E. J., Kang, H. W., & Park, S. M. (2024). Determinants of the happiness of adolescents: A leisure perspective. *Plos one*, *19*(4), e0301843. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0301843

Kwok, S. Y., Gu, M., & Tam, N. W. (2022). A multiple component positive psychology intervention to reduce anxiety and increase happiness in adolescents: the mediating roles of gratitude and emotional intelligence. *Journal of Happiness Studies*, *23*(5), 2039-2058.https://doi.org/10.1007/s10902-021-00487-x

Lekaviciene, R., & Antiniene, D. (2016). High emotional intelligence: family psychosocial factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *217*, 609-617. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.066

Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Ability emotional intelligence and subjective happiness in adolescents: The role of positive and negative affect. *Journal of Intelligence*, *11*(8), 166. https://doi.org/10.3390/jintelligence11080166

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does Happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803–855. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803

Maltby, J., Day, L., & Barber, L. (2005). Forgiveness and happiness. The differing contexts of forgiveness using the distinction between hedonic and eudaimonic happiness. *Journal of Happiness Studies*, *6*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s10902-004-0924-9
Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books.

Mert, A., & Kahraman, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin aile ilişkileri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(3), 1070-1081. https://doi.org/10.17860/mersinefd.441437

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, *9*(3), 166–175. https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x

Platsidou, M. (2013). Trait emotional intelligence predicts happiness, but how? An empirical study in adolescents and young adults. *International Journal of Wellbeing*, *3*(2). 197-209. https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.6

Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of life*, *9*(3), 749-765. https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141–164). New York, NY: Oxford University Press.

Sarıçam, H., & Fazlıoğlu, Y. (2025). Duygusal Zekâ Ölçeğinin kısa formunun normal ve üstün yetenekli çocuklarda psikometrik özellikleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 15*(3), Advance publication.

Szcześniak, M., & Tułecka, M. (2020). Family functioning and life satisfaction: The mediatory role of emotional intelligence. *Psychology research and behavior management*, 223-232. https://doi.org/10.2147/PRBM.S240898

Şakar, M., & uğurlu, F. M. (2024). Spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, *17*(17), 461-469. https://doi.org/10.16992/ASOS.836

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Boston: Pearson.

Tabbodi, M., Rahgozar, H., & Makki Abadi, M. M. (2015). The relationship between happiness and academic achievements. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, *4*(1), 241–246.

ZEKÂ OYUNLARI TEMELLİ EĞİTİMİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE MATEMATİKSEL MUHAKEME ÖZYETERLİKLERİNE ETKİSİ[1]

Doç. Dr. Ebru SAKA
Kafkas Üniversitesi,
ebrudmirci@gmail.com - 0000-0003-1975-3160
Doç. Dr. Ruhşen ALDEMİR ENGİN
Kafkas Üniversitesi,
ruhsen.aldemir@kafkas.edu.tr- 0000-0003-4383-1296
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Gül UZUNER
Kafkas Üniversitesi,
fgu61@hotmail.com - 0000-0001-8483-6021
Dr. Öğr. Üyesi Hilal YILDIZ
Kafkas Üniversitesi,
hilalaslanbas@hotmail.com - 0000-0001-9841-9130
Dr. Öğr. Üyesi Mükremin DURMUŞ
Kafkas Üniversitesi,
mukremindurmus@hotmail.com - 0000-0003-4301-0033

ÖZET

Zekâ oyunları temelli eğitimin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve matematiksel muhakeme öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. İç içe karma desen kullanılan çalışmada nicel boyutta ön test-son test tek gruplu deneysel desen, nitel boyutta ise durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen ve daha önce zekâ oyunları eğitimi almamış 43 ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, Flavell'in üstbiliş kuramı temel alınarak geliştirilen ve kuramsal bilgilendirme ile Mangala, Reversi, Go ve Pentago oyunlarına dayalı uygulamaları içeren bir eğitim programı uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Matematiksel Muhakeme Öz-Yeterlik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Nicel veriler bağımlı örneklem t testi ile analiz edilirken, nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

[1] Bu çalışma Kafkas Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 2025-SB-50 proje numarasıyla desteklenen "Dede Korkut Eğitim Fakültesi Öğrencileri Zekâ Oyunlarını Tanıyor ve Kullanıyor: Zekâ Oyunları Turnuvası" isimli projeden üretilmiştir.

Bulgular, zekâ oyunları temelli eğitimin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Envanterin tüm alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiş ve yüksek etki büyüklükleri belirlenmiştir. Matematiksel muhakeme öz-yeterliğinde ise özellikle genelleme/soyutlama/modelleme ve toplam puanlarda anlamlı artış gözlenmiştir. Buna karşın bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıkların ortaya çıkmaması, söz konusu becerilerin gelişiminin daha uzun süreli öğrenme süreçleri gerektirebileceğini düşündürmektedir. Nitel bulgular, katılımcıların zekâ oyunlarının stratejik ve analitik düşünme, dikkat, problem çözme ve üstbilişsel süreçleri geliştirdiğini ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca oyun temelli uygulamaların motivasyonu artırdığı ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, zekâ oyunları temelli eğitimin öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağladığı ve öğretmen eğitim programlarında yer almasının önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel farkındalık, matematiksel muhakeme, zekâ oyunları, öğretmen eğitimi

THE EFFECT OF INTELLIGENCE GAMES-BASED EDUCATION ON PRE-SERVICE TEACHERS' METACOGNITIVE AWARENESS AND MATHEMATICAL REASONING SELF-EFFICACY[2]

Assoc. Prof. Dr. Ebru SAKA
Kafkas University
ebrudmirci@gmail.com - 0000-0003-1975-3160

Assoc. Prof. Dr. Ruhşen ALDEMİR ENGİN
Kafkas University
ruhsen.aldemir@kafkas.edu.tr - 0000-0003-4383-1296

Asst. Prof. Dr. Fatma Gül UZUNER
Kafkas University
fgu61@hotmail.com - 0000-0001-8483-6021

Asst. Prof. Dr. Hilal YILDIZ
Kafkas University
hilalaslanbas@hotmail.com - 0000-0001-9841-9130

Asst. Prof. Dr. Mükremin DURMUŞ
Kafkas University
mukremindurmus@hotmail.com - 0000-0003-4301-0033

ABSTRACT

This study aims to examine the effect of intelligence games-based education on pre-service teachers' metacognitive awareness and mathematical reasoning self-efficacy and adopts a mixed-methods approach. In the study, an embedded mixed design was employed; a one-group pretest–posttest experimental design was used for the quantitative dimension, while a case study design was preferred for the qualitative dimension. The study group consisted of 43 pre-service elementary mathematics teachers who had not previously received training in intelligence games and were selected through criterion sampling. Within the scope of the research, an educational program based on Flavell's metacognition theory was implemented, including theoretical instruction as well as activities based on games such as Mangala, Reversi, Go, and Pentago. Data were collected using the Metacognitive Awareness Inventory, the Mathematical Reasoning Self-Efficacy Scale, and a semi-structured interview form.

[2] This study was produced within the scope of the project titled 'Dede Korkut Faculty of Education Students Recognize and Use Intelligence Games: Intelligence Games Tournament,' which was supported by the Kafkas University Scientific Research Projects Coordination Unit under project number 2025-SB-50.

Quantitative data were analyzed using a paired samples t-test, while qualitative data were analyzed through content analysis. The findings revealed that intelligence games-based education significantly increased pre-service teachers' levels of metacognitive awareness. Significant differences in favor of the post-test were found across all sub-dimensions of the inventory, with high effect sizes. Regarding mathematical reasoning self-efficacy, a significant increase was observed particularly in generalization/abstraction/modeling and total scores. However, the absence of significant differences in some sub-dimensions may suggest that the development of these skills could be associated with longer-term learning processes. Qualitative findings indicated that participants perceived intelligence games as enhancing strategic and analytical thinking, attention, problem-solving, and metacognitive processes. Additionally, it was determined that game-based practices increased motivation and made the learning process more effective. In conclusion, intelligence games-based education contributes to the cognitive and affective development of pre-service teachers and should be considered an important component of teacher education programs.

Keywords: Metacognitive awareness, mathematical reasoning, intelligence games, teacher education

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİNDE YAŞADIKLARI ZORLUK VE YANILGILARI GİDERMEYE YÖNELİK BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ

Dr.Öğr.Üyesi Hilal YILDIZ

Kafkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi,

hilalaslanbas@hotmail.com - ORCID ID: 0000-0001-9841-9130

Doç.Dr.Ebru SAKA

Kafkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi,

ebrudmirci@gmail.com - ORCID ID: 0000-0003-1975-3160

Doç.Dr. Ruhşen ALDEMİR ENGİN

Kafkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi,

ruhsen.aldemir@kafkas.edu.tr - ORCID ID: 0000-0003-4383-1296

Matematik Öğretmeni Derya ATALAY

Milli Eğitim Bakanlığı,

dryatlyy@gmail.com - ORCID ID: 0009-0005-6329-1962

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dönüşüm geometrisinde yaşadıkları zorluk ve yanılgıları gidermek için ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından tasarlanan etkinliklerin niteliğini, öğretmen adaylarının bu sürece ilişkin görüşlerini, etkinliklerin derste uygulanmasının ortaokul öğrencilerine sağladığı katkıyı ve ortaokul öğrencilerinin etkinlikler hakkındaki görüşlerini incelemektir. Nitel yaklaşım benimsenerek durum çalışması deseni kullanılan araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamanın çalışma grubu 3. sınıfta öğrenim gören 40 ilköğretim matematik öğretmen adayıdır, ikinci aşamanın çalışma grubu ise ortaokul 8.sınıfta öğrenim gören 20 öğrencidir. Birinci aşamada öğretmen adaylarından 5-6 kişilik gruplar halinde çalışarak, öteleme dönüşümü için 1 adet, yansıma dönüşümü için 1 adet olmak üzere her grubun zorluk ve kavram yanılgılarına yönelik ikişer etkinlik tasarlaması istenmiştir. Etkinliklere ve tasarlama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için öğretmen adaylarına görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında etkinlikler 8. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve alan notları tutulmuştur. Uygulama öncesinde ve sonrasında 8. sınıf öğrencilerine Öteleme ve Yansıma Dönüşümlerinde Yaşanan Zorlukları Belirleme Formu ve görüşme formları uygulanmıştır. Görüşme formları, zorluk belirleme formu ve alan notları betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmektedir.

Birinci aşamada öğretmen adayları toplam 16 etkinlik tasarlamıştır. Tasarlanan etkinliklerin çoğunluğu EDGA etkinlik metni bileşenleri açısından yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının öteleme dönüşümünde en çok boyut/biçim değiştiği yanılgısının, yansıma dönüşümünde ise en çok eğik eksene göre yansıma almada yaşanan zorlukların giderilmesini amaçladığı belirlenmiştir. Zorluk ve yanılgıları aşmak için tasarlanan etkinliklerde öteleme dönüşümü için en çok bilişsel çatışma, yansıma dönüşümü için ise en çok somut materyal kullanımına başvurulmuştur. Öğretmen adayları etkinlikleri tasarlarken odaklanacakları kavram yanılgısını belirleme, materyal tasarlama ve yönerge yazma gibi durumlarda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları etkinlik tasarlama deneyiminin öğrencilerin yaşayabilecekleri kavram yanılgılarını tanıma ve gidermeye yönelik bilinç kazanma, etkinlik tasarlama ilkeleri hakkında bilgi ve deneyim edinme gibi çeşitli açılardan katkı sağladığı görüşündedir. Araştırmanın ikinci aşamasında 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerin analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik, Matematik Eğitimi, Öteleme Dönüşümü, Yansıma Dönüşümü

Bu çalışma 2025-SB-51 proje numarasıyla Kafkas Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir.

KURUMSAL SPOR KULÜPLERİNDE ÖRGÜTSEL YAPI, YÖNETİM MODELİ VE EĞİTSEL İŞLEVLER: JANDARMA GÜCÜ SPOR KULÜBÜ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Öğr., TAHA CAN ÇÖMLEKÇİOĞLU[1]

[1]Sivas Cumhuriyet Ünv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği ABD., tahacan582@hotmail.com, 0009-0009-0807-0808

Yüksek Lisans Öğr., BURAKHAN ÖZMEN[2]

[1]Sivas Cumhuriyet Ünv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği ABD., ozmenb067@gmail.com, 0009-0002-4979-6444

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, kurumsal bir yapı içerisinde faaliyet gösteren spor kulüplerinin örgütsel yapısı ve yönetim modelini incelemek ve bu yapının kulüp işleyişi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Çalışmada, kamu kurumu bünyesinde faaliyet gösteren Jandarma Gücü Spor Kulübü örnek olay olarak ele alınmıştır. Kurumsal spor kulüplerinin, sivil spor kulüplerine kıyasla daha belirgin bir hiyerarşik yapı, disiplin anlayışı ve bürokratik işleyişe sahip olması, bu yapıların spor yönetimi süreçlerine etkisinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırma, kulübün örgütsel yapısı, karar alma mekanizmaları, görev dağılımı ve yönetim süreçlerini bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada yöntem olarak durum analizi ve literatür taraması birlikte kullanılmıştır. Durum analizi kapsamında, kulübün mevcut örgütsel yapısı, yönetim süreçleri ve kurumsal işleyişi mevcut dokümanlar ve erişilebilir bilgiler doğrultusunda incelenmiştir. Literatür taraması ile spor yönetimi alanında örgütsel yapı, yönetim modelleri ve kurumsal spor kulüplerine ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalar analiz edilerek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, betimsel analiz yaklaşımıyla değerlendirilmiş ve mevcut durum ile literatürde yer alan bilgiler karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularının, kulübün örgütsel yapısının kurumsal hiyerarşi ve disiplin temelli bir anlayışla şekillendiğini ortaya koyması beklenmektedir. Karar alma süreçlerinde üst yönetimin belirleyici olduğu, görev ve sorumlulukların büyük ölçüde formel çerçevede tanımlandığı öngörülmektedir. Bununla birlikte, kurumsal bağlılık ve disiplin anlayışının kulüp işleyişinde düzen ve koordinasyonu artırdığı; ancak bazı durumlarda esneklik ve bireysel inisiyatif kullanımını sınırlayabildiği değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın, kurumsal yapıya bağlı spor kulüplerinin yönetim modellerinin anlaşılmasına katkı sağlaması ve eğitim bilimleri alanında örgütsel yapı ile yönetim ilişkisine dair literatüre özgün bir perspektif sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Spor yönetimi, örgütsel yapı, kurumsal spor kulüpleri, yönetim modeli, Jandarma Gücü Spor Kulübü

Organizational Structure, Management Model, and Educational Functions in Institutional Sports Clubs: The Case of Jandarma Gücü Spor Kulübü

SUMMARY

The aim of this study is to examine the organizational structure and management model of sports clubs operating within an institutional framework and to reveal the effects of this structure on club functioning. In this context, Jandarma Gücü Spor Kulübü, which operates under a public institution, is considered as a case example. Compared to civilian sports clubs, institutional sports clubs tend to have more pronounced hierarchical structures, discipline-oriented systems, and bureaucratic processes. Therefore, analyzing how these characteristics are reflected in sports management practices is of particular importance. Accordingly, this study aims to evaluate the club's organizational structure, decision-making mechanisms, task distribution, and management processes from a holistic perspective.

The study employs a combination of case analysis and literature review as its methodological approach. Within the scope of case analysis, the club's existing organizational structure, management processes, and institutional functioning were examined based on available documents and accessible information. In addition, a comprehensive literature review was conducted to establish a conceptual framework by analyzing national and international studies related to organizational structure, management models, and institutional sports clubs in the field of sports management. The findings were evaluated using a descriptive analysis approach and interpreted through a comparative perspective between the current case and the existing literature.

The findings are expected to indicate that the club's organizational structure is shaped by a hierarchical and discipline-based system. It is anticipated that top management plays a decisive role in decision-making processes, while duties and responsibilities are largely defined within a formal framework. Furthermore, although institutional commitment and discipline contribute positively to organizational order and coordination, they may also limit flexibility and individual initiative in certain situations.

In conclusion, this study is expected to contribute to a better understanding of management models in institution-based sports clubs and to provide an original perspective to the literature in educational sciences regarding the relationship between organizational structure and management.

Keywords: Sports management, organizational structure, institutional sports clubs, management model, Jandarma Gücü Sports Club

HAMMOND PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE YER VEREN ÇALIŞMALARIN META-DEĞERLENDİRMESİ

Yüksek lisans öğrencisi, RUKİYE KAPLAN[1]

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, rukiyekkaplan@gmail.com- 0009-0008-9311-5873

Prof. Dr., ŞENEL ELALDI[2]

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, selaldi@cumhuriyet.edu.tr-0000-0003 0780-4207

ÖZET

Bu çalışmada Hammond Program Değerlendirme Modeli temel alınarak gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarının (n=8), Robert Hammond tarafından belirlenen Hammond Program Değerlendirme kriterlerine uygunluğunun değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma, Hammond modeline dayalı değerlendirme çalışmalarının güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını ortaya koymayı, geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin öneriler sunmayı amaçlamaktadır. "Hammond Program Değerlendirme", "Hammond Küp Model" "program değerlendirme", "küp model", "Hammond" gibi anahtar sözcüklerle Dergipark, YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Google Akademik gibi arama ve dizinleme tabanlarında tarama yapılarak 143 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmacılar belirlediği dâhil etme kriterleri doğrultusunda çalışmalar elenerek 8 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmacılar tarafından Hammond Program Değerlendirme ölçütleri doğrultusunda geliştirilen Hammond Program Değerlendirme Rubriği (HPDR) veri toplama aracı olarak kullanılmış ve elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamaları ile tablolar halinde gösterilmiştir. Ayrıca doküman incelemesi kapsamında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulgulara göre programın "Hedef davranış" boyutunun ölçütlerinin %64 oranında karşılandığı ortaya çıkmıştır. En fazla *"*Hedeflerin açık ve net bir şekilde ortaya konduğuna yer verilmiştir" göstergesi yerine getirilirken; "Ulaşılamayan hedefler belirtilmiştir" göstergesinin çoğu çalışmalarda karşılanmadığı görülmüştür. "Öğretim" boyutu ölçütleri %55 oranla karşılanmıştır. "Ölçme ve değerlendirme sürecine yer verilmiştir" ölçütü yüksek oranda "evet" düzeyinde puanlanırken; İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğuna yer verilmiştir ölçütü "hayır" düzeyinde daha yüksek puanlanmıştır. "Kurum" boyutuna yönelik ölçütler %48 oranla karşılanmıştır. "Öğrenci ve öğretmen özelliklerine (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, ilgi alanı, vb) yer verilmiştir" göstergeleri "evet" düzeyinde yüksek puanlanmıştır. Bu modele yer verecek ileriki çalışmalar için ulaşılamayan hedeflerin nedenlerine yönelik betimlemelere yer verilmesi önerilir. Öğrenci ve öğretmen değişkenlerinin ağırlıkta olduğu paydaş katılımcı yelpazesinin genişletilmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: Hammond Değerlendirme Modeli, Meta-değerlendirme, Rubrik, Doküman analizi

A META-EVALUATION OF STUDIES INCLUDING HAMMOND EVALUATION MODEL

ABSTRACT

This study evaluates the compliance of program evaluation studies (n=8) carried out using the Hammond Program Evaluation Model with the Hammond Program Evaluation criteria established by Robert Hammond. Accordingly, the study aims to identify the strengths and limitations of evaluation studies based on the Hammond model and to provide recommendations for areas that require improvement. A search utilizing keywords including "Hammond Program Evaluation," "Hammond Cube Model," "program evaluation," "cube model," and "Hammond" was performed in databases such as Dergipark, YÖK National Thesis Center, TR Dizin, and Google Scholar, resulting in the identification of 143 studies. According to the defined inclusion criteria, the papers were evaluated, resulting in the inclusion of 8 studies in the research. The Hammond Program Evaluation Rubric (HPDR), developed by researchers in accordance with the Hammond Program Evaluation criteria, was used as a data collection tool, and the obtained data were presented in tables using frequency and percentage calculations. In addition, direct quotations were included within the scope of the document review. The results showed that 64% of the requirements for the "Target Behavior" dimension were fulfilled. The most commonly satisfied indicator was "The objectives were clearly and explicitly stated," whereas the indicator "Unattainable objectives were specified" was largely unmet in the majority of studies. The criteria for the "Instructional" dimension were satisfied at a rate of 55%. The criterion "Measurement and evaluation process is included" received a high score at the "yes" level, whereas the criterion "Content is consistent with objectives" attained a higher score at the "no" level. The requirements pertaining to the "Institution" dimension were satisfied at a rate of 48%. The indicators "Student and teacher characteristics (age, gender, education level, interests, etc.) are included" received a high score at the "yes" level. Future studies utilizing this model should offer explanations for the unreached objectives. It is also recommended that the diversity of stakeholder participants, especially emphasizing student and teacher characteristics, be expanded.

Keywords: Hammond Evaluation Model, Meta-evaluation, Rubric, Document analysis

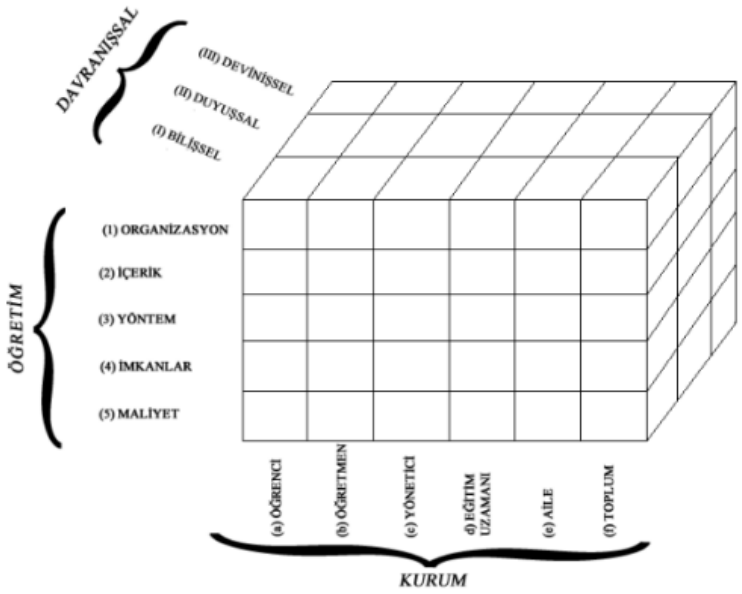
1. GİRİŞ

Eğitim, insanoğlunun varoluşundan bu yana devam eden ve bireyin yaşamını şekillendiren temel süreçlerden biridir. Bu sürecin temel yapı taşlarından biri olan eğitim programı, öğrencilerin hedeflenen davranış çıktılarına ulaşmalarını sağlamak amacıyla planlanan okul yaşantılarının tümü olarak tanımlanmaktadır (Madaus & Stufflebeam, 2000). Bu nedenle öğrencilerin, eğitim ortamlarında nitelikli öğrenme yaşantıları geçirmeleri, hedeflenen istendik özellikler kazanmalarını sağlamaktadır (Demirtaş, 2017). Planlı şekilde eğitim kurumlarında yürütülen bu süreç, öğrenmenin etkili ve verimli olmasına katkıda bulunmaktadır. Sağlam ve Yüksel'e (2010) göre eğitim kurumlarının etkililiği, uygulanan programların kapsamlı biçimde değerlendirilmesiyle belirlenmektedir. Program değerlendirme ise bir programın etkililiğine dair verilerin toplanıp yorumlanarak programın bu doğrultuda sürdürülmesi, iyileştirilmesi ya da son verilmesi kararlarının alınmasını sağlayan süreç olarak görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirme öğrencilerin öğrenme düzeylerini ya da eksikliklerini belirleyip bununla ilgili gerekli düzeltmelerin yapılmasını sağlarken, daha genel olarak ise uygulanan bir programın ne kadar etkili ya da başarılı olduğunu gösterme amacı taşımaktadır (Özdemir, 2009). Tyler (1949) ise değerlendirmeyi; eğitim hedeflerinin planlandığı şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda değerlendirme belirlenen hedeflerle ilgili hem karar verme hem de programı iyileştirme işlevi gören temel bir unsur olarak görülmektedir. Bununla birlikte Cronbach (1963), Oliver (1965), Stake (1967), Stufflebeam (1971) gibi önde gelen program değerlendiriciler tarafından da değerlendirmenin tanımının yapıldığı bilinmektedir.

Alanyazın incelendiğinde program değerlendirme ile ilgili birçok yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar; 1. Hedefe dayalı yaklaşım, 2. Sisteme dayalı yaklaşım, 3. Rakip yönelimli yaklaşım 4. Katılımcı yönelimli yaklaşım 5. Müşteri yönelimli yaklaşım 6.Uzman yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarıdır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Hedef yönelimli program değerlendirme yaklaşımına örnek olarak Tyler'ın Program Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli ve Hammond Program Değerlendirme Modeli verilebilir (Küçükkayhan & Adıgüzel, 2021).

Hedefe dayalı yaklaşım içerisinde yer alan Hammond program değerlendirme modeli, Robert L. Hammond (1967) tarafından geliştirilmiş; hedefler, süreç ve sonuç odaklı olarak eğitim programlarının başarısını inceleyen bir değerlendirme yaklaşımıdır. Dolayısıyla, yalnızca programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını değil aynı zamanda ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğunu ve bu hedeflere ulaşılamama nedenlerine de odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Hammond, 1967; Hıdıroğlu, Kandemir & Tuncel 2016). Hammond Küp Modeli davranış, öğretim ve kurum olmak üzere program değerlendirme sürecini üç temel boyut üzerinden ele almaktadır (Barrett, 1998; Hammond, 1967). Hammond'un küp modeli, üç boyutun (davranış, öğretim ve kurum) farklı alt faktörlerinin kesişiminden oluşan 90 hücrelik bir yapı sunmaktadır. Bu hücreler, değerlendirme sürecinde hangi alanın inceleneceğini belirlemeye yardımcı olur (Hammond, 1967). Değerlendirici, her boyuttan bir alt düzey seçerek uygun hücreyi belirler ve değerlendirmeyi bu çerçevede yapar

(Eser, 2011). Bu yaklaşım, Tyler modelinden farklı olarak öğretim ve kurum boyutlarını da değerlendirmeye dahil etmektedir ve eğitimsel yeniliklerin neden başarısız olduğunu da analiz etmeyi mümkün kılmaktadır (Alkin & Christie, 2004; Eminoğlu, 2025). Bu bağlamda, değerlendirme süreci yalnızca hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını değil, aynı zamanda sürecin hangi aşamalarında ve hangi etkenler nedeniyle sorun yaşandığını da ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla Tyler'ın değerlendirme modeli ile Hammond'ın değerlendirme modeli arasındaki temel fark, Hammond'ın değerlendirme yaklaşımına üçüncü bir boyut eklemesidir (Alkin & Christie, 2004). Modelin üç boyutlu yapısı Görsel 1 de gösterilmiştir.



Görsel 1. Hammond'ın Program Değerlendirme Küpü

Görsel 1'de de görüldüğü gibi "Davranış" boyutu; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan gibi öğrenci kazanımlarına odaklanmaktadır. "Öğretim" boyutu; program, öğretim yöntemleri, araç-gereçler ve öğretim organizasyonu gibi unsurları içermektedir. "Kurum" boyutu ise; öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile ve toplum gibi programla ilişkili paydaşları kapsamaktadır (Erden, 1998; Fitzpatrick,vd., 2011). Bu modelde, değerlendirme yaklaşımı bütünsel olarak ele alınır ve küpün üç yüzeyinde ve bu yüzeylerin kesiştiği hücrelerde kapsamlı bir değerlendirme yapılır (Hammond, 1967). Bu nedenle, model üç temel boyuttan oluşsa da daha küçük parçalara bölünebilir ve bağlama uyarlanabilir.

Bu modelin en güçlü yönü hem nitel hem de nicel veriler aracılığıyla bağlamın derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması ve araştırmacının araştırmayı mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde yürütmesine imkân tanımasıdır. Sadece ilgili hücreler değerlendirme çalışmasına dahil edilerek hücrelerin kapsamlı bir şekilde ele alınmasına ve önemli değerlendirme verilerine ulaşılmasına olanak tanır. Yine davranış, öğretim ve kurum boyutları arasındaki bağlantılara odaklanan bu model programı bu üç boyut açısından derinlemesine incelemeyi

sağlar. Modelin uygulama aşamaları açık olduğundan, tüm aşamalarda nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda değerlendiricilere bilgi sağlar ve programın açıkça belirtilen hedefleri, değerlendiricilerin program hakkında yargıda bulunurken hangi kriterleri dikkate alacaklarını görmelerine de yardımcı olur. Öte yandan programın hedefleri dışında önemli sonuçları göz ardı edebilmesi bu modelin en önemli sınırlılığını oluşturur. Araştırmacının görüş ve inançları, nitel verilerin analizindeki yorumları etkilemesi de mümkündür. Bir diğer sınırlılığı ise bu model kapsamında çeşitli veri toplama araçları kullanıldığı için, veri toplama ve analizi geniş bir süreye yayılabilir ve finansal destek gerektirebilir (Barrett, 1998).

1960–70'li yıllarda program değerlendirme modellerinin ve bu modellere dayalı çalışmaların artması ve farklı alanlarda yaygınlaşması, nitelik kontrolü ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, program değerlendirme çalışmalarının da değerlendirilmesini amaçlayan meta-değerlendirme yöntemi giderek daha yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Sağlam & Yüksel, 2015). Bu konuda ilk çalışanlardan Scriven (1969, s.36), meta-değerlendirmeyi "ikincil değerlendirme" ya da "değerlendirmenin değerlendirilmesi" olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte meta-değerlendirme, değerlendirme süreçlerinde kullanılan yaklaşım ve uygulamaların kalitesini güvence altına alan bir sistemdir. Operasyonel olarak ise, değerlendirme ve değerlendirme raporlarının yararlılık, uygulanabilirlik, yerindelik ve doğruluk açısından incelenip hem betimsel hem de eleştirel verilerle analiz edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Stufflebeam, 2001).

Brinkerhoff, Brethower, Nowakowski ve Hluchyj, (1983) meta-değerlendirmenin amaçlarını; değerlendirme amaç ve sorularının değeri ile güçlüğünün belirlenmesi, değerlendirme deseninin uygunluğu, veri toplama yöntemlerinin niteliği ve uygunluğu, analizlerin doğruluğu, değerlendirme raporunun düzen ve yararlılığı ile değerlendirmenin verimlilik ve ekonomikliğinin incelenmesi şeklinde ifade etmektedir. Bu bağlamda, meta-değerlendirme süreci yalnızca elde edilen sonuçların değil, aynı zamanda değerlendirmenin tüm aşamalarının sistematik biçimde incelenmesini ve sürecin niteliğine ilişkin kapsamlı bir yargıya ulaşılmasını amaçlamaktadır.

Bu meta-değerlendirme çalışmasında, Hammond Program Değerlendirme Modeli temel alınarak gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmaları (n=8), Hammond Program Değerlendirme Modeline uygun analitik ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Çalışma kapsamında, söz konusu değerlendirmelerin modelin temel ilkelerine ne ölçüde uygunluk gösterdiği analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma, Hammond modeline dayalı değerlendirme çalışmalarının güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını ortaya koymayı, ayrıca geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, program değerlendirme uygulamalarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Program geliştirme sürecinin süreklilik gerektiren dinamik bir yapı olduğu dikkate alındığında, değerlendirmenin tek seferlik bir işlemden ziyade sürekli iyileştirmeyi destekleyen bir süreç olarak ele alınması önem taşımaktadır. Değerlendirme sonuçlarının etkili biçimde kullanılması ve sürecin ilgili paydaşlarla paylaşılması önemli bir işlev olarak görülmektedir (Cooksky & Caraceli, 2005). Bu kapsamda, değerlendirmenin toplumsal bir sorumluluk taşıdığı ve karar süreçlerine katkı sunduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda bu

çalışma bulgularının Hammond Program Değerlendirme Modeline yer veren çalışmalara katkı sağlaması açısından araştırmanın amacına uygun olarak aşağıda yer alan soruya cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de yapılan Hammond Program Değerlendirme Modeline yer veren çalışmalar, Hammond Program Değerlendirme Modelinin öngördüğü ölçütleri karşılamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Hammond tarafından geliştirilen program değerlendirme modeli ile yapılmış çalışmaları yeniden değerlendirerek bu çalışmaların niteliğini ortaya koymayı amaçlayan bir meta-değerlendirme çalışmasıdır. Meta-değerlendirme çalışmaları, değerlendirmenin uygulanabilirliği ve yararlılığı etik standartlara uygunluğu ve teknik kapasitesiyle ilgili tanımlayıcı ve yargısal bilgilerin derlendiği süreç olarak ifade edilmektedir (Stufflebeam, 1978).

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında araştırmaya dahil edilen çalışmalar uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen Hammond Program Değerlendirme Rubriği kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca doküman incelemesine yer verilmiştir.

2.2.1. Hammond Program Değerlendirme Rubriği (HPDR)

Rubriğin hazırlanma sürecinde ilk aşamada ilgili alanyazın taranmış ve Hammond'un değerlendirme modeline uygun olarak ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler belirlendikten sonra ölçütlerin alt boyutlar temelinde ayrıntılı olarak değerlendirilebilmesi için analitik Hammond Program Değerlendirme Rubriği (HPDR) kullanılmıştır. Analitik rubrikler, bir performansın birden fazla yönünün aynı anda değerlendirildiği veya çok boyutlu ürünlerin her boyutunun ayrı ayrı derecelendirilmesinde kullanılır (Moskal, 2000). Bu doğrultuda rubriğin "hedef davranışlar", "öğretim" ve "kurum" boyutlarına yönelik maddeler oluşturulmuştur. Ardından rubriğin puanlama düzeyleri Wolf ve Stevens'a (2007) göre düzenlenmiştir. Bu bağlamda değerlendirmenin amacına uygun olarak üçlü derecelendirme tercih edilmiş ve "Evet", "Hayır", "Kısmen" düzeyleri belirlenmiştir. Bu düzeyler, değerlendirmenin ilgili ölçütleri karşılama derecesini açık ve anlaşılır biçimde yansıtacak şekilde tanımlanmıştır. Son aşamada performans tanımlayıcı bölümünde, her bir ölçüte ilişkin performansın kapsamı ve niteliği ayrıntılı biçimde belirlenmiştir.

2.2.1.1 Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Bir ölçme aracının sahip olması gereken en temel iki özellik geçerlik ve güvenirliktir (Karasar, 2012). Geçerlilik, değerlendirmeye bağlı olarak ölçülmek istenen özelliğin amaca uygun olarak ölçülme derecesi olarak tanımlanmıştır (Çakmur 2012). Bu kapsamda rubrik geçerlik yönünden

"yapı, içerik ve/veya kriter, ölçüt" yönüyle incelenmiştir (Moskal & Leydens, 2000). Belirlenen ölçütlerin karşılanma düzeyi "Evet", "Hayır" ve "Kısmen" ifadeleriyle değerlendirilmiştir. "Evet" seçeneği ölçütün bütünüyle sağlandığını gösterirken, "hayır" seçeneği ölçütün karşılanmadığını, "kısmen seçeneği ise ölçütün bazı yönlerinin sağlandığını ancak tam olarak karşılamadığını ifade etmektedir. Veri toplama aracı, alanında uzman akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş; bu bağlamda Hammond program değerlendirme modelini oluşturan boyutlar dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Alınan geribildirimler kapsamında gerekli görülen maddelerde düzenlemeler yapılmış bazı maddeler yeniden ifade edilmiş ve ölçütlerin kapsamı netleştirilmiştir. Bu süreç sonunda geliştirilen ve son hali verilen HPDR Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Hammond Program Değerlendirme Modeline Yönelik Analitik Değerlendirme Rubriği

Ölçütler (Maddeler)	Performans Düzeyleri			Performans Tanımlayıcıları
	Evet	Hayır	Kısmen	Notlar/ Kanıtlar
HEDEF DAVRANIŞLAR (DAVRANIŞSAL BOYUT)				
Hedeflerin açık ve net bir şekilde ortaya konduğuna yer verilmiştir				
Hedeflerin davranışa dönüşebilecek nitelikte olduğuna yer verilmiştir				
Hedeflerin birbiri ile tutarlılığına yer verilmiştir				
Hedeflerin öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğuna yer verilmiştir				
Hedeflerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğuna yer verilmiştir				
Hedeflerin yer aldıkları konu alanı özellikleri ile ilişki olduğuna yer verilmiştir				
Hedef davranışların gözlenebilirliğine yer verilmiştir				
Hedef davranışların ölçülebilirliğine yer verilmiştir				
Ulaşılan hedefler belirtilmiştir				
Ulaşılamayan hedefler belirtilmiştir				
Hedeflerin öğrencilere bilişsel becerileri kazandıracak nitelikte olduğuna yer verilmiştir				
Hedeflerin öğrencilere duyuşsal becerileri kazandıracak nitelikte olduğuna yer verilmiştir				
Hedeflerin öğrencilere psikomotor becerileri kazandıracak nitelikte olduğuna yer verilmiştir				
ÖĞRETİM				
Organizasyon boyutu için derse yönelik (teorik/uygulamalı/zorunlu/seçmeli, ders saati yeterli/yetersiz, vb) bilgiye yer verilmiştir				
Organizasyon boyutu için yetki ve sorumluluk dağılımına yönelik (devam/ devamsızlık, karar alma mekanizmaları, paydaş etkileşimleri, vb) bilgiye yer verilmiştir				
İçerik boyutunun düzeyine (yeterli/yetersiz) yer verilmiştir				
İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğuna yer verilmiştir				
İçeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğuna yer verilmiştir				
İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğuna yer verilmiştir				
İçeriğin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygunluğuna yer verilmiştir				

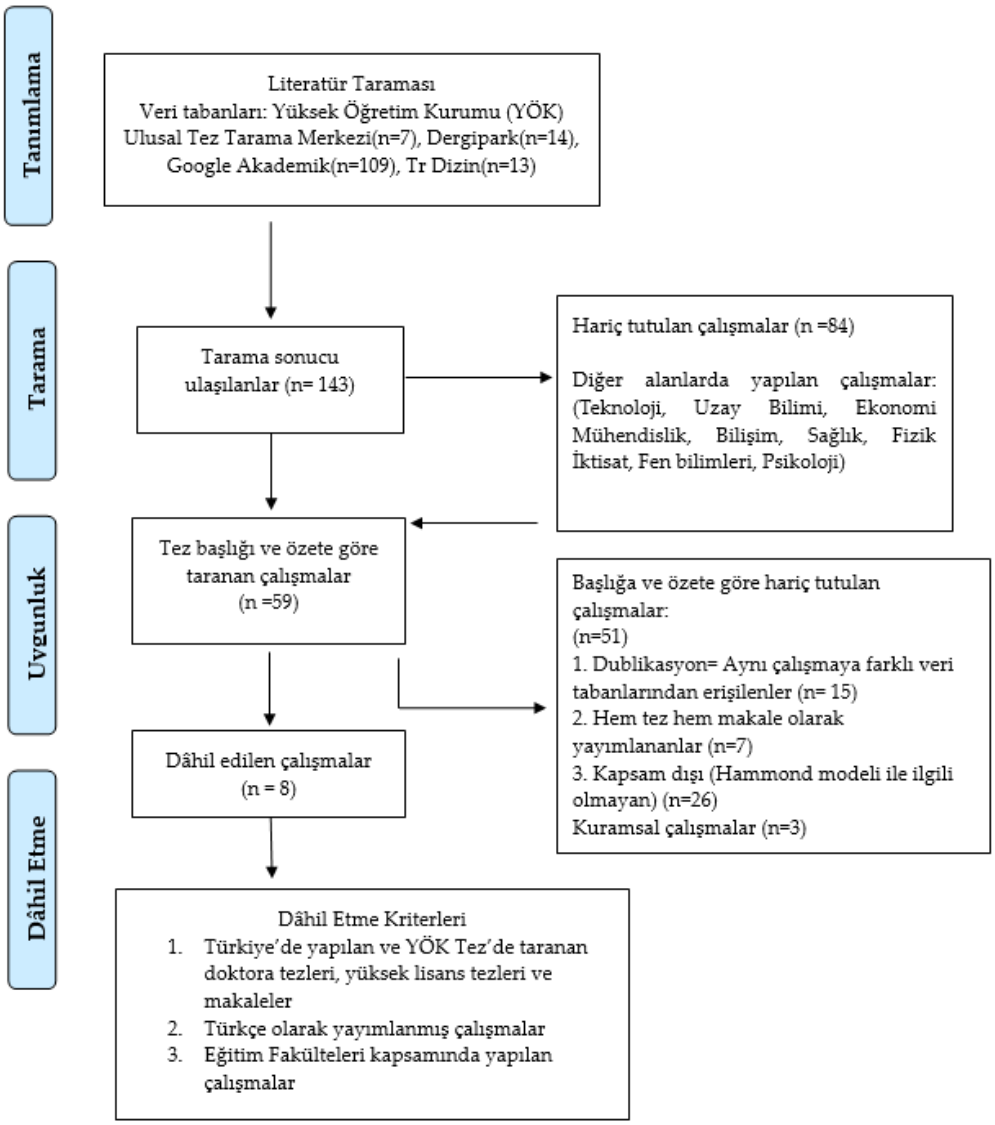
İçeriğin içerik ilkelerine göre (kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta) oluşturulduğuna yer verilmiştir
İçeriğin güncelliğine geçek hayattan bilgiler içerdiğine yer verilmiştir
Kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin düzeyine (yeterli/yetersiz) yönelik bilgiye yer verilmiştir
Öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin hedeflerle tutarlılığına yer verilmiştir
Öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin içerikle tutarlılığına yer verilmiştir
Öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin öğrenci merkezli olduğuna verilmiştir
Öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğuna verilmiştir
Ölçme ve değerlendirme sürecine yer verilmiştir
Sınavların derslerde işlenen konuları kapsayacak şekilde yapıldığına yer verilmiştir
Değerlendirmenin hedeflerde ölçülmek istenilen davranışları kapsadığına yer verilmiştir
Değerlendirmenin öğrenci düzeyine uygun yapıldığına yer verilmiştir
Birden fazla ölçme araçlarına yer verilmiştir
Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine yer verilmiştir
İmkân boyutunda okulun fiziki imkanlarına (laboratuvar, araç, gereç vb)yer verilmiştir
İmkân boyutunda öğrencilere rehberlik hizmetlerine yönelik (ders kaydı, ders kredileri, devamsızlık, ulusal uluslararası sahip olabilecekleri imkanlar, vb) bilgiye yer verilmiştir
Maliyet boyutuna (ekonomik, politik ve toplumsal açıdan) yer verilmiştir
KURUM
Öğrenci boyutuna (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, ilgi alanı, vb) yer verilmiştir
Öğretmen boyutuna (yaş, cinsiyet, kıdem, mesleki yeterlikleri, vb) yer verilmiştir
Yönetici boyutuna (yaş, cinsiyet, kıdem, mesleki yeterlikleri, yöneticilik yeterlikleri, vb) yer verilmiştir
Eğitim uzmanı boyutuna (yaş, cinsiyet, kıdem, uzmanlık alanı, uzmanlık yeterlikleri vb) yer verilmiştir
Aile boyutuna (sosyo-ekonomik düzeyi, yapısı, birey sayısı, ebeveynlerin eğitim düzeyi, vb) yer verilmiştir
Toplum boyutuna (yapısı, fiziki ve sosyal çevre, vb) yer verilmiştir

2.2.2 Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırmada kullanılan birincil ve ikincil kaynaklardan elde edilen dokümanların toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Çepni,2007; Kıral, 2020; Özkan, 2019). Araştırmacının doküman incelemesi yapılırken, takip etmesi gereken belli aşamalar vardır. Söz konusu aşamalar, araştırmacının dokümanlara erişimini sağlamasını, veriyi analiz etmesini ve elde edilen veriyi uygun şekilde kullanmasını içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

2.2.2.1.Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada Hammond program değerlendirme modeli ile ilgili anahtar sözcükler kullanılarak (“Hammond Program Değerlendirme”, “Hammond Küp Model” “program değerlendirme”, “küp model”, “Hammond”) YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Ulakbim, Tr Dizin, Google Akademik gibi arama motorundan alanyazın taraması yapılmış Hammond modeli kullanılarak yapılmış olan çalışmalar belirlenmiştir.



Görsel 2. Prisma Akış Diyagramı

Tarama sonucunda 143 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen çalışmaların başlık ve özetleri incelenmiş ve bu inceleme sonucunda 59 çalışma değerlendirme kapsamına alınmıştır. Süreçte yinelenen çalışmalar (n=15), aynı çalışmanın farklı veri tabanlarında yer alması nedeniyle

çıkarılmıştır. Ayrıca hem tez hem makale olarak yayımlanan çalışmalar (n=7), kapsam dışı olan çalışmalar Hammond modeli ile ilgili olmayan (n=26) ve kuramsal çalışmalar(n=3) değerlendirme dışı bırakılmıştır (Bkz. Görsel 2).

Belirlenen ölçütler doğrultusunda yapılan eleme süreci sonucunda toplam 8 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmaların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde araştırmacı tarafından, önceden belirlenen kriterlere uygun ögelerin seçilmesi hedeflenmektedir (Patton, 2014). Çalışmaya dahil etme kriterleri arasında, Türkiye'de yapılan çalışmalar, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan lisansüstü tezler ve ilgili makalelerden oluşması, Türkçe yayımlanmış olması ve eğitim fakülteleri kapsamında yapılan çalışmalar olması yer almaktadır. Bu kapsamda yer alan çalışmalar Görsel 2'de yer alan Prisma Akış Diyagramı'nda gösterilmiştir.

2.2.2.2. Geçerlik ve Güvenilirlik

Bilimsel araştırmalarda elde edilen bulguların güvenilir ve ikna edici olması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırmaların niteliğini belirlemede en sık başvurulan ölçütler geçerlik ve güvenirliktir (Başkale, 2016). Lincoln ve Guba (1986), nitel araştırmalarda klasik anlamda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine "inandırıcılık" (trustworthiness) kavramının kullanılmasının daha uygun olduğunu belirtmiş ve bu kapsamda araştırmanın niteliğini değerlendirmeye yönelik farklı ölçütler ortaya koymuştur. Bunlar, inandırıcılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ölçüt şeklindedir. Bu araştırmada söz konusu kriterlere yer verilerek çalışmanın bilimsel niteliği ve inandırıcılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada inandırıcılık ve aktarılabilirliği sağlamak amacıyla veri toplama, analiz ve yorumlama süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Aktarılabilirlik kapsamında, elde edilen verilerin ve yorumların açık ve detaylı sunulmasıyla araştırma sonuçlarının benzer çalışmalara rehberlik etmesi hedeflenmiştir (Lincoln & Guba, 1986). Güvenirlik açısından ise veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde birden fazla araştırmacı görev almış; yöntem ve aşamalar şeffaf biçimde tanımlanmış ve ham veriler denetime uygun şekilde saklanmıştır (Guba,1981).

2.3. Verilerin Analizi

HPDR'de yer alan ölçütler doğrultusunda elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir ve sonuçlar tablolar aracılığıyla sistematik biçimde sunulmuştur. Doküman incelemesi aşamasında ise araştırma kapsamına alınan tezler ve makaleler, betimsel analiz yaklaşımı temelinde değerlendirilmiştir. İncelenen dokümanların her biri belirli bir kodlama sistemi ile ifade edilmiş; makaleler "M", yüksek lisans tezleri "YL" ve doktora tezleri "DR" kısaltmalarıyla numaralandırılmıştır. Bulguların sunumunda ve alıntılamalarda bu kodlama sistemine bağlı kalınmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye'de Hammond Program Değerlendirme Modeline yer veren çalışmaların Hammond Program Değerlendirme Modeline yönelik analitik değerlendirme ölçütlerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla modelin "hedef davranışlar, öğretim ve kurum" boyutları ayrı ayrı başlıklar altında detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Hammond program değerlendirme modelinin hedef davranışlar (davranışsal boyut) boyutu ölçütlerine uygunluğuna ilişkin bulgulara Çizelge 2'de yer verilmiştir.

Çizelge 2. Hedef Davranış (Davranışsal Boyut) Ölçütlerine Yönelik Bulgular

	Maddeler/Ölçütler		Evet	Hayır	Kısmen
HEDEF DAVRANIŞLAR (DAVRANIŞSAL BOYUT)	Hedeflerin açık ve net bir şekilde ortaya konduğuna yer verilmiştir		7	0	1
	Hedeflerin davranışa dönüşebilecek nitelikte olduğuna yer verilmiştir		7	0	1
	Hedeflerin birbiri ile tutarlılığına yer verilmiştir		3	5	-
	Hedeflerin öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğuna yer verilmiştir		5	2	1
	Hedeflerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğuna yer verilmiştir		5	3	-
	Hedeflerin yer aldıkları konu alanı özellikleri ile ilişki olduğuna yer verilmiştir		6	1	1
	Hedef davranışların gözlenebilirliğine yer verilmiştir		4	4	-
	Hedef davranışların ölçülebilirliğine yer verilmiştir		6	2	-
	Ulaşılan hedefler belirtilmiştir		7	0	1
	Ulaşılamayan hedefler belirtilmiştir		3	5	-
	Hedeflerin öğrencilere bilişsel becerileri kazandıracak nitelikte olduğuna yer verilmiştir		6	1	1
	Hedeflerin öğrencilere duyuşsal becerileri kazandıracak nitelikte olduğuna yer verilmiştir		4	2	2
	Hedeflerin öğrencilere psikomotor becerileri kazandıracak nitelikte olduğuna yer verilmiştir		4	3	1
	Toplam	f	67	28	9
		%	%64	%27	%9

Çizelge 2 incelendiğinde "hedef davranışlar" boyutuna ilişkin ölçütlerin büyük ölçüde karşılandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre değerlendirmelerin %64'ü "Evet", %27'si, "Hayır", %9'u, "Kısmen" şeklinde puanlandığı görülmektedir. Özellikle *Hedeflerin açık ve net bir şekilde ortaya konduğuna yer verilmiştir, Hedeflerin davranışa dönüşebilecek nitelikte olduğuna yer verilmiştir* ve *Ulaşılan hedefler belirtilmiştir* maddelerinde "evet" yanıtı yüksek puanlanırken *Hedeflerin birbiri ile tutarlılığına yer verilmiştir* ve *Ulaşılamayan hedefler belirtilmiştir* maddelerinde "hayır" yanıtı görece daha fazla puanlanmıştır. Bu da çalışmalarda bu göstergelere daha az yer verildiğini göstermektedir. Kısmen düzeyinde ise *Hedeflerin öğrencilere duyuşsal becerileri kazandıracak nitelikte olduğuna yer verilmiştir* maddesinin diğer maddelere oranla daha yüksek puanlandığı görülmektedir.

Bu ölçütler bağlamında incelenen çalışmalardan elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek kanıt olarak kullanılabilir. Örneğin *Hedeflerin açık ve net bir şekilde ortaya konduğuna yer verilmiştir* maddesi kapsamında YL1'de yer alan: "Hammond modelindeki hücrelerle/boyutlarla kapsamlı ve ayrıntılı olarak öğrencilerin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık eğitimi sürecinde edindikleri vatandaşlık bilincine ilişkin görüşleri derinlemesine değerlendirilmek istenilmiştir" (s.77) ifadesi ile hedefler açık ve net bir şekilde

ortaya konulmuştur ve bu çalışma "evet" düzeyinde puanlanmıştır. Bir diğer örnek ise *Hedeflerin davranışa dönüşebilecek nitelikte olduğuna yer verilmiştir* maddesine yönelik "evet" düzeyinde DR3 kodlu çalışmadan verilebilir: "İngilizce dil becerilerini geliştirmeye yönelik çaba gösterdiklerini, bu çabalarının büyük bir bölümünün bilişsel-devinişsel alanda gerçekleştiği, bu alandaki davranışlarının öne çıkan göstergelerinin ise öncelikle konuşma ve yazma becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir" (s.40). Aynı maddenin "hayır" düzeyinde puanlandığı örneği ise DR4 kodlu çalışmadan verilebilir: "Bilişsel alan açısından, öğretmenin (model, şekil, resim, grafik, tablo vb.) kullanması, öğrencilerin düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade etmelerine olanak sağlandığı ve disiplinlerarası ilişkilendirmelere yer verildiği görülmüştür. Ancak, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak genelleme yapma ve özgün problem kurma etkinliklerinin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (s.180).

Ulaşılan hedeflere yer verilmiştir maddesine "evet" düzeyinde puanlanan YL2 kodlu çalışmadan şu alıntıya yer verilebilir: "Mesleki eğitimin amaçlarından biri de öğrenim görülen alandaki gerekli mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılması olduğu düşünüldüğünde bu araştırma kapsamında elde edilen sonuca göre mesleki açık öğretimin bu amaca ulaştığı söylenebilir (s.75).

Hedeflerin öğrencilere bilişsel becerileri kazandıracak nitelikte olduğuna yer verilmiştir maddesine "evet" düzeyinde puanlanan M1 kodlu çalışmadan şu alıntıya yer verilebilir: "Başarı testinden elde edilen bulgular sonucunda Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğretiminin bilişsel hedeflere ulaşmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır"(s.61) Bu maddenin hayır düzeyinde puanlandığı örneği ise: "Bu boyutta üç aday öğretmenin de öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersiz olması sorunuyla karşılaştıkları ve öğrenci hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmaması nedeniyle öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili yürütülmesinde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (s.240)

Hedeflerin öğrencilere duyuşsal becerileri kazandıracak nitelikte olduğuna yer verilmiştir maddesine DR5 kodlu çalışmada "Duyuşsal alan kapsamında, değerlerin kazanılmasına yönelik etkinliklere yer verildiği bununla birlikte, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeye, dersin önemine vurgu yapmaya ve eğlenceli etkinliklere yeterince yer verilmediği görülmüştür" (s.180) ifadesine yer verilmiştir. Aynı maddenin "kısmen" düzeyinde puanlandığı örneği ise DR3 kodlu çalışmadan verilebilir: "Bu aktivitelerin dört temel dil becerisine de yer vermekle birlikte, öğretmenlere dersi sistemli işlemesinde önemli rolü olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, akıllı tahtada etkinliklerin çoğunlukla görsellerle desteklenmiş olmasının derse ilgiyi artırabilecek bir özellik olduğu görülmüştür" (s.305).

Programın derse yönelik teorik ve uygulama aşaması olan öğretim aşamasında yer alan ölçütlerin karşılanma durumunun belirlenmesi için Hammond Program Değerlendirme Modeline yer veren araştırmalardan elde edilen bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3'te görüldüğü gibi öğretim ölçütlerinin %55oranında karşılandığı; %40 oranında ise karşılanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Hammond Program Değerlendirme Modeline yer veren ve bu çalışma kapsamındaki araştırmaların %5 oranında öğretim ölçütlerini kısmen karşıladığı görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme sürecine yer verilmiştir maddesi yüksek oranda "evet" düzeyinde puanlanırken; *İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğuna yer verilmiştir, Birden fazla ölçme araçlarına yer verilmiştir* ve *Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine yer verilmiştir maddeleri* "hayır" düzeyinde diğer maddelere oranla daha yüksek puanlanmıştır.

Çizelge 3. Öğretim Ölçütlerine Yönelik Bulgular

	Maddeler/Ölçütler		Evet	Hayır	Kısmen
ÖĞRETİM	Organizasyon boyutu için derse yönelik (teorik/uygulamalı/zorunlu/seçmeli, ders saati yeterli/yetersiz, vb) bilgiye yer verilmiştir		4	4	-
	Organizasyon boyutu için yetki ve sorumluluk dağılımı için (devam/ devamsızlık, karar alma mekanizmaları, paydaş etkileşimleri, vb) bilgiye yer verilmiştir		5	2	1
	İçerik boyutunun düzeyine (yeterli/yetersiz) yer verilmiştir		4	3	1
	İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğuna yer verilmiştir		3	5	-
	İçeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğuna yer verilmiştir		5	2	1
	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğuna yer verilmiştir		5	3	-
	İçeriğin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygunluğuna yer verilmiştir		5	3	-
	İçeriğin içerik ilkelerine göre (kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta) oluşturulduğuna yer verilmiştir		5	3	-
	İçeriğin güncelliğine geçek hayattan bilgiler içerdiğine yer verilmiştir		4	4	-
	Kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin düzeyine (yeterli/yetersiz) yönelik bilgiye yer verilmiştir		4	4	-
	Öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin hedeflerle tutarlılığına yer verilmiştir		4	4	-
	Öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin içerikle tutarlılığına yer verilmiştir		4	3	1
	Öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin öğrenci merkezli olduğuna verilmiştir		5	2	1
	Öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğuna verilmiştir		5	3	-
	Ölçme ve değerlendirme sürecine yer verilmiştir		6	2	-
	Sınavların derslerde işlenen konuları kapsayacak şekilde yapıldığına yer verilmiştir		4	3	1
	Değerlendirmenin hedeflerde ölçülmek istenilen davranışları kapsadığına yer verilmiştir		4	4	-
	Değerlendirmenin öğrenci düzeyine uygun yapıldığına yer verilmiştir		5	3	-
	Birden fazla ölçme araçlarına yer verilmiştir		3	5	-
	Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine yer verilmiştir		3	5	-
	İmkân boyutunda okulun fiziki imkânlarına (laboratuvar, araç, gereç vb)yer verilmiştir		5	2	1
	İmkân boyutunda öğrencilere rehberlik hizmetlerine yönelik (ders kaydı, ders kredileri, devamsızlık, ulusal uluslararası sahip olabilecekleri imkanlar, vb) bilgiye yer verilmiştir		5	1	2
	Maliyet boyutuna (ekonomik, politik ve toplumsal açıdan) yer verilmiştir		5	3	-
	Toplam	f	102	73	9
		%	%55	%40	%5

Öte yandan, Çizelge 3'te görüldüğü gibi *İmkân boyutunda öğrencilere rehberlik hizmetlerine yönelik (ders kaydı, ders kredileri, devamsızlık, ulusal uluslararası sahip olabilecekleri imkanlar, vb.) bilgiye yer verilmiştir* maddesi "kısmen" düzeyinde diğer maddelerden daha fazla puanlanmıştır. Bu düzeye örnek olarak YL2 kodlu çalışma örnek olarak verilebilir. "ÖYK1: ...Biz zaman zaman bu konuda bazı ee meslek açık liselerinde bazı konular muğlak kaldığı için şeyi arıyoruz Ankara'daki merkez okulu arıyoruz ama ordan da yeterince zaman zaman aydınlanamadığımız konular olabiliyor..." (s.46). Aynı maddenin "evet" düzeyinde

cevaplandığı örneği ise: DR1 kodlu çalışmadan "BİLSEM'lerde kullanılan öğretim yöntemlerine göre rehber öğretmenler gerekli rehberliği yapabiliyorlar" (s.404).

Ölçme ve değerlendirme sürecine yer verilmiştir maddesine "evet" düzeyinde puanlanan DR4 kodlu çalışmadan şu alıntıya yer verilebilir: "Programın kazanımlarına ulaşılıp ulaşılmadığını belirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi sonuçları, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarının yüksek olduğunu, sınıf öğretmeninin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının; ders başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir" (s.182). Bir diğer madde *İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğuna yer verilmiştir* maddesinin "evet" düzeyinde puanlandığı örneği M1 kodlu çalışmada şu şekildedir: "Öğrenciler dersin kendi seviyelerine uygun bir şekilde işlendiğini ve seviyelerine uygun olmayan bir konunun olmadığını ifade etmiştir" (s.56). Aynı maddenin "hayır" düzeyinde puanlandığı örneği YL2 kodlu çalışmada şu şekilde ifade edilmiştir: "Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri de öğretim programlarının içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olmaması ve öğretim programlarının güncel olmamasıdır" (s.76).

İmkân boyutunda okulun fiziki imkanlarına (laboratuvar, araç, gereç vs.) yer verilmiştir maddesine "evet" düzeyinde puanlandığı YL2 Kodlu çalışmadan şu alıntıya yer verilebilir: "Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri uygulamalı dersler için okulda uygun makine ve araç-gereçler mevcut olduğu ve okulun sahip olduğu alt yapı olanakları (sınıf, laboratuvar, atölye, dinlenme ortamları vb.) yeterli olmasıdır" (s.79). Diğer taraftan aynı maddenin "hayır" düzeyinde puanlandığı örneği ise DR3 kodlu çalışmada şu şekilde yer verilmiştir: "Her üç lisede yapılan gözlem bulguları, bilişsel alan ve imkanlar bağlamında değerlendirildiğinde, öğrenme ortamından kaynaklı olarak ders destekleyici araçların tüm öğrenciler için aynı işlevsellikte olmadığı, etkinliklerin tüm derslerin çoğunda ders kitabı ve akıllı tahta etkileşimiyle yapıldığı, öğrenme ortamının destekleyici materyaller bakımından zengin olmadığı belirlenmiştir" (s.308).

Kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin düzeyine (yeterli/yetersiz) yönelik bilgiye yer verilmiştir maddesinin "evet" düzeyinde puanlandığı YL2 kodlu çalışmadan örnek verilebilir: "Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan bir diğeri ders içeriklerinin, öğrencilerin konuları anlamasını kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesidir. Ders içeriklerinin öğrenci seviyesine ve hazırbulunuşluğuna uygun şekilde düzenlenmesi önemlidir" (s.76). Aynı maddenin "hayır" düzeyinde puanlandığı M1 kodlu çalışmadan şu alıntıya yer verilmiştir: "Öğrencilerin ilk yılda aldıkları Eğitim Bilimine Giriş ve Gelişim Psikolojisi I-II derslerinin yeterince öğrenilememesi Öğretim İlke ve Yöntemleri dersindeki verilen eğitimi ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir" (s.62).

Hammond program değerlendirme modelinin öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile ve toplum bağlamlarını barındıran kurum boyutuna yönelik ölçütlerin karşılanma durumuna ilişkin bulgular Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4. Kurum Ölçütlerine Yönelik Bulgular

	Maddeler/Ölçütler		Evet	Hayır	Kısmen
KURUM	Öğrenci boyutuna (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, ilgi alanı, vb) yer verilmiştir		6	2	-
	Öğretmen boyutuna (yaş, cinsiyet, kıdem, mesleki yeterlikleri, vb) yer verilmiştir		6	2	-
	Yönetici boyutuna (yaş, cinsiyet, kıdem, mesleki yeterlikleri, yöneticilik yeterlikleri, vb) yer verilmiştir		3	5	-
	Eğitim uzmanı boyutuna (yaş, cinsiyet, kıdem, uzmanlık alanı, uzmanlık yeterlikleri vb) yer verilmiştir		1	7	-
	Aile boyutuna (sosyo-ekonomik düzeyi, yapısı, birey sayısı, ebeveynlerin eğitim düzeyi, vb) yer verilmiştir		3	5	-
	Toplum boyutuna (yapısı, fiziki ve sosyal çevre, vb) yer verilmiştir		4	4	-
	Toplam	f	23	25	-
		%	%48	%52	-

Çizelge 4. İncelendiğinde %48 oranında kurum ölçütlerinin karşılandığı, %52 oranında ise bu ölçütlerin karşılanmadığı, "kısmen" karşılanma durumunun ise hiç puanlanmadığı belirlenmiştir. *Öğrenci boyutuna (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, ilgi alanı, vb) yer verilmiştir* maddesine "evet" düzeyinde puanlan DR1 kodlu çalışmada yer alan şu alıntı örnek verilebilir: "BİLSEM'e farklı yeteneklere sahip öğrenciler geliyor" (s.401). Bir diğer maddeye ise "evet" düzeyinde puanlanan DR3 kodlu çalışmadan örnek verilebilir: *Öğretmen boyutuna (yaş, cinsiyet, kıdem, mesleki yeterlikleri, vb) yer verilmiştir* "Öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerine sözel pekiştireç ifadeleri kullanarak, öğrencileri cesaretlendirmeye çalıştıkları, öğrencilerle etkileşimlerinin iyi olması için olumlu bir sınıf ortamı oluşturdukları, öğrencilerin hatalarına toleranslı davrandıkları ve yapıcı geribildirimde bulundukları görülmüştür" (s.318).

Toplum boyutuna (yapısı, fiziki ve sosyal çevre, vb) yer verilmiştir maddesi kapsamında DR5 kodlu çalışmada yer alan şu alıntılamaya yer verilebilir: "Araştırmaya katılan veliler aile ve toplum yapısına ilişkin olarak öğrencilerin anlamadığı konularda yardımcı olunduğunu, sevdiği mesleği seçmesini istediklerini, öğretmen olmasını ve doktor olmasını istediklerini belirtmişlerdir" (s.201).

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Hammond tarafından geliştirilen değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme çalışmalarının meta-değerlendirmesi yapılmıştır. Hammond'a (1967) göre, programların başarısı ya da başarısızlığı, eğitim ortamındaki farklı değişkenlerin etkileşimine bağlıdır. Bu süreç, birbiriyle ilişkili üç temel boyut ve bu boyutlara ait değişkenler çerçevesinde ele alınmakta; söz konusu değişkenlerin etkileşimi ise program değerlendirmede dikkate alınan temel unsurları oluşturmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme yapılırken genel olarak modelin "hedef davranışlar", "öğretim" ve "kurum" boyutları çerçevesinde değerlendirme yapılmıştır ve elde edilen bulgular genel değerlendirildiğinde dahil edilen çalışmaların Hammond değerlendirme ölçütlerini üç boyutta da (hedef davranışlar, öğretim, kurum) orta düzeyde yerine getirdiği ortaya çıkmıştır. Programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı tüm hedef yaklaşımlı çalışmalarda önemli olsa da Hammond (1967) bu hedeflere neden ulaşıldığının veya

ulaşılmadığının belirlenmesinin de aynı derecede önemli olduğunu savunmuştur. Bu araştırmaya dahil edilen çalışmaların büyük ölçüde hedeflere ulaşma düzeyine odaklandığı ve hedeflerin genel olarak açık, anlaşılır ve davranışa dönüştürülebilir biçimde ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda hedeflerin açık ve net bir şekilde ortaya konması ile davranışa dönüşebilir nitelikte olması ölçütlerinde yüksek oranlara ulaşılması, öğretim sürecinin planlanmasında temel ilkelerin dikkate alındığını ortaya koymaktadır. Alanyazında da bu değerlendirme modeline yer veren çalışmalarda hedef boyutu en önemli ölçüt olarak ele alınmış incelenen programlarda bilişsel hedefler başarı testi, anket/ ölçek kullanılarak, duyussal hedefler gözlemler, görüşmeler, tutum ölçekleriyle, psikomotor hedefler gözlem ve kontrol listeleriyle ölçülerek ele alınan program veya öğretimin öğrencilerin hedeflere ulaşmasında etkililiği ortaya konulmaya çalışılmıştır (Örn.,Altay, 2018; Demirel, 2012; Ergünay, 2018; Hıdıroğlu, vd., 2015; Küçükkayhan, 2020; Karagöl, 2020; Ünal, 2019). Öte yandan bu araştırma kapsamında ulaşılamayan hedefler çoğu çalışmada belirtilmemiştir. Ancak Hammond (1967) modelinde; hedefler, paydaş sorunları, öğretim süreçleri ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiler bağlamında sistematik analizin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu nedenle, bu model kapsamında hedeflere ulaşılamayan durumların yalnızca dolaylı olarak ima edilmesi değil, açık ve gerekçelendirilmiş biçimde raporlanması da beklenir. Bu durum meta-değerlendirmede yer alan "hesap verebilirlik" işlevinde de sınırlılığa yol açmaktadır. Bu işlevin yerine getirilmesi için yalnızca başarıların değil, başarısızlıkların ve hedef sapmalarının da sistematik olarak ortaya konulması gerekmektedir (Stufflebeam, 2001). Benzer şekilde Scriven (1969) meta-değerlendirmede "değer biçme (valuation)" sürecini açıklarken programın güçlü ve zayıf yönlerinin açıkça ortaya konulmasını gerektirdiğini vurgular. Bu bağlamda, ulaşılmayan hedeflerin belirtilmemesi, meta-değerlendirmenin yargılayıcı ve geliştirici işlevlerini sınırlayan önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Bir diğer "hayır" düzeyinde puanlanma oranı yüksek olan ölçüt ise "Hedeflerin birbiri ile tutarlılığına yer verilmiştir" maddesi olmuştur. Bu bulgu, incelenen çalışmaların hedef boyutunu bütüncül bir yaklaşımla ele almakta yetersiz kaldığını göstermektedir. Oysa ki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların birbirinden bağımsız değil, birbirini tamamlayan ve eş zamanlı gelişen yapılar olduğu (Krathwohl, Bloom & Masia, 1973) dikkate alındığında, Hammond modeli kapsamında yapılan bazı çalışmalarda hedeflerin tutarlılığına bir bütün halinde yer verilmemesi tartışmalı bir durum ortaya koymaktadır. Nitekim söz konusu ayrım, değerlendirme sürecinde bu alanların bütüncül yapısını göz ardı ederek her birini bağımsız değişkenler gibi ele alma riskini barındırmaktadır. Oysa öğrenme sürecinde bireyin bilişsel kazanımları duyuşsal özelliklerinden, psikomotor becerileri ise her iki alandan bağımsız düşünülemez (Hyland, 2010). Bu bağlamda, Hammond modelinin sunduğu analitik kolaylığa rağmen, davranış alanlarının birbirleriyle olan etkileşiminin yeterince dikkate alınmadığı; dolayısıyla program değerlendirme sürecinin daha bütüncül yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Hammond Program Değerlendirme modelinin bir diğer boyutu olan öğretim boyutu ise, öğretim yöntemleri, içerik, imkân, maliyet ve öğretim organizasyonu gibi unsurları içermektedir (Hammond, 1967). Özellikle içerik ile hedefler arasındaki tutarlılık ile ölçme araçlarının çeşitliliği, geçerlik ve güvenirlik gibi hücresel boyutlarda daha düşük düzeyde

puanlama yapılması, incelenen çalışmaların program değerlendirme sürecinde bazı temel ölçütleri yeterince karşılayamadığını göstermektedir. Bu durum, araştırmalarda değerlendirme sürecinin daha çok genel bulgular ve uygulama sonuçları üzerinden ele alındığını; buna karşılık hedef–içerik uyumu, ölçme araçlarının niteliği ve veri toplama süreçlerinin bilimsel yeterliliği gibi teknik boyutların sınırlı biçimde incelendiğini düşündürmektedir. Nitekim öğretim, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye hizmet eden bir araçtır (Lampert & Graziani, 2009). Eğitim hedeflerine uygun olarak belirlenen içerik, öğretim süreciyle bireylere kazandırılır (Baştepe, 2009; Hammond, 1967; Scriven, 1969). Buna karşılık öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin ölçütlerin karşılanma düzeyinin istenilen yönde yüksek olması, incelenen çalışmaların öğretim sürecinin uygulanmasına ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine daha fazla odaklandığını göstermektedir. Araştırmalarda özellikle kullanılan öğretim yöntemleri, uygulama süreçleri ve değerlendirme araçlarına ilişkin açıklamalara daha sık yer verildiği anlaşılmaktadır. Program değerlendirme sürecinde öğretim yöntemleri ile ölçme-değerlendirme süreçlerinin program hedefleriyle uyumlu olması, değerlendirme çalışmalarının etkililiği açısından önemli görülmektedir (Fitzpatrick, vd., 2011; Hammond, 1967). Bu durum, program değerlendirme çalışmalarında öğretim sürecinin uygulamaya dönük boyutlarının daha görünür ve kolay incelenebilir olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, öğretim stratejileri ile ölçme-değerlendirme süreçlerinin yalnızca betimlenmesi değil; etkililik, uygunluk ve program hedefleriyle uyum açısından da ele alınmasının program değerlendirme çalışmalarının niteliğini artıracağı söylenebilir (Gömleksiz & Kan, 2009). Öte yandan "İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğuna yer verilmiştir" ölçütü en yüksek hayır düzeyinde puanlanmıştır. Ancak hedefe dayalı program geliştirme yaklaşımına göre, eğitimde belirlenen hedeflerin doğrudan içerik ve öğrenme yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Fitzpatrick,vd., 2011; Hammond, 1967; Madaus & Stufflebeam, 2000; Tyler, 1949). Bu doğrultuda belirlenen hedeflerin içerik seçimine yön vermesi kaçınılmaz olsa da bu durum bütüncül olarak ele alınan değerlendirme döngüsünde içeriğin ayrıntılandırılmasına araştırmacılar tarafından ayrıntılı yer verilmemesinden kaynaklı olabilir.

Hammond Program Değerlendirme Modeli, programların yalnızca içerik, yöntem ile ölçme-değerlendirme boyutlarını değil; aynı zamanda imkân ve organizasyon boyutlarını da kapsamlı biçimde değerlendirme olanağı sunmaktadır (Hammond, 1967; Küçükkayhan & Adıgüzel, 2021). Bu bağlamda imkân ve maliyet boyutuna ilişkin ölçütlerin de büyük ölçüde karşılanmış olması dikkat çekmektedir. İncelenen çalışmalarda programın uygulanabilmesi için gerekli fiziksel olanaklar, materyaller, insan kaynağı ve ekonomik unsurların değerlendirilmesine önem verildiğini göstermektedir. Program değerlendirme sürecinde imkân, kaynak ve maliyet unsurlarının dikkate alınması, programın uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliğinin belirlenmesi açısından önemli görülmektedir (Hammond, 1967; Stufflebeam & Coryn, 2014). Araştırmalarda özellikle programın uygulanma sürecinde karşılaşılan imkânlar ve sınırlılıklar ile maliyet unsurlarına ilişkin açıklamalara yer verildiği anlaşılmaktadır (örn., Küçükkayhan, 2020). Bu durum, program değerlendirme çalışmalarında uygulama sürecinin sürdürülebilirliği ve uygulanabilirliğinin önemli bir değerlendirme ölçütü olarak ele alındığını düşündürmektedir.

Araştırmanın kurum boyutuna ilişkin ölçütlerinin orta düzeye yakın bir dağılım gösterdiği, ancak "hayır" düzeyinde puanlanma oranının (%52) "evet" düzeyinden (%48) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, araştırma bulguları doğrultusunda incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda öğrenci ve öğretmen boyutuna ilişkin değişkenlere yer verildiği, ancak yönetici, eğitim uzmanı, aile ve toplum gibi daha geniş bağlamsal unsurların daha sınırlı düzeyde ele alındığı saptanmıştır. Özellikle öğrenci ve öğretmen boyutlarının çalışmalarda daha görünür olduğu; buna karşılık eğitim sisteminin bütüncül yapısını yansıtan diğer paydaşlara ilişkin verilerin yeterince derinlemesine incelenmediği görülmüştür. Bu durum, kurum değerlendirme süreçlerinde odak noktasının daha çok doğrudan eğitim sürecine dahil olan bireylerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Nitekim kurumun etkililiği, tüm paydaşların (okul çalışanları, aileler ve toplum) ortak bir misyon ve vizyon etrafında iş birliği içinde hareket etmesine bağlıdır (Turan & Şişman, 2000).

Sonuç olarak bu çalışma, Hammond Program Değerlendirme Modeline dayalı olarak Türkiye'de yapılmış program değerlendirme çalışmalarının, modelin temel boyutlarına ilişkin ölçütleri (hedef davranışlar, öğretim ve kurum) tam anlamıyla karşılamada yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, özellikle hedef davranışlar boyutunda hedeflerin açık ve ölçülebilir biçimde ifade edilmesine rağmen hedefler arası tutarlılık ve ulaşılamayan hedeflerin nedenlerine yönelik analizlerin sınırlı kaldığını göstermektedir. Öğretim boyutunda ise içerik–hedef uyumunun yeterince derinlemesine ele alınmadığı; buna karşılık öğretim stratejileri ve uygulama süreçlerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Kurum boyutunda ise öğrenci ve öğretmen değişkenlerinin ağırlıkta olduğu, ancak yönetici, eğitim uzmanı, aile ve toplum gibi daha geniş bağlamsal paydaşların sürece sınırlı düzeyde dâhil edildiği belirlenmiştir. Bu durum, program değerlendirme çalışmalarının çok paydaşlı ve bütüncül yapıyı yansıtma konusunda yetersizlikler içerdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda ileriki araştırmalar için öncelikle hedef davranışlar boyutuna ilişkin olarak, hedeflerin yalnızca açık ve ölçülebilir biçimde ifade edilmesi yeterli görülmemeli; aynı zamanda hedefler arası dikey ve yatay tutarlılık analizlerine yer verilmesi önerilir. Bu kapsamda program değerlendirme çalışmalarında hedefler arası ilişkiyi ortaya koyan matrisler veya haritalama teknikleri kullanılabilir. Ayrıca ulaşılamayan hedeflerin nedenlerine yönelik derinlemesine analizler yapılmalı; bu analizlerde öğretim süreci, öğrenci özellikleri ve çevresel faktörler birlikte ele alınmalıdır. Öğretim boyutuna yönelik olarak, içerik ile hedefler arasındaki uyumun yüzeysel değil, analitik düzeyde incelenmesi önerilir. Öğretim stratejileri ve uygulama süreçlerine verilen ağırlığın dengelenmesi, başka bir ifade ile, sadece "nasıl öğretildiği" değil "ne ölçüde hedeflere hizmet ettiği" sorusunun da sistematik biçimde yanıtlanması önem taşımaktadır. Kurum boyutu açısından ise program değerlendirme çalışmalarının daha kapsayıcı bir yaklaşımla yürütülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrenci ve öğretmen verilerinin yanı sıra paydaş katılımcı yelpazesinin okul yöneticileri, eğitim uzmanları, veliler ve hatta yerel toplum temsilcileri gibi paydaşların da sürece aktif katılımı sağlanarak geniş yelpazede tutulması önerilir. Bu durum modelin "çok boyutlu değerlendirme" anlayışına daha uygun sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Not: Araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmalar yıldız (*) işareti ile gösterilmiştir.

Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* içinde (pp. 12– 65). Thousand Oaks, CA: Sage.

*Altay, B. (2018). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının Hammond Küp Modeli ile değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Barrett, G. W. (1998). *Educational evaluation: Two theoretical models in a corporate based application*. Doktora tezi. University of British Columbia, Vancouver, Kanada.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.

Brinkerhoff, R. O., Brethower, D. M., Nowakowski, J., & Hluchyj, T. (Eds.). (1983*). Program evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.

Cooksky, L., & Caraceli, V. (2005). Quality, context, and use: Issues in achieving the goals of metaevaluation. *American Journal of Evaluation*, 26 (1), 31–42.

Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record, 64*(8), 672–683.

Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme-güvenilirlik-geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *11*(3), 339 - 344.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA.

Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7 (4), 756-768. https://doi.org/10.19126/suje.388616

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem A.

*Eminoğlu, N. (2025). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Hammond küp modeli doğrultusunda değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

*Ergünay, O. (2018). *Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: Bir çoklu durum çalışması*. Doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

*Eser, Y. (2011). *Bilim ve sanat merkezlerinin eğitim programlarının Hammond modeliyle değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Fitzpatrick, J. L., Sanders J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches ant practical guidelines.* Boston, US: Pearson.

Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2009). Program değerlendirmede yeni bir boyut: Meta-değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 143-156.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.

Hammond, R. L. (1967). *Evaluation at the local level*. Arizona: U.S. Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.

Hyland,T. (2010). Mindfulness, adult learning and therapeutic education: integrating the cognitive and affective domains of learning. *International Journal of Lifelong Education,* 29 (5), 517–532. https://doi.org/10.1080/02601370.2010.512792.

*Hıdıroğlu, Ç. N., Kandemir, A., & Tuncel, İ. (2016). Hammond'ın değerlendirme küpü çerçevesinde öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (37), 47-68. https://doi.org/10.21764/efd.98490

*Karagöl, İ. (2020). *Sınıf öğretmenliği lisans programının duyuşsal özellikler kazandırması bakımından Hammond değerlendirme küpü modeli ile değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8 (15), 170-189.

*Küçükkayhan, S. (2020). *Mesleki açık öğretim liseleri programının Hammond program değerlendirme modeli doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Küçükkayhan, S., & Adıgüzel, O. C. (2021). Mesleki açık öğretim liseleri programının Hammond Program Değerlendirme Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 11(2), 704-736. https://doi.org/10.18039/ajesi.801712

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. *Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay

Lampert, M.& Graziani, F. (2009). Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning. *The Elementary School Journal*, 109(5), 491-509.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, (30), 73-84.

Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (2000). Program evaluation: A historical overview. In D. L. Stufflebeam & G. F. Madaus (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Second ed.) pp. 3–18, Kluwer Academic Publisher.

Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7, 1-6. https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-6.

Oliver, A. I. (1965). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles, and procedures*. Dodd, Mead.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 126-149

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri) (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.

Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2015). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18, 175-188.

Scriven, M. (1969). An introduction to metaevaluation. *Educational Products Report*, 2, 36-38.

Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record, 68*(7), 523–540.

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education, 5*(1), 19–25.

Stufflebeam D.L. (1978). Meta-evaluation: An overview. *Evaluation and Health Professions*, 1 (1), 17–43.

Stufflebeam, D. L. (2001). The meta evaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 183-209. https://doi.org/10.1177/109821400102200204.

Stufflebeam, D.L.,& Coryn, C.L. (2014). *Değerlendirme teorisi, modelleri ve uygulamaları*. John Wiley & Sons.

Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(4), 68-87.

Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. *University of Chicago Press.*

*Ünal, F. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.

Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.

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

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

ÜLKELERİN EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Doç.Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ
Balıkesir Üniversitesi,
melihgunes@gmail.com- 0000-0002-7484-5685

Doç.Dr. Eyup YÜNKÜL
Balıkesir Üniversitesi,
eyunkul@balikesir.edu.tr - 0000-0002-6177-3766

Özet

Bu çalışma, dünya genelinde eğitimde yapay zekâ (YZ) stratejilerinin nasıl şekillendiğini karşılaştırmalı bir perspektifle incelemeyi ve Türkiye'nin bu alandaki konumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi benimsenmiş; MEB'in Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı 2025–2029 ile uluslararası alanda öne çıkan ülkelerin (ABD, Çin, Finlandiya, İtalya, Avustralya, Güney Kore ve BAE) eğitimde YZ politika belgeleri sistematik biçimde incelenmiştir. Ülkeler; politika belgesinin yayın tarihi, odak alanları, müfredat entegrasyonu, öğretmen yetiştirme, etik boyut ve uluslararası uyum kriterleri açısından karşılaştırmalı tablolarla analiz edilmiştir. Bulgular, Türkiye'nin 2025 yılında yayımladığı kapsamlı politika belgesiyle uluslararası alana geç ama bütüncül bir giriş yaptığını; etik, kapsayıcılık ve çok paydaşlı yönetişim boyutlarında güçlü bir çerçeve sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte uygulamaya dönük mekanizmaların ve bağımsız izleme sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: eğitimde yapay zekâ, karşılaştırmalı eğitim politikası, yapay zekâ stratejileri, MEB, doküman analizi

1. GİRİŞ

Yapay zekâ teknolojileri, 21. yüzyılın ikinci çeyreğinde eğitim sistemlerini dönüştüren en belirleyici güç odaklarından biri hâline gelmiştir. Öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi, öğretmen iş yükünün yönetimi, ölçme-değerlendirme sistemlerinin yeniden tasarımı ve

eğitimde fırsat eşitliğinin desteklenmesi gibi pek çok alanda yapay zekânın dönüştürücü potansiyeli giderek daha görünür olmaktadır. Bu potansiyelin farkında olan ülkeler, ulusal düzeyde eğitimde yapay zekâ stratejileri geliştirmeye ve bu alandaki politika belgelerini kamuoyuyla paylaşmaya başlamıştır.

Eğitim politikası alanında karşılaştırmalı analizler; ülkelerin benzer sorunlara farklı çözümler üretip üretmediğini, ortak eğilimlerin neler olduğunu ve başarılı uygulamaların hangi bağlamsal koşullara bağlı olduğunu anlamak açısından kritik bir değer taşımaktadır. Eğitimde yapay zekâ stratejileri henüz yeni bir politika alanı olduğundan bu tür karşılaştırmalı çalışmalar alanyazında önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Türkiye, Haziran 2025'te MEB tarafından yayımlanan *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı 2025–2029* ile bu alanda kapsamlı ve somut bir çerçeve ortaya koymuştur. 4 stratejik hedef, 15 politika maddesi ve 40 eylem adımından oluşan bu belge, Türk eğitim sistemini yapay zekâ destekli bir geleceğe taşıma amacıyla hazırlanmış bütüncül bir yol haritasıdır. Belgenin hazırlanmasında Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (UYZS 2021–2025) ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleri esas alınmıştır.

Bu çalışma, söz konusu belgeyi uluslararası örneklerle karşılaştırmalı biçimde ele alarak Türkiye'nin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, seçili ülkelerin eğitimde yapay zekâ politikalarını karşılaştırmalı doküman analizi yöntemiyle incelemek ve Türkiye'nin bu alandaki stratejik konumunu ortaya koymaktır.

1.2. Araştırma Soruları

1. İncelenen ülkelerin eğitimde yapay zekâ stratejileri hangi boyutlarda benzerlik ve farklılık göstermektedir?
2. Türkiye'nin eğitimde yapay zekâ politikası, uluslararası örneklerle karşılaştırıldığında hangi güçlü yönleri ve eksiklikleri öne çıkmaktadır?
3. Ülkelerin politika belgelerinde öne çıkan ortak eğilimler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; **karşılaştırmalı doküman analizi** yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı doküman analizi, birden fazla ülke ya da kuruma ait resmî belgeler üzerinden sistematik bir inceleme yapılmasına olanak tanır ve eğitim politikası araştırmalarında yaygın biçimde başvurulan bir yöntemdir.

2.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın birincil veri kaynağı, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından Haziran 2025'te yayımlanan *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı 2025–2029*'dur. Uluslararası ülkelere ait veriler ise bu belgede yer alan "Ülkelerin Eğitimde Yapay Zekâ İlerlemeleri" bölümü ile OECD, UNESCO ve Avrupa Komisyonu'nun kamuya açık belgeleri temel alınarak derlenmiştir.

İncelenen ülkeler şunlardır: ABD, Çin Halk Cumhuriyeti, Finlandiya, Birleşik Krallık, İtalya, Avustralya, Güney Kore, Birleşik Arap Emirlikleri ve Türkiye.

2.3. Analiz Boyutları

Karşılaştırma; aşağıdaki altı boyut üzerinden gerçekleştirilmiştir:

1. İlk politika belgesi / strateji yılı
2. Temel politika odağı
3. Müfredat entegrasyonu
4. Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim
5. Etik ve veri güvenliği boyutu
6. Uluslararası çerçevelerle uyum

3. Kuramsal Çerçeve

3.1. Uluslararası Düzenleyici Çerçeveler

Eğitimde yapay zekâ politikalarının şekillenmesinde uluslararası kuruluşların rehber belgelerinin belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. OECD, 2019 yılında kabul ettiği *Yapay Zekâ*

Konseyi Tavsiyesi ile yapay zekâ sistemlerinin şeffaflık, hesap verebilirlik, insan haklarına saygı ve kapsayıcılık ilkeleri temelinde geliştirilmesini önermiştir. UNESCO ise 2021 yılındaki *Yapay Zekâ Etiği Tavsiye Kararı* ve 2024 yılında yayımladığı öğretmen ve öğrenci yetkinlik çerçeveleriyle eğitimde yapay zekânın pedagojik ve etik boyutlarına ilişkin kapsamlı bir rehberlik sunmuştur. Avrupa Birliği'nin 2024 tarihli Yapay Zekâ Yasası (EU AI Act) ise özellikle eğitim gibi hassas alanlarda yapay zekâ sistemlerinin ayrımcılıktan uzak ve şeffaf biçimde işlemesini yasal güvence altına almıştır.

3.2. Karşılaştırmalı Eğitim Politikası Yaklaşımı

Karşılaştırmalı eğitim politikası araştırmaları; ülkelerin benzer küresel baskılara nasıl yanıt verdiğini, politika transferinin hangi mekanizmalar aracılığıyla gerçekleştiğini ve yerel bağlamın politika etkinliğini nasıl belirlediğini inceler. Bu çalışmada Bray ve Thomas'ın (1995) çok düzeyli karşılaştırma çerçevesinden yararlanılmış; politikalar hem içerik hem yapı hem de uygulama boyutlarında ele alınmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Ülkelerin Eğitimde YZ Stratejilerine Genel Bakış

Aşağıdaki tablo, incelenen ülkelerin eğitimde yapay zekâ stratejilerini ilk adım yılı ve temel politika odağı açısından özetlemektedir.

Çizelge 1. Ülkelerin eğitimde yapay zekâ stratejileri

Ülke	**İlk Stratejik Adım**	**Temel Politika Belgesi / Girişim**	**Temel Odak**
Çin Halk Cumhuriyeti	2017	Yeni Nesil Yapay Zekâ Geliştirme Planı	Ulusal YZ liderliği; eğitimde zorunlu YZ entegrasyonu (2025–2026)
Kanada	2017	Pan-Kanada Yapay Zekâ Stratejisi	Akademik araştırma ve uygulamalı YZ desteği
Finlandiya	2018	*Yapay Zekânın Temelleri* (Elements of AI)	Kamuoyunda YZ okuryazarlığının artırılması; açık erişimli çevrim içi kurs
Birleşik Krallık	2019	*Eğitimde Teknolojinin Potansiyelini Gerçekleştirme*	Öğretmenleri dijital araçlarla destekleme; genel dijital dönüşüm çerçevesi
Güney Kore	2021	YZ Destekli Dijital Ders Kitabı Projesi	Dijital ders kitapları ve YZ'nin sistematik kullanımı
ABD	2021 / 2025	Etik ve erişilebilirlik rehberleri; *Amerikalı Gençler için YZ Eğitimini Geliştirme Kararnamesi*	Erken yaştan itibaren YZ eğitimi; etik, erişilebilirlik ve eşitlik odağı

İtalya	2022+	Öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi	Dijital yetkinlikler ve YZ kullanımı odaklı öğretmen eğitimi
Avustralya	2024	Ulusal müfredat güncellemesi (*Dijital Teknolojiler* başlığı)	Algoritmik düşünme, veri okuryazarlığı ve etik farkındalık
BAE	2025–2026	Zorunlu eğitime YZ entegrasyonu planı	Temel eğitimde YZ okuryazarlığı ve algoritmik düşünme
Türkiye	2025	Eğitimde YZ Politika Belgesi ve Eylem Planı 2025–2029 (MEB)	4 hedef, 15 politika, 40 eylem; bütüncül ve çok paydaşlı yaklaşım

Çizelge 1 incelendiğinde, eğitimde yapay zekâ (YZ) politikalarının küresel ölçekteki tarihsel gelişimi ve stratejik odak noktaları görülmektedir. Eğitimde YZ'ye yönelik ilk makro adımların 2017 yılında Çin ve Kanada ile başladığı; ilk dönemlerde akademik araştırma ve ulusal liderlik hedeflerinin (Çin, Kanada) ön planda olduğu dikkat çekmektedir. Süreç içerisinde politikaların; halkın YZ okuryazarlığını artırma (Finlandiya), öğretmenlerin dijital yetkinliklerini geliştirme (Birleşik Krallık, İtalya) ve öğretim süreçlerine sistematik entegrasyon (Güney Kore, ABD) gibi pedagojik ve insani odaklara kaydığı müşahede edilmektedir. Yakın dönem stratejilerinde ise (Avustralya, BAE, Türkiye) algoritmik düşünme, veri okuryazarlığı ve etik farkındalık gibi üst düzey becerilerin müfredat düzeyinde ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye'nin 2025 yılında yürürlüğe koyduğu "Eğitimde YZ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025–2029)", 4 hedef ve 15 politika başlığı altındaki 40 eylemiyle, küresel literatürdeki çok paydaşlı ve bütüncül politika eğilimleriyle zamanlama ve içerik açısından örtüşmektedir.

4.2. Müfredat Entegrasyonu Karşılaştırması

Çizelge 2. Ülkelerin Müfredat Entegrasyonu Karşılaştırması

Ülke	**Müfredat Entegrasyon Düzeyi**	**Yaklaşım**
Çin	Zorunlu (2025–2026 itibarıyla)	Tüm kademelerde algoritmik düşünme ve YZ okuryazarlığı
Finlandiya	Gönüllü / açık erişimli	Vatandaşa yönelik açık çevrim içi kurs (Elements of AI)
Avustralya	Zorunlu (ulusal müfredat, 2024)	Dijital Teknolojiler başlığı altında; etik farkındalık dahil
Güney Kore	Entegre	YZ destekli dijital ders kitapları aracılığıyla
BAE	Planlanmış (2025–2026)	Zorunlu eğitimde kademeli entegrasyon
ABD	Kısmi / eyalet bazlı	Ulusal kararname ile teşvik; uygulama eyaletlere bırakılmış
İtalya	Öğretmen odaklı	Doğrudan müfredat değil, öğretmen yeterlikleri üzerinden
Türkiye	Planlama aşaması (2025–2029)	Mevcut ve seçmeli derslerin güncellenmesi; mesleki teknik eğitimde ayrı program

Çizelge 2'ye göre incelendiğinde, ülkelerin eğitimde yapay zekâ (YZ) müfredat entegrasyon düzeyleri ve benimsedikleri yaklaşımlar arasındaki yapısal farklılıklar görülmektedir. YZ eğitiminin müfredattaki yeri incelendiğinde; Çin, Avustralya ve BAE gibi ülkelerin süreci "zorunlu" veya "kademeli zorunlu" hale getirdiği, buna karşın Finlandiya'nın gönüllü/açık erişimli, ABD'nin ise eyalet bazlı kısmi bir entegrasyonu benimsediği dikkat çekmektedir. Yaklaşım türleri açısından; Çin ve Avustralya doğrudan müfredat içeriğine (algoritmik düşünme, etik farkındalık) odaklanırken, Güney Kore YZ destekli dijital ders kitapları gibi materyal tabanlı, İtalya ise doğrudan öğretmen yeterliliklerini artırmaya yönelik bir strateji izlemektedir. Planlama aşamasında (2025–2029) olan Türkiye'nin ise mevcut ve seçmeli derslerin güncellenmesi ile mesleki teknik eğitimde ayrı programlar açılması yönündeki yaklaşımıyla, esnek ve kurumsal düzeyde hibrit bir entegrasyon modelini tercih ettiği müşahede edilmektedir.

4.3. Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişim Karşılaştırması

Çizelge 3. Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişim Karşılaştırması

Ülke	**Öğretmen YZ Eğitimi**	**Öne Çıkan Uygulama**
Finlandiya	Güçlü	Elements of AI kursunda öğretmenler öncelikli hedef kitle
İtalya	Güçlü	Öğretmen yetiştirme programlarının YZ odaklı yeniden yapılandırılması
Avustralya	Orta	Ulusal müfredat güncellemesiyle bütünleşik öğretmen desteği
ABD	Orta	Etik rehberler; öğretmen dijital okuryazarlığı kılavuzları
Güney Kore	Orta	Dijital ders kitabı kullanımına yönelik öğretmen hazırlığı
Çin	Merkezi	Ulusal strateji kapsamında kitlesel öğretmen eğitimi
Türkiye	Güçlü (planlanan)	Politika 1.3: Öğretmenlerin YZ destekli ders tasarımı yetkinliklerinin artırılması; hizmet içi eğitim ve webinarlar

Çizelge 3 incelendiğinde, ülkelerin öğretmen yapay zekâ (YZ) eğitimine yönelik stratejik yaklaşımları ve öne çıkan uygulamaları görülmektedir. Finlandiya ve İtalya'nın bu alanda "güçlü" bir düzey sergilediği; Finlandiya'nın öğretmenleri kitlesel açık kurslarda öncelikli hedef kitle olarak belirlediği, İtalya'nın ise doğrudan öğretmen yetiştirme programlarını YZ odaklı yeniden yapılandırdığı dikkat çekmektedir. Avustralya, ABD ve Güney Kore'nin süreci "orta" düzeyde ele alarak daha çok müfredat entegrasyonu, etik rehberler ve materyal kullanımına yönelik öğretmen hazırlığına odaklandığı, Çin'in ise süreci "merkezi" bir stratejiyle kitlesel düzeyde yürüttüğü müşahede edilmektedir. Türkiye'nin ise "güçlü (planlanan)" düzeyde bir yaklaşımla, "Politika 1.3" kapsamında öğretmenlerin YZ destekli ders

tasarımı yetkinliklerini artırmayı, hizmet içi eğitimler ve webinarlar yoluyla uygulayıcı sermayesini güçlendirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır.

4.4. Etik ve Veri Güvenliği Boyutu Karşılaştırması

Çizelge 4. Ülkelerin Etik ve Veri Güvenliği Boyutu Karşılaştırması

Ülke / Kuruluş	**Etik Çerçeve**	**Yasal Düzenleme**
AB (tüm üye ülkeler)	EU AI Act (2024)	Bağlayıcı; yüksek riskli YZ uygulamaları için zorunlu gereksinimler
ABD	Yürütme kararnameleri	Bağlayıcı değil; sektör rehberleri ağırlıklı
Çin	Devlet denetimi ve algoritmik düzenleme	Merkezi yönetim
Finlandiya	GDPR uyumu + açık erişim etiği	AB çerçevesine uyumlu
Türkiye	Kapsayıcılık, insan merkezlilik, şeffaflık, hesap verebilirlik, sürdürülebilirlik ilkeleri (5 temel ilke)	KVKK; Politika 1.1 kapsamında YZ Uygulamaları Etik Kurulu kurulması planlanmış

Ülke ve kuruluşların yapay zekâ (YZ) süreçlerine yönelik etik çerçeveleri ve yasal düzenleme biçimleri arasındaki yapısal farklılıklar görülmektedir (Çizelge 4). Yasal düzenlemelerin bağlayıcılığı açısından; AB'nin "EU AI Act (2024)" ile yüksek riskli uygulamalara yönelik zorunlu gereksinimler getiren bağlayıcı bir model, Çin'in ise doğrudan merkezi yönetim güdümlü bir devlet denetimi benimsediği dikkat çekmektedir. Buna karşın ABD'nin bağlayıcı olmayan ve sektör rehberlerine dayanan yürütme kararnamelerini tercih ettiği, Finlandiya'nın ise GDPR uyumu ve açık erişim etiği ile AB'nin makro mevzuat çerçevesine entegre olduğu müşahede edilmektedir. Türkiye'nin ise kapsayıcılık, insan merkezlilik, şeffaflık, hesap verebilirlik ve sürdürülebilirlik şeklinde 5 temel etik ilke belirlediği; yasal düzlemde mevcut KVKK mevzuatının yanı sıra "Politika 1.1" kapsamında bir "YZ Uygulamaları Etik Kurulu" kurmayı planlayarak kurumsal ve ilkesel düzeyde bir denetim mekanizması öngördüğü anlaşılmaktadır.

4.5. Türkiye'nin Uluslararası Çerçevelerle Uyumu

Çizelge 5. Türkiye'nin Uluslararası Çerçevelerle Uyumu

Uluslararası Çerçeve	**Türkiye Politika Belgesi ile Uyum**
OECD YZ Tavsiyesi (2019)	Şeffaflık, hesap verebilirlik, kapsayıcılık ilkeleri benimsenmiş
UNESCO YZ Etiği Tavsiyesi (2021)	İnsan merkezlilik ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile örtüşme
UNESCO Öğretmen YZ Yetkinlik Çerçevesi (2024)	Politika 1.3 ve öğretmen eğitimi hedefleriyle uyumlu
UNESCO Öğrenci YZ Yetkinlik Çerçevesi (2024)	YZ okuryazarlığı ve müfredat entegrasyonu hedefleriyle uyumlu
AB YZ Yasası / EU AI Act (2024)	Türkiye AB üyesi olmadığından doğrudan bağlayıcı değil; etik ilkeler paralel yapılandırılmış
UYZS 2021–2025 (Türkiye)	MEB, 71 eylemden 22'sinde sorumlu kurum

Çizelge 5'te uluslararası yapay zekâ (YZ) çerçeveleri ile Türkiye'nin politika belgeleri arasındaki uyum ve entegrasyon düzeyi görülmektedir. Türkiye'nin mevcut ulusal stratejilerinin; OECD YZ Tavsiyesi (2019) bünyesindeki şeffaflık, hesap verebilirlik ve kapsayıcılık ilkeleriyle, UNESCO YZ Etiği Tavsiyesi (2021) kapsamındaki insan merkezlilik ve sürdürülebilirlik hedefleriyle doğrudan örtüştüğü dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, UNESCO'nun 2024 yılına ait öğretmen ve öğrenci YZ yetkinlik çerçevelerinin, Türkiye'deki Politika 1.3 (öğretmen eğitimi) ile YZ okuryazarlığı ve müfredat entegrasyonu hedefleriyle tam bir uyum sergilediği müşahede edilmektedir. AB YZ Yasası (2024) Türkiye için doğrudan bağlayıcı olmasa da etik ilkeler düzeyinde paralellik taşımakta, ayrıca ulusal düzeydeki UYZS (2021–2025) eylem planında MEB'in 71 eylemden 22'sinden sorumlu kurum olarak belirlenmesi, küresel normların yerel politikalara kurumsal olarak yansıtıldığını ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA

5.1. Ortak Eğilimler

İncelenen tüm ülkelerde gözlemlenen ortak eğilimler şu başlıklar altında özetlenebilir: (1) yapay zekâ okuryazarlığının öğretim programlarına entegrasyonu, (2) öğretmenlerin bu alandaki mesleki yeterliklerinin güçlendirilmesi, (3) etik ve veri güvenliği boyutunun politika belgelerine dahil edilmesi ve (4) bireyselleştirilmiş öğrenme sistemlerine yönelik yatırımların artırılması. Bu bulgular, MEB belgesinde de açıkça vurgulanan bulgularla örtüşmekte ve Türkiye'nin küresel eğilimlerle uyumlu bir politika çerçevesi geliştirdiğine işaret etmektedir.

5.2. Türkiye'nin Güçlü Yönleri

MEB politika belgesinin uluslararası örneklerle karşılaştırıldığında öne çıkan güçlü yönleri şunlardır:

- **Bütüncül yapı:** Yalnızca müfredat ya da yalnızca öğretmen eğitimine odaklanan ülkelerin aksine Türkiye, dört stratejik hedef aracılığıyla sistemin tamamını kapsayan bir yaklaşım benimsemiştir.
- **Çok paydaşlı yönetişim:** MEB birimleri, üniversiteler, ilgili bakanlıklar ve sivil toplum kuruluşlarının eş güdümünü esas alan model, uluslararası iyi uygulama örnekleriyle uyum içindedir.
- **Etik çerçevenin güçlülüğü:** İnsan merkezlilik, kapsayıcılık, şeffaflık, hesap verebilirlik ve sürdürülebilirlik olmak üzere beş temel ilkeyle yapılandırılan etik çerçeve, AB ve UNESCO standartlarıyla paralel bir içerik sunmaktadır.
- **Mesleki teknik eğitime özel yaklaşım:** Çoğu ülkenin göz ardı ettiği mesleki ve teknik eğitim kademesine yönelik ayrı bir öğretim programı geliştirilmesi dikkat çekici bir özgünlük olarak öne çıkmaktadır.

5.3. Geliştirilmesi Gereken Yönler

Uluslararası karşılaştırma açısından değerlendirildiğinde Türkiye'nin politika belgesinin bazı boyutlarda güçlendirilmesi gerekmektedir:

- **Uygulamaya başlama gecikmesi:** Finlandiya (2018), Güney Kore (2021) ve Avustralya'nın (2024) çok daha önce somut uygulamalara geçtiği göz önüne alındığında, Türkiye'nin kısa vadeli eylem adımlarının gerçekçi takvimlerle hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.
- **Bağımsız izleme mekanizması:** Bazı uluslararası örneklerde (özellikle AB ülkeleri) bağımsız denetim organlarının varlığı politika uygulamasını güçlendirmektedir. Türkiye'nin Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü liderliğindeki izleme sürecine bağımsız akademik değerlendirme mekanizmalarının eklenmesi önerilebilir.
- **Pilot uygulama eksikliği:** Avustralya ve Finlandiya gibi ülkeler politika değişikliklerini pilot uygulamalar aracılığıyla test etmektedir. Türkiye'nin kısa vadeli

eylem adımlarının önce sınırlı pilot kapsamında uygulanması, ardından yaygınlaştırılması daha sağlıklı sonuçlar doğurabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkiye'nin eğitimde yapay zekâ politikası alanında uluslararası arenaya geç ama güçlü ve bütüncül bir girişle katıldığını ortaya koymaktadır. MEB'in 2025 yılında yayımladığı politika belgesi; etik çerçevesi, çok paydaşlı yapısı ve müfredat-öğretmen eğitimi-teknoloji altyapısını eş zamanlı ele alması bakımından uluslararası örneklerle karşılaştırıldığında olumlu bir tablo çizmektedir. Bununla birlikte politikadan uygulamaya geçişin hızı, bağımsız izleme sistemleri ve pilot uygulama süreçleri açısından uluslararası iyi uygulamalardan öğrenilecek dersler bulunmaktadır.

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Türkiye, Elements of AI örneğinden ilham alarak öğretmenlere ve geniş kamuoyuna yönelik açık erişimli bir YZ okuryazarlığı platformu oluşturabilir.
- Avustralya'nın müfredat entegrasyon modelinde olduğu gibi, YZ kazanımlarının hangi derslerde, hangi sınıf kademesinde ve hangi öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirileceği daha somut biçimde tanımlanmalıdır.
- AB üyesi olmayan Türkiye'nin, EU AI Act'teki yüksek standartları gönüllü uyum çerçevesinde benimsemesi, uluslararası güvenilirliği açısından stratejik bir fırsat sunmaktadır.
- MEB politika belgesinin izleme ve değerlendirme boyutuna, bağımsız üniversite temsilcilerinin ve sivil toplum kuruluşlarının da dahil edileceği şeffaf bir mekanizma eklenmelidir.

Kaynakça

Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review, 65*(3), 472–490.

China State Council. (2017). *New generation artificial intelligence development plan*. Beijing: State Council of the People's Republic of China.

CIFAR. (2017). *Pan-Canadian Artificial Intelligence Strategy*. Toronto: Canadian Institute for Advanced Research. https://cifar.ca/ai/pan-canadian-artificial-intelligence-strategy ← *Metinde Kanada stratejisi geçiyordu, kaynak eksikti — eklendi*

Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2021). *Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2021–2025*. Ankara: CBDDO. https://cbddo.gov.tr/SharedFolderServer/GenelFile/TR-UlusalYZStratejisi2021-2025.pdf

European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Brussels: European Commission. https://education.ec.europa.eu/news/ethical-guidelines-on-the-use-of-artificial-intelligence-and-data-in-teaching-and-learning-for-educators

European Union. (2024). *Artificial Intelligence Act (EU AI Act)*. https://artificialintelligenceact.eu/the-act/

MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2025). *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı 2025–2029*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

OECD. (2019). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. OECD Legal Instruments. https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/oecd-legal-0449

Reaktor, & University of Helsinki. (2018). *Elements of AI*. https://www.elementsofai.com

UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

UNESCO. (2024a). *Artificial intelligence competency framework for teachers*. Paris: UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers ← *Aynı yılda iki UNESCO kaynağı olduğu için 2024a/2024b ayırımı eklendi*

UNESCO. (2024b). *Artificial intelligence competency framework for students*. Paris: UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students

White House. (2025, April). *Executive order on advancing artificial intelligence education for American youth*. Washington, DC: Office of the Press Secretary.

MEB EĞİTİMDE YZ POLİTİKA BELGESİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN YETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK EYLEMLER

Doç.Dr. Eyup YÜNKÜL
Balıkesir Üniversitesi,
eyunkul@balikesir.edu.tr - 0000-0002-6177-3766

Doç.Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ
Balıkesir Üniversitesi,
melihgunes@gmail.com- 0000-0002-7484-5685

Özet

Bu çalışma, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Haziran 2025'te yayımlanan Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı 2025–2029 kapsamında öğretmen yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik öngörülen eylemleri, politika maddelerini ve stratejik yaklaşımları nitel doküman analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Söz konusu belgede yer alan tüm politika maddeleri ve eylem adımları sistematik biçimde taranmış; öğretmen yetkinliğine atıfta bulunan unsurlar, UNESCO'nun Öğretmenler için Yapay Zekâ Yetkinlik Çerçevesi (Miao ve Cukurova, 2024) kapsamındaki beş boyuta göre sınıflandırılmıştır.

Araştırma bulguları, belgenin öğretmen yetkinliğini yalnızca teknoloji kullanımıyla sınırlı tutmadığını; etik farkındalık, pedagojik uyum, veri okuryazarlığı ve mesleki gelişimin sürekliliği boyutlarını kapsayan bütüncül bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. UNESCO çerçevesiyle gerçekleştirilen karşılaştırmalı analiz, belgenin yapay zekâ etiği, yapay zekâ temelleri ve yapay zekâ pedagojisi boyutlarıyla güçlü bir örtüşme sergilediğini; buna karşın "insan merkezli zihniyet" ve "mesleki gelişim için yapay zekâ kullanımı" boyutlarında daha güçlü bir vurguya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin yapay zekâ yetkinlik düzeylerine göre farklılaştırılmış eğitim programlarının geliştirilmesi, eğitim fakülteleriyle ortak eylem planlarının hazırlanması ve öğretmen özerkliğini destekleyen eleştirel yapay zekâ modüllerinin programa eklenmesi

önerilmektedir. Bu çalışma, ulusal politika belgelerinin uluslararası yetkinlik çerçeveleriyle bütünleştirilmesine yönelik literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetkinliği, eğitimde yapay zekâ, mesleki gelişim, MEB politika belgesi, UNESCO yetkinlik çerçevesi

1. GİRİŞ

Eğitimde yapay zekâ dönüşümünün en kritik halkası öğretmenlerdir. Yapay zekâ sistemleri ne kadar gelişmiş olursa olsun, sınıf ortamındaki pedagojik kararları veren, öğrenci-öğretmen ilişkisini yönlendiren ve etik sorumluluk üstlenen insan, öğretmendir. Bu nedenle eğitimde yapay zekâ stratejilerinin başarıya ulaşması, büyük ölçüde öğretmenlerin bu alandaki yetkinliklerinin nasıl geliştirildiğine bağlıdır.

Alanyazın, öğretmenlerin yapay zekâya ilişkin yeterlik düzeylerinin genel olarak düşük olduğuna dikkat çekmektedir (UNESCO, 2019; Zawacki-Richter vd., 2019; Holmes, Bialik ve Fadel, 2019). Öğretmenler; yapay zekâ araçlarını nasıl kullanacakları, bu araçların pedagojik süreçlere nasıl entegre edileceği ve algoritmik sistemlerin etik sonuçlarını nasıl değerlendirecekleri konusunda yetersiz hazırlıkla karşı karşıya kalmaktadır. Bu tablo, öğretmen yetiştirme politikalarının yapay zekâ çağına uygun biçimde dönüştürülmesini zorunlu kılmaktadır.

MEB'in 2025 tarihli politika belgesi, öğretmen yetkinliğini hem Hedef 1 (Eğitimde YZ Kültürü Oluşturmak) hem de Hedef 2 (Öğretim Programlarında YZ Alanını Artırmak) kapsamında ele almaktadır. Özellikle Politika 1.3 — "Öğretmenlerin yapay zekâ destekli ders tasarımı yetkinlikleri artırılacaktır" — belgenin öğretmene odaklanan merkezi politika maddesi olarak öne çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırmanın amacı, MEB politika belgesinde öğretmen yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik öngörülen eylemleri sistematik biçimde analiz etmek ve bu eylemleri UNESCO'nun Öğretmenler için YZ Yetkinlik Çerçevesi ile karşılaştırmaktır.

Araştırma soruları:

1. MEB politika belgesinde öğretmen yetkinliğine ilişkin hangi politika maddeleri ve eylem adımları yer almaktadır?

2. Bu eylemler hangi yetkinlik boyutlarını kapsamakta, hangilerini dışarıda bırakmaktadır?
3. MEB'in öğretmen yetkinlik yaklaşımı, UNESCO çerçevesiyle ne ölçüde uyumludur?

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen YZ Yetkinliği: Kavramsal Çerçeve

UNESCO'nun 2024 yılında yayımladığı *Öğretmenler için Yapay Zekâ Yetkinlik Çerçevesi*, öğretmenlerin yapay zekâ alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını sistematik biçimde geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir yapı sunmaktadır (Miao ve Cukurova, 2024). Çerçeve beş temel boyuttan ve üç gelişim düzeyinden oluşmaktadır:

Beş Yetkinlik Boyutu:

Boyut	Açıklama
İnsan merkezli zihniyet	YZ'yi insan refahına hizmet eden bir araç olarak görme; eleştirel ve değer temelli tutum
Yapay zekâ etiği	Veri gizliliği, algoritmik önyargı, şeffaflık konularında bilinç ve sorumluluk
Yapay zekâ temelleri ve uygulamaları	Temel YZ kavramları, araçlar ve sınıf içi kullanım becerisi
Yapay zekâ pedagojisi	YZ'yi öğrenme-öğretme süreçlerine anlamlı biçimde entegre etme kapasitesi
Mesleki gelişim için yapay zekâ	YZ'yi kendi mesleki öğrenmesini desteklemek amacıyla kullanabilme

Üç Gelişim Düzeyi: Edinme → Derinleştirme → Uygulamaya dönüştürme

2.2. Öğretmen Mesleki Gelişimi: Etkili Program Özellikleri

Alanyazın, etkili öğretmen mesleki gelişim programlarının altı temel özelliğe sahip olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond vd., 2017): (1) içeriğe odaklanma, (2) aktif öğrenme, (3) iş birlikli öğrenme, (4) alandaki iyi uygulamaların modellenmesi, (5) geri bildirim ve yansıtma, (6) sürdürülmüş ve yoğun etkileşim. Bu kriterler, MEB belgesi eylemlerinin niteliğinin değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılacaktır.

3. YÖNTEM

Araştırmada nitel doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Birincil veri kaynağı MEB Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı 2025–2029'dur. Belgede öğretmen yetkinliğine atıfta bulunan tüm politika maddeleri ve eylem adımları sistematik biçimde tespit edilmiş; ardından UNESCO (2024) çerçevesindeki beş yetkinlik boyutuna göre sınıflandırılmıştır. Analiz, örtüşen ve eksik yetkinlik boyutlarını ortaya çıkarmaktadır.

4. BULGULAR

4.1. Politika Belgesindeki Öğretmen Yetkinliğine Yönelik Politika ve Eylemler

Hedef 1 — Politika 1.2: YZ Okuryazarlığını Artırmak

Bu politika maddesi, yalnızca öğrencileri değil; öğretmenler, eğitim yöneticileri ve veliler dahil tüm eğitim paydaşlarını kapsayan bir YZ okuryazarlığı çerçevesi öngörmektedir. Öğretmenler bu kapsamda birincil hedef kitle olarak konumlandırılmıştır.

Hedef 1 — Politika 1.3: Öğretmenlerin YZ Destekli Ders Tasarımı Yetkinliklerinin Artırılması

Bu politika maddesi, öğretmen yetkinliğine odaklanan en merkezi politika maddesidir. Belgede daha önceden gerçekleştirilen uygulamalar arasında şunlar sayılmaktadır (MEB, 2025):

- Öğretmenlere yönelik etkili ve kısa süreli webinar ve atölye programları
- YZ araçları rehberi (öğretmen el kitabı) hazırlanması
- Hizmet içi eğitim programlarında YZ kullanımına yer verilmesi

Hedef 2 — Politika 2.1: Öğretim Programlarının Güncellenmesi

Öğretmenlerin güncellenmiş müfredatı uygulayabilir düzeyde yetkinlik kazanmaları için gerekli mesleki gelişim desteğinin sağlanması öngörülmüştür.

Hedef 2 — Politika 2.2: YZ Destekli Öğrenme Modelleri ve Öğretim Yöntemlerinin Geliştirilmesi

YZ destekli uyarlanabilir öğrenme sistemlerini sınıflarında kullanabilmek için öğretmenlerin pedagojik yeniliklere uyum kapasitesinin artırılması amaçlanmaktadır.

Hedef 4 — Politika 4.2: YZ Uygulamaları Ekosisteminin Güçlendirilmesi

Kısa vadeli eylem olarak belirlenen 4.2.1 numaralı adımda, merkez teşkilatta görev yapan uzman/teknik personelin makine öğrenmesi ve veri analitiği alanında çalışabilmesi için eğitimler düzenleneceği ifade edilmektedir.

Çizelge 1. Öğretmen Yetkinlik Eylemlerinin Takvim Dağılımı

Eylem	Vade	Sorumlu Birim
Makine öğrenmesi ve veri analitiği eğitimleri (teknik personel)	Kısa (0–1 yıl)	Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı / YEĞİTEK
YZ araçları el kitabı ve webinar programları	Kısa (0–1 yıl)	YEĞİTEK
Öğretmenlere yönelik YZ ders tasarımı hizmet içi eğitimleri	Orta (1–3 yıl)	YEĞİTEK / İlgili genel müdürlükler
FEYZA kapsamında eğitici eğitimlerinin tamamlanması	Uzun (3–5 yıl)	Din Öğretimi / Mesleki ve Teknik Eğitim / Özel Eğitim GM
Uluslararası iş birlikleriyle öğretmen yetkinlik standartlarının güncellenmesi	Orta (1–3 yıl)	YEĞİTEK / Üniversiteler

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, eğitimde yapay zekâ odaklı dönüşüm stratejisi, kısa vadeden uzun vadeye uzanan kademeli bir takvime ve geniş bir kurumsal iş birliğine dayanmaktadır. İlk bir yıl içinde YEĞİTEK ve Millî Eğitim Akademisi liderliğinde teknik eğitimler ile rehber materyallerin (el kitapları, webinarlar) hazırlanmasına öncelik verilerek kurumsal altyapı hedeflenmiştir. Orta vadede (1–3 yıl) üniversiteler ve ilgili genel müdürlüklerin katılımıyla öğretmen yetkinlik standartlarının güncellenmesi ile ders tasarımı eğitimlerine odaklanılırken; uzun vadede (3–5 yıl) FEYZA kapsamındaki eğitici eğitimlerinin tamamlanarak sürecin kalıcı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması amaçlanmaktadır.

Çizelge 2. UNESCO Çerçevesiyle Karşılaştırmalı Analiz

UNESCO Yetkinlik Boyutu	MEB Belgesi Karşılığı	Uyum Düzeyi
İnsan merkezli zihniyet	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli vurgusu; değerler eğitimiyle bütünleşme	Kısmi — daha güçlü vurgu gerekli

Yapay zekâ etiği	Pol. 1.1 etik kurallar; Pol. 1.3 etik farkındalık eğitimi	Güçlü
YZ temelleri ve uygulamaları	Webinar/atölye programları; el kitabı; EBA içerikleri	Güçlü
Yapay zekâ pedagojisi	Pol. 2.2 YZ destekli öğretim yöntemleri; adaptif sistem kullanımı	Orta-güçlü
Mesleki gelişim için YZ	FEYZA eğitici eğitimleri; MEB çalışanlarına YZ danışmanlık aracı	Kısmi — kendi öğrenmesi için YZ kullanımı zayıf

MEB'in yapay zekâ strateji belgesinin UNESCO'nun öğretmen yapay zekâ yetkinlik standartlarıyla uyumu değişkenlik göstermektedir (Çizelge 2). Yapay zekâ etiği ile YZ temelleri ve uygulamaları boyutları, net politika maddeleri, el kitapları ve EBA içerikleriyle güçlü bir uyum sergilerken; yapay zekâ pedagojisi adaptif sistem kullanımı ve öğretim yöntemleri vurgusuyla orta-güçlü bir düzeyde kalmaktadır. Buna karşın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve değerler eğitimi kapsamında ele alınan insan merkezli zihniyet boyutu ile FEYZA eğitici eğitimlerini içeren mesleki gelişim için YZ boyutu, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerinde yapay zekâyı kullanma ve daha derin felsefi vurgular barındırma yönünden kısmi düzeyde bir uyuma sahiptir ve bu alanlarda daha güçlü stratejik açılımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

5. TARTIŞMA

5.1. Belgenin Güçlü Yönleri

Çok düzeyli yetkinlik anlayışı: MEB belgesi öğretmen yetkinliğini yalnızca araç kullanımıyla sınırlı tutmamakta; müfredat tasarımı, pedagojik uyum ve etik sorumluluk boyutlarını da kapsamaktadır. Bu yaklaşım, alanyazındaki "teknoloji entegrasyonunun pedagojik dönüşümü gerektirdiği" görüşüyle uyumludur (Mishra ve Koehler, 2006).

Hâlihazırda uygulanan faaliyetlerin sistematize edilmesi: Webinar ve atölye programları, öğretmen el kitabı ve EBA içerikleri gibi mevcut uygulamalar politika çerçevesiyle bütünleştirilmiştir. Bu durum, politikanın sıfır noktasından değil, birikimli deneyim üzerinden inşa edildiğine işaret etmektedir.

Millî Eğitim Akademisi'nin rolü: Kısa vadeli eylemler arasında Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı'nın merkezi uygulayıcı olarak belirlenmesi, öğretmen mesleki gelişim programlarının kurumsal bir taşıyıcıya sahip olacağını göstermektedir.

Kademeli yaygınlaştırma (FEYZA): FEYZA Projesi kapsamındaki eğitici eğitimlerinin uzun vadeli eylem olarak planlanması, "önce eğiticileri yetiştir, sonra yaygınlaştır" mantığını yansıtmaktadır. Bu kademeli yaklaşım, ölçeklendirme açısından gerçekçi bir model sunmaktadır (Fullan, 2007).

5.2. Geliştirilmesi Gereken Yönler

"Mesleki gelişim için YZ" boyutunun zayıflığı: UNESCO çerçevesinin en özgün boyutu olan "öğretmenin kendi öğrenmesi için YZ'yi kullanması" — örneğin YZ araçlarıyla kişiselleştirilmiş mesleki öğrenme yolları oluşturması — MEB belgesinde yeterince işlenmemiştir. Bu boyut, öğretmen özerkliğinin ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi açısından stratejik bir önem taşımaktadır.

İnsan merkezli zihniyet boyutunun güçlendirilmesi: Belgede Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerleriyle bütünleşme vurgulanmakla birlikte, öğretmenler açısından "YZ'ye eleştirel bakış" ve "insan-yapay zekâ ilişkisini pedagojik açıdan sorgulama" becerilerinin nasıl kazandırılacağı net biçimde tanımlanmamıştır.

Yetkinlik düzeyi farklılıklarının gözetilmemesi: Politika belgesi tüm öğretmenlere yönelik tekdüze bir yaklaşım benimsemiştir. Oysa UNESCO çerçevesi, "edinme — derinleştirme — uygulamaya dönüştürme" şeklinde kademelendirilen bir gelişim modeli önermektedir. MEB'in de öğretmenlerin mevcut YZ yetkinlik düzeylerini ölçen bir tanımlama aracı geliştirmesi ve eğitim içeriklerini bu düzeylere göre farklılaştırması önerilmektedir.

Yükseköğretimle koordinasyonun netleştirilmesi: Öğretmen yetiştiren fakülteler (eğitim fakülteleri) eylem planında "ilgili dış paydaş" olarak yer almaktadır. Ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının nasıl dönüştürüleceğine dair somut eylem adımları belirlenmemiştir. YZ yetkinliklerinin hizmet içi eğitimle sınırlı kalmaması; hizmet öncesi aşamada yapılandırılması sürdürülebilirlik açısından zorunludur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, MEB *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi 2025–2029*'un öğretmen yetkinliği boyutunu, hem belgenin kendi iç yapısı hem de UNESCO Öğretmenler için YZ Yetkinlik Çerçevesi ile karşılaştırmalı biçimde değerlendirmiştir. Belge; YZ etiği, YZ araçları kullanımı ve pedagojik uyum boyutlarında güçlü bir çerçeve sunmakta, ancak "insan merkezli zihniyet" ve "mesleki gelişim için YZ" boyutlarında daha fazla derinleşme gerektirmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen YZ Yetkinlik Ölçeği geliştirilmeli; mevcut durum tanımlanarak eğitimler düzeye göre farklılaştırılmalıdır.
2. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla kişiselleştirilmiş YZ tabanlı mesleki öğrenme platformu oluşturulmalıdır.
3. Eğitim fakülteleriyle ortak eylem planı hazırlanmalı; hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına YZ pedagojisi modülü eklenmelidir.
4. Webinar ve atölye programlarının etkinliği, sınıf içi uygulama gözlemleriyle izlenmeli; salt katılım sayısına değil öğretmen davranışındaki değişime odaklanan ölçütler kullanılmalıdır.
5. Öğretmenlerin YZ sistemlerini eleştirel biçimde sorgulayabilmeleri için "YZ ve Öğretmen Özerkliği" başlıklı özel bir eğitim modülü geliştirilmelidir.

Kaynakça

Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2021). *Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2021–2025*. Ankara: CBDDO. https://cbddo.gov.tr/SharedFolderServer/GenelFile/TR-UlusalYZStratejisi2021-2025.pdf

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Brussels: European Commission. https://education.ec.europa.eu/news/ethical-guidelines-on-the-use-of-artificial-intelligence-and-data-in-teaching-and-learning-for-educators

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2025). *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı 2025–2029*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *Artificial intelligence competency framework for teachers*. Paris: UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994

UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HİKÂYE YAZMA DENEYİMLERİ: ÖĞRETMEK İÇİN HAZIR MIYIM!

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU

Kafkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi,

tugbabarutcu3@gmail.com - ORCID ID: 0000-0002-0618-0773

ÖZET

Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören bir öğretmen adayından ilk beklenti, temas edeceği öğrenci kitlesinin dil becerilerini nitelikli bir şekilde geliştirmesidir. Buradaki önemli nokta adayların kendilerinde olamayanı veremeyeceği gerçeğidir. Bu sebeple dil becerileri zayıf olan bir Türkçe öğretmeninin iyi yazan, konuşan, dinleyen ya da okuyan bireyler yetiştirmesine dair umut, büyük ihtimalle karşılıksız kalacaktır. Bu bağlamda mevcut çalışma, öncelikli olarak 3.sınıf düzeyinde 26 Türkçe öğretmeni adayının hikâye yazma deneyimleriyle ilgili düşüncelerine odaklanmıştır. Öğretmen adaylarının bu metinleri oluştururken kolay buldukları ve zorlandıkları aşamalara dair fikirleri derlenmiştir. Bunu takiben adayların bir ortaokul öğrencisinin hikâye yazma becerisini geliştirmekle ilgili öz yeterlilik algıları incelenmiştir. Nitel bir yaklaşımla yürütülen araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Dört aşamalı uygulamanın sonunda ikişerli gruplar tarafından hikâyeler oluşturulmuştur. Adaylar bu sürecin kolay ve zor yönleri ile hikâye yazmayı öğretme öz yeterlilik algılarını ortaya koyan üç temel soruya yazılı olarak cevaplar vermişlerdir. Bu cevapların yer aldığı öz değerlendirme raporları (26 rapor) doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiş, gerçekleştirilen analizler sonrasında 3 tema, 6 kategori ve 6 alt kategoriye ulaşılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda katılımcılar, karakter tasarımı ve olay örgüsüyle ilgili etkili kurgular oluşturmanın yazım sürecini kolaylaştırdığını; oluşturulan metnin özgün ve samimi olması, doğal akışında ilerlemesi için çaba sarf etmenin ise sürecin zor yönlerini temsil ettiğini ifade etmişlerdir. Adayların tamamına yakını hikâye yazmayı öğretme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini, yazım aşamasının çoğu yerinde zorlandıklarını, nitelikli bir hikâye oluşturmayı öğretebilmek için daha fazla tecrübe ve gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hikâye yazma, öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme programları.

Giriş

Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlası çalışmasının 2026 verilerine göre Türkçe Öğretmenliği programı, Türkiye'de bulunan yetmiş devlet üniversinde yüzde yüz doluluk oranıyla faaliyetlerine devam etmektedir (YÖK, 2026). Bu istatistiklerle ortaya koyulduğu üzere sadece 2025-2026 eğitim öğretim yılı kapsamında 3820 öğretmen adayı Türkçe öğretmeni olma hedefiyle öğrenim görmektedir. Adaylar, mezun olabilmek için öğretim programları çerçevesinde alan eğitimi, genel kültür ve eğitim bilimleri konularıyla ilgili derslerden başarılı olmak zorundadırlar (YÖK, 2018). Dört yıllık lisans öğrenimi tamamlandıktan sonra adaylardan dil becerileri alanlarında nitelikli birer öğretici olmaları beklenir. Konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerisini nitelikli bir zemine yerleştirmiş öğretmen adayının benzer özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmesi şüphesiz ki kolaylaşacaktır.

İlgili alan yazını incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği öz yeterlilik algılarına ilişkin çeşitli çalışmalar dikkat çekici bulgulara sahiptir (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; İnce vd., 2025). Bu çalışmalara göre sınıf seviyeleri farklılaşan adaylar dil becerilerini geliştirme konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedirler. Bununla beraber mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenleriyle yapılan çalışmalar, dil öğretimi öz yeterliliği ile öğretim programının niteliği konusunda daha gerçekçi veriler elde edilmesine imkân sunar. Kanık Uysal ve Bayrak Özmutlu tarafından yürütülen bir araştırmada, mesleklerinin ilk yıllarını icra eden Türkçe öğretmenleri zorlandıkları alanları betimlerken dahil oldukları öğretim programının eksiklerine dair fikirlerini de ortaya koyarlar (2023). Katılımcılar, lisans öğrenimi boyunca öğrencilerin dil becerilerini nasıl geliştirebileceklerini öğrendikleri çalışmalar yapmaları gerekirken teorik temelli derslere muhatap olduklarını açıkça ifade ederler. Öyle ki bu öğretmenler dil becerileri konusundaki eksiklerini doldurmak için dil bilgisi öğretimine öncelik vermek zorunda kalmışlardır. Yapılan sınırlı çalışmalar öğrenciyle temas edilene kadar dil öğretimi öz yeterliliğine dair olumlu bir algının hâkim olduğunu gözler önüne sermektedir. Bununla beraber dil becerilerini geliştirme sorumluluğu üstlenilen öğrencilerle, sınıf içinde temas edildiği anda bu olumlu algı değişmektedir.

Görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının öğretme öz yeterliliğine dair çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu alanda özellikle dil becerilerini ayrı ayrı ele alan çalışmalara ihtiyaç vardır. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma, yazma, okuma ve dinleme alanlarına ilişkin öğretme öz yeterlilikleriyle ilgili gerçeği yansıtan bulgulara erişmek mümkün

olabilir. Bu bulgular doğrultusunda lisans öğretim programının ihtiyaçlarını yorumlamak da kolaylaşacaktır.

Mevcut çalışma sunulan bu bağlam çerçevesinde adayların hikâye yazım deneyimine odaklanarak bu deneyimi nasıl algıladıkları ve hikâye öğretimi öz yeterlilikleriyle ilgili görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye yazma deneyiminin kolay yönlerine dair görüşleri nasıldır?

2.Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye yazma deneyiminin zor yönlerine dair görüşleri nasıldır?

3.Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye yazmayı öğretme öz yeterlilik algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Mevcut çalışma yorumsamacı paradigmadan kaynağını alan nitel araştırma yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Hikâye yazma olgusu, Türkçe öğretmen adaylarının deneyimleri üzerinden değerlendirildiği için, araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni bireylerin bir deneyimi nasıl değerlendirdikleri üzerine şekillenir (Fraenkel vd., 2025; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu desen, katılımcıların sınırları belirlenmiş bir deneyime dair görüşlerini araştırmacıyla paylaşmalarına dayanır.

Uygulama Süreci

Çalışma dört haftalık bir hikâye yazım uygulamasını içermektedir. Bu uygulamanın ilk haftasında 2'şer kişilik ekipler oluşturulmuş; karakter, zaman, mekân, olay örgüsü ve konu gibi hikâye bileşenleri üzerine fikir alışverişi yapılmıştır. Karakterlerin özellikleri, güçlü ve zayıf yönlerinin tasarımı bu hafta gerçekleştirilmiştir. İkinci hafta tasarlanan karakterler özellikleriyle birlikte sınıfla paylaşılmış ve karakterlerin inandırıcılığını artırmak amacıyla genel değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun ardından olay örgüsünün genel tasarımı üzerine çalışılmaya başlanmıştır. Uygulamanın üçüncü haftasında olay örgüleri tamamlanmış ve karakterlerle uyumu sınıfça incelenmiştir. Hem karakterleri hem de olay örgüsünü kurgularken dikkat edilen nokta, standart kalıplardan uzaklaşarak hayal gücünü özgün bir bakış

açısıyla harekete geçirmeye özen göstermektir. Uygulamanın dördüncü haftasında ekipler hikâyelerini yazmaya başlamış ve serbest bir süre içinde tamamlamışlardır.

Katılımcılar

Araştırma, 2025-2026 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 26 üçüncü sınıf Türkçe öğretmeni adayıyla yürütülmüştür. Katılımcıların tamamı kadındır.

Veri Toplama Süreci ve Araçlar

Hikâye yazım uygulamasının ardından 26 katılımcının her biri bir öz değerlendirme raporu oluşturmuştur. Oluşturulan bu raporda öğretmen adaylarının cevaplamaları gereken üç soruya yer verilmiştir. Bu sorulardan ilki hikâye yazım sürecinin en kolay yönüyle, ikincisi en zor yönüyle ilgilidir. Katılımcılar edindikleri deneyim üzerinden bu sorulara yazılı cevaplar vermişlerdir. Değerlendirme raporunda cevaplanan son soru ise öğrencilere hikâye yazımını öğretmeye dair öz yeterliliği ifade eden soru olmuştur. Araştırma kapsamında incelenen veriler katılımcıların öz değerlendirme raporlarından elde edilmiştir.

Veri Analizi

Öğretmen adayları tarafından oluşturulan 26 öz değerlendirme raporu MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin tümdengelimsel analiz yöntemi ile sınıflandırıldığı çalışmada 4 tema, 6 kategori ve 6 alt kategori tespit edilmiştir (Patton, 2014).

Bulgular

Araştırma boyunca katılımcıların öz değerlendirme raporlarından elde edilen veriler; bu başlık altında üç tema, altı kategori ve altı alt kategori üzerinden yorumlanmaya çalışılmıştır.

1.Tema: Hikâye yazmanın kolay yönleri

Çalışma grubunun hikâye yazma deneyiminin kolay yönlerine dair görüşleri *metin yazımı öncesi* ve *metin yazımı esnası* olmak üzere iki kategori altında yorumlanmıştır.

1.1.Kategori: Metin yazımı öncesi

Katılımcılar genel olarak karakterleri kurgulamak, hayal gücünü harekete geçirmek, hikâyenin konusunu özgürce belirleyebilmek, aşina olunan konuları seçmek ve hikâyenin başlıca

bileşenlerini tasarlamayı hikâye yazımı öncesinde süreci kolaylaştıran unsurlar olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin K-23 karakterin, konunun ve olay örgüsünün kesinleşmediği hikâyenin başlangıç aşamasının onun için en kolay aşama olduğunu ifade etmiştir. Kuralların netleşmemesi yazara kısıtlamalardan uzak bir yazma alanı sunmuştur:

"Ama bu aşamalardan en kolayı hikâyenin en başı yani hikâyenin zihnimizde oluşan ilk halidir. Çünkü hiçbir şey yok bir kural yok, karakterlerin özelliklerine göre hareket etmek yok. Zihnimizde oluşan ilk taslak diğer süreçlerde sadece o taslak üzerinden sürekli düzeltmeler yaparak çeşitli olay örgüsü geliştirip karakterleri bu olay örgüsüne uydurmaya çalışmak… Bunlara bakacak olursak hikâyenin zihnimizde oluşan ilk hali hikâye yazım sürecinin en kolay yönü diyebilirim (K-23)."

Buna ek olarak bazı katılımcılar yazım sürecinin en kolay yönünün karakter tasarımı olduğunu belirtmişlerdir. Karakterlerin özelliklerini kurgulamak metnin devamının oluşumunu desteklemiştir:

"En kolay yönü karakteri belirledikten sonra karakterin fiziksel özelliklerini belirlemek ve hikâyeyi buna uygun şekilde uyarlamak oldu. Olayları karakterin ağzıyla anlatmak daha kolaydı (K-6)."

Günlük hayattaki bir olayı kâğıda dökmek bazı katılımcılar için hikâyenin konusunu belirlemeyi kolaylaştırmıştır. Alışılagelmiş toplumsal olaylar, güncel meseleler bir hikâye konusuna karar vermeyi mümkün kılmıştır:

"Kafamdaki temel olayı kâğıda dökmek. Mesela o cimri adamın halini veya muhtarın gelip ona yardım ettiği anı hayal etmek çok zorlamadı beni. Olayın genel taslağı zihnimde hemen oluşuverdi. Cümleler bir şekilde aktı gitti (K-13)."

Hikâye yazımı öncesi katılımcılara özgür bir alan sağlayan son unsur hayal güçlerini harekete geçirmeleri, adeta hikâyenin akışına kendilerini bırakmalarıdır. Katılımcılar bir konu ya da karakter fikri ortaya çıktığında bunu zihinlerinde canlandırarak hikâyelerinin daha akıcı ilerlediğini şöyle ifade etmişlerdir:

"Benim için hikâye yazım sürecinin en kolay yönü hayal kurmak ve kurduğum hayalleri bir hikâyeye dönüştürmek oldu. Bu hikâyeyi yazarken özellikle Meltem karakterini oluşturmak benim için çok doğal gelişti. Onun dedesinden kalan bir mektubun peşine düşmesi ve zamanla büyük bir sorumluluğu üstlenmesi fikri beni çok etkiledi. Hikâyeyi yazarken sanki ben de o eski

evin içine giriyormuşum gibi hissettim. Ahşap zeminin gıcırtısını, eski eşyaların kokusunu ve o gizemli atmosferi zihnimde canlandırmak benim için hiç zor olmadı (K-14).”

1.2.Kategori: Metin yazımı esnası

Hikâyenin oluşturulma süreci hikâyenin yazımı öncesine göre daha zorlayıcı bir aşamadır. Katılımcılar bu aşamada betimleyici unsurları kullanmanın, ilgi çekici bir üslup oluşturmaya çalışmanın ve olayları hiyerarşik bir düzende ilerletmenin yazım sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber ekip çalışması hikâye yazımı esnasında karar vermeyi, çözüm üretmeyi, yazım sorumluluğunu paylaşmayı kolaylaştırmıştır. Örneğin K-6 doğru yanlış ayrımını yaparken bile ekip olmanın kolaylığını yaşadığını belirtmiş, K-9 ise derste sınıfça yapılan değerlendirmelerin yazım sürecini desteklediğini söylemiştir:

“Süreç boyunca arkadaşlarla ortak karar alıp bir fikirle yola devam etmek kolay ve rahatlatıcıydı çünkü münferit olunca neyin doğru neyin yanlış olduğunu bazen pek ayırt edemeyebiliriz o yüzden başlangıç için bize kolaylık sağladı (K-6).”

“Arkadaşlarımla beraber olunca takıldığım yerlerde daha kolay çözüm bulabildim. Derste de hikâyeyi beraber değerlendirmek daha farklı açılardan bakmamıza ve olay örgüsünü belirlememize yardımcı oldu (K-9).”

Bununla beraber bazı katılımcılar günlük hayattan alışılmış pek çok küçük parçanın bir tasarımın yönlendiricisi olmasını, yazım sürecini kolaylaştıran bir unsur olarak görmüşlerdir:

“Benim için yazmanın en zahmetsiz kısmı, çevremdeki küçük ve görünmez detayları yakalamaktır. Hikâyedeki Lina gibi, bir öğrencinin dalgın bakışını veya rüzgârın saçlarda bıraktığı o anlık hareketi fark etmek benim için doğal bir süreçtir. Zihnimde sahneler zaten birer resim gibi canlandığı için, bu detayları kâğıda dökmek veya bir karakterin (Lina gibi) iç dünyasını kurgulamak, teknik kısımlardan çok daha akıcı ilerliyor (K-19).”

Ayrıca hikâyelerine heyecanı artıran çeşitli parçalar eklemeleri, metinlerini daha ilgi çekici bir hale getirmek adına çaba sarf etmeleri de yazım sürecinin kendiliğinden ilerlemesini sağlamıştır. K-14 bu durumu şöyle ifade eder:

“Ayrıca macera unsurları eklemek de benim için kolaydı. Gizli bir mektup, eski bir yapı, çözülmesi gereken semboller ve farklı şehirlerde karşılaşılan insanlar gibi detaylar hikâyenin kendiliğinden ilerlemesini sağladı (K-14).”

2.Tema: Hikâye yazmanın zor yönleri

Katılımcıların hikâye yazımının zor yönleriyle ilgili değerlendirmeleri *metin yazımı öncesi* ve *metin yazımı esnası* olmak üzere iki ayrı kategori altında yorumlanmıştır.

2.1.Kategori: Metin yazımı öncesi

Katılımcılara hikâye yazım sürecinde en çok hangi aşamada zorlandıkları sorulduğunda bazılarının metne hazırlık aşamasında bazılarınınsa metnin oluşturulma esnasında zorlandıkları görülmüştür. Hikâyenin konusuna karar vermek hazırlık aşamasında katılımcılardan bazılarının zorlandığı bir aşamayı temsil etmiştir. K-21 konu seçimindeki özgürlüğün olumlu ve olumsuz yönlerinden bahsetmiş, hikâyesine özgün bir konu bulmak isterken zorlandığını ifade etmiştir:

"En zor yönü konu seçimiydi. Evet serbest olması kolaydı ancak ne seçeceğim konusunda bir türlü karar verememek beni biraz zorladı. Biraz da farklı olmasına özen göstermekte zorlandım. Ancak genel olarak bu zorlama bile hoşuma gitti (K-21)."

2.2.Kategori: Metin yazımı esnası

Türkçe öğretmeni adaylarının neredeyse tamamı hikâye yazım süreci esnasında çeşitli konularda oldukça fazla zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Metnin konusunu hiyerarşik bir düzende anlatmaya çalışırken hikâyenin doğal akışını kurgulamak, ilgi çekici ve özgün bir metin oluşturmak, inandırıcı karakterler tasarlamak hikâye oluşum sürecinin en zor noktaları olarak belirtilmiştir. Burada dikkat çeken nokta 3.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerine daha orijinal bir yön verme ihtiyacından kaynaklanan zorluklar yaşamalarıdır. Örneğin K-14, konusunu belirli bir mantık çerçevesinde ilerletmek istemesinin esas zorluk sebebi olduğunu şöyle ifade eder:

"Benim için hikâye yazım sürecinin en zorlayıcı yönü, olayları mantıklı bir şekilde birbirine bağlamak ve hikâyeyi güçlü bir şekilde ilerletmek oldu. Hikâyede sadece bir olay anlatmak yerine, bir mirasın izini süren bir yolculuk anlatmak istediğim için olayları dikkatli bir şekilde kurgulamam gerekti. Özellikle Meltem'in Selim ve Feray ile karşılaşması, ardından profesörle iletişime geçmesi ve farklı kişilerle bağlantı kurması gibi bölümleri yazarken hikâyenin kopmamasına dikkat etmek benim için zorlayıcıydı (K-14)."

Buna ek olarak adaylardan bazıları, yaratıcı bir hikâye oluşturmaya çalışırken bunu gerçekçi bir zeminde yapabilmekte zorlanmışlardır. K-12'nin ifadeleriyle gerçek, inandırıcı ama özgün ve etkileyici bir metin oluşturmak yazım sürecinin dikkat gerektiren noktalarını oluşturmuştur:

"Bu hikâyede yazım sürecinin en zorlayıcı yönü, hikâyeyi hem gerçekçi hem de yaratıcı tutabilmekti. Olayların günlük hayatta yaşanabilecek kadar inandırıcı olması gerekirken, aynı zamanda okuyucunun ilgisini çekecek özgün ve etkileyici bir anlatım kurmak önemliydi. Ayrıca üç farklı karakterin özelliklerini dengeli biçimde yansıtmak ve her birine hikâye içinde anlamlı bir rol vermek de dikkat gerektiren bir süreçti. Bu nedenle olay örgüsünü doğal, akıcı ve ilgi çekici hale getirmek yazımın en zor kısmı oldu (K-12)."

Karakter, olay, konu, zaman ve mekân kurgusu bir noktaya kadar katılımcıların önem verdikleri parçaları temsil eder. Bununla beraber okuyucunun ilgisini çekebilecek bir metin oluşturmak için metne hâkim olan heyecan unsurunun sürekliliği önem arz eder. K-14 bu heyecanı korumanın, hikâyenin düğüm ve çözüm bölümlerini aynı ritimde ele almanın zorluğundan bahseder:

"Ayrıca hikâyenin ortasında heyecanı korumak da kolay değildi. Okuyan kişinin sıkılmaması için olayları sürekli ilerletmek ve merak duygusunu canlı tutmak gerektiğini düşündüm. Bunun için bazı yerlerde ne yazacağıma karar vermekte zorlandım. En zor kısımlardan biri de hikâyenin sonuydu. Hikâyeyi sadece bitirmek değil, aynı zamanda okuyucuya bir mesaj vermek istedim. "Bu sadece bir hikâye değil…" kısmını yazarken duyguyu doğru yansıtmak benim için önemliydi ama bunu yapmak düşündüğüm kadar kolay olmadı. Bu yüzden hikâyenin düğüm ve çözüm bölümleri benim için en çok emek verdiğim kısımlar oldu (K-14)."

Karakterlerin hikâye içinde geçirdiği dönüşümü metne yansıtmak ise yazarları zorlayan ayrı bir alandır. K-3, karakterin inandırıcı bir kurgu ile okura sunulmasının zorluğunu şöyle anlatır:

"En zorlayıcı yön, zıt kutupların inandırıcı bir şekilde aynı masaya oturmasını ve değişim geçirmesini sağlamaktı. Metinde de görüldüğü gibi, paneldeki sert tartışmadan sonra bu karakterlerin sadece tesadüfen aynı kafeye oturmaları nedeniyle fikir değiştirmeleri, gerçek hayatta oldukça güç bir dönüşümdür normalde. Karakterlerin yıllardır savunduğu kemikleşmiş ideolojileri kırmak; Elif'in bir hikâye anlatmasıyla Mert'in kâr odaklı modelinden vazgeçmesi, Cem'in sistem içindeki küçük değişimleri kabul etmesi gibi süreçleri, okuyucuyu ikna edecek bir derinlikte işlemek en büyük meydan okumadır. O yüzden o kısımda biraz zorlandım (K-3)."

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, oluşturulacak hikâyenin bir ekip çalışmasıyla ortaya çıkarılmasının sağladığı kolaylıklardan 1.temada bahsetmişlerdir. Bu temada ise ekip çalışmasının zorlayıcı yönlerini ifade etmişlerdir. K-24'e göre farklı bakış açılarının ortak noktalarını bulmak ve hikâyeyi ilerletmek için kararsızlığı gidermek önemli olmuştur:

"Süreçte en çok zorlandığım nokta, birlikte yazarken ortak bir yol belirlemekti. Farklı bakış açıları bazen kararsız kalmamıza neden oldu. Bunun yanında, olayların akışını mantıklı ve düzenli bir şekilde kurmak da düşündüğümden daha fazla emek istedi (K-24)."

3.Tema: Hikâye yazmayı öğretmeye dair öz yeterlilik

Öğretmen adaylarının hikâye yazmayı öğretmeye dair öz yeterlilikleri değerlendirme raporlarında yer alan yorumları üzerinden ele alınmıştır. Adaylar, bu konudaki öz yeterliliklerini meslekî ve hikâye yazım becerilerinin niteliğiyle beraber detaylandırmışlardır.

3.1.Kategori: Yeterli yönler

Bir metin oluşumu esnasında öğrencileri motive edebilmek, gerekli meslekî yönlendirmeleri yapıyor olmak yeterliliğin niteliğinden memnun olma sebepleri arasında sıralanmıştır. Bununla beraber hikâye metin türünün başlıca özelliklerini kurgulayabilmek, etkili bir metin yazım süreci içinde yer almış olmak katılımcıların öğretme öz yeterlilikleriyle ilgili olumlu algılarını ortaya koymuştur.

3.1.1.Alt Kategori: Meslekî beceri açısından

Katılımcıların çoğu, hikâye yazımı kapsamında ele aldıkları öğretme öz yeterliliği durumlarını belirli şartlara başlamışlardır. Hiçbir şart ortaya koymaksızın kendini meslekî açıdan yeterli gören sadece birkaç katılımcı vardır. Bunlardan K-17 öğrencilerine nitelikli geri bildirimler verebileceğini söyleyerek kendini iyi bir rehber olarak kabul etmektedir. Düşüncelerini *"Öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirme konusunda kendimi güçlü bir rehber olarak görüyorum. Öğrencilerimin hatalarını bulup geribildirim verebilirim."* diyerek ifade eder. Bununla beraber K-12 öğrencileri motive etme gibi meslekî becerilerini yeterliliğin kaynakları arasında gösterir. *"En önemli nokta ise onları yazmaya motive etmektir. Motive etmek için ise yaratıcı etkinlikler sunabilirim."* diyen katılımcının fikirlerini, benzer ifadelerle K-5 şöyle destekler:

"Evet, bu konuda kendimi yeterli görüyorum. Çünkü öğrencilerin seviyelerine uygun yönlendirmeler yapabilir, onlara örnekler sunabilir ve geri bildirim vererek gelişimlerini destekleyebilirim (K-5)."

3.1.2.Alt Kategori: Hikâye yazım becerisi açısından

Adaylarının önemli bir kısmı hikâye yazım sürecinin genel parçalarını kurgularken öğrencilere yeterli desteği vereceği konusunda kendilerine olan öz güvenlerinden açıkça bahsettiler. Bir hikâye metninin sahip olması gereken özgün yapının önemi, öğrencilerine aktarabilecek yeterlilikte olduklarını sebepleriyle açıkladılar:

"Hikâye yazımında olay örgüsünü kurma, serim-düğüm-çözüm düzenini oluşturma ve karakterleri tanıtma konusunda öğrencilere rehberlik edebilirim. Özellikle bir hikâyenin merak uyandıran bir başlangıçla ilerlemesi gerektiğini ve olayların birbiriyle bağlantılı olmasının önemli olduğunu anlatabilirim. Bu hikâyede Meltem'in dedesinden kalan mektubu bulmasıyla başlayan süreç, olayların adım adım ilerlemesini sağlıyor ve okuyucunun ilgisini canlı tutuyor. Bu tarz örnekler üzerinden öğrencilerin hikâye kurgulamasına yardımcı olabilirim (K-1)."

Çalışma kapsamında yürütülen hikâye yazım uygulaması adayların bu sürecin gerçek güdüleyicileri üzerine düşünmelerine fırsat vermişti. Örneğin K-23, bir hikâye yazmaya başlarken çok iyi bir olay örgüsü bulması gerektiğini, karakterleri bu olayın gidişatına göre kurgulayacağını düşünürken bu uygulamada farklı bir yol izlenmeyi öğrendiğini şöyle ifade etmişti:

"Öncelikle ben bir hikâyenin yazım sürecinin başlangıcının muhteşem bir olay örgüsü bulmak ve bu olay örgüsü etrafında karakterleri belirlemek olduğunu düşünüyordum. Fakat yazma sürecimizde fark ettim ki biz önce karakterlerimize karar verdik. Özellikleri, ne yaparlar, nasıl görünürler bunları detaylıca yazdık. Karakterlerimizi düşünerek olay örgüsü oluşturmaya başladık. Öğrencilerime hikâye yazma sürecinde yeterli olduğumu düşünüyorum çünkü hikâyenin yazım aşamalarını biliyorum ve bunu uygulamalı olarak da yaptım. Hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin çizgilerini biliyorum ve bu konuda öğrencilerime gereken desteği verebilirim (K-23)."

3.2.Kategori: Yetersiz yönler

Üçüncü sınıf Türkçe öğretmeni adayları, incelenen öz değerlendirme raporlarında, hikâye yazımını öğretme öz yeterliliği açısından kendilerini olumsuz bir algıyı ifade eden açıklamalarla değerlendirmişlerdir. Meslekî beceriler, hikâye yazımıyla ilgili nitelik, tecrübe eksikliği ve okuma alanındaki ihtiyaç bu olumsuz algının sebepleri arasında sıralanmıştır. Adayların neredeyse tamamına yakını bu öğretimi yeterli bir nitelikle icra edemeyeceklerini belirtmiş ve gelişim için ihtiyaç duydukları destek alanlarıyla ilgili fikirlerini ortaya koymuşlardır.

3.2.1.Alt Kategori: Meslekî beceri açısından

Öğretmen adaylarından bazıları kendilerini belirli meslekî özellikler açısından yeterli görseler de yöntem ve teknik bilgisiyle ilgili eksiklerinin de farkında olduklarını açıkça ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre bir öğrencinin dil anlatım seviyesini geliştirebilmek, özgün bir ifade becerisine sahip olmasını sağlamak meslekî becerilerin niteliğini oldukça zorlayan bir süreci temsil etmekteydi. Bu noktada K-16 yeterlilik seviyesine ilişkin algısını şöyle dile getirir:

"Fakat onların dil ve anlatım becerilerini daha ileri seviyeye taşımak, özellikle özgün ve etkili anlatım geliştirmelerine katkı sağlamak için daha fazla yöntem ve teknik öğrenmem gerektiğinin farkındayım (K-16)."

3.2.2.Alt Kategori: Hikâye yazım becerisi açısından

Katılımcıların hikâye yazımını öğretme öz yeterliliği açısından kendilerini yetersiz görmelerinin önemli bir sebebi, hikâye metin türünü oluşturma becerilerinin niteliğine dairdir. Adayların çoğu kendilerini iyi hikâye yazarları olarak tanımlamamaktadır. Örneğin K-14, güçlü betimlemeler yapamadığını açıkça ifade eder. Cümlelerin gerekli akıcılığa sahip olmaması, etkileyici bir metnin oluşturamamak bireysel gelişimin merkez konularındandır.

"Mesela bazı yerlerde daha fazla detay verebilirdim. Okuyucunun olayları daha iyi hayal edebilmesi için betimlemeleri daha güçlü yapmam gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda bazen hatalar yapabiliyorum. Bunun dışında cümlelerimi daha akıcı ve etkileyici hale getirmek için kendimi geliştirmem gerektiğini fark ediyorum (K-14)."

Adayların bu kategoride değerlendirilen fikirleri yaşanan problemin çerçevesini çizmek adına önemli bir alan sunar. Bu noktada en dikkat çekici yön, adayların hikâyelerini geliştirecekleri bir konu bulurken genel olarak zorlanmamaları, lakin bu konuyu hikâyenin diğer unsurlarıyla bağlarken kurgusal eksiklerinin farkına varmalarıdır. K-25 bu zorluğu detaylarıyla açıklar. bir konuyu kâğıda dökmenin zorluğundan şöyle bahseder:

"Aslında her gün konuştuğumuz meselelerin, izlediğimiz videoların ya da sokaktaki basit bir tartışmanın bile hikâyenin konusu yapabiliyorum fakat onları nasıl kurguya bağlayacağımı tam olarak bilmiyorum. Bu konuda yeterince iyi değilim. Bazen bir hikâyeyi kafamda kurmak,

onu kâğıda dökmekten çok daha kolay geliyor. Daha çok katetmem gereken yol olduğunu düşünüyorum (K-25).”

3.2.3.Alt Kategori: Tecrübe sıklığı açısından

Katılımcıların öğretme öz yeterliliklerine dair olumsuz söylemlerinin diğer bir sebebi hikâye yazımıyla ilgili yeterince tecrübe sahibi olmamalarıdır. Sadece teorik bilgi edinmek, metin analizi yapmamak, deneyimsizlikle birleştiğinde öğretme öz yeterliliğini olumsuz etkilemiştir. K-6, yetersizliğin sebebi olarak görülen bu deneyimsizlikle ilgili fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Şimdilik pek yeterli olduğumu düşünmüyorum çünkü sadece teorik bilgim var. Geliştirici olması için tecrübe, deneyim kazanmam lazım ve daha çok metin analizi yapmalıyım. Metnin kötü yanlarını görmek kolay lakin metnin iyi yönlerini görmek çok daha önemli çünkü öğrenciyi motive edecek şey o. Bu yüzden biraz daha yol kat etmem gerekiyor, kendimi biraz daha geliştirmeliyim ki öğrencilerimin yazma becerilerini geliştirebileyim (K-6).”

K-9 ise hikâyesini kurgulamanın zorluğundan bahsederek deneyimin bu zorluğu gidermekte faydalı olacağını söyler. Yeterince yazma çalışması yapmak, her şeyden önce metnin kalıpların dışına çıkması için bir fırsat olacaktır. Böylece hayal gücü ve yaratıcılıkla beraber özgün metinler kurgulamak kolaylaşacaktır:

“Düşünmüyorum. Çünkü daha hikâyenin kurgusunu düşünürken eksik olduğumu fark ettim ve yazım sürecinde de çok zorlandım. Yazma becerisinde iyi olmak için yazmamız gerektiğini düşünüyorum. Bazen yazma çalışmaları yapsam da hep aynı konular üzerinde olduğu için kalıp fikirler yazıyorum. Bir anda hayal gücü işin içine girince kalıplar dışına çıkamadım. Benzer çalışmalar yaparsam daha çok gelişebilirim (K-9).”

3.2.4.Alt Kategori: Okuma becerisindeki eksikler açısından

Türkçe öğretmeni adaylarının bir kısmı hikâye yazım sürecinde zorlanmalarının sebebini okuma alışkanlıklarına dayandırmışlardır. Kelime dağarcığının zayıflığı, standart bir anlatım şeklini metinlerine yansıtmaları, okuma becerilerini geliştirerek aşabilecekleri problemler olarak görülmektedir. K-14 *“Daha iyi olabilmek için daha fazla kitap okumam gerektiğini düşünüyorum. Çünkü okudukça farklı anlatım şekilleri öğrenebilirim ve kelime dağarcığım gelişir (K-14).”* sözleriyle bu durumu açıklar. K-20 ise hikâyesindeki olayın akışını kurgulamakta zorlanmasının sebebini kitap okuma alışkanlığının niteliğiyle bağlantılandırmıştır:

"Yeterli olduğumu tam anlamıyla düşünmüyorum. Kendimi daha çok geliştirmem gerekiyor. Ve daha çok şey görmem gerekli. Çünkü olayın akışını oluştururken zorlandım. Bunun sebebini kitap okumamak olabilir bu konuda daha dikkatli olup yeteri şekilde kitap okumam lazım (K-20)."

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye yazma deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanarak bu deneyim üzerinden hikâye yazımını öğretme öz yeterliliklerini değerlendirmek üzere gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların öz değerlendirme raporlarının analiziyle elde edilen bulgular, bu başlık altında ilgili alan yazınıyla karşılaştırılarak genel bir yoruma gitmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın öne çıkan sonuçlarından ilki Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye yazım sürecinin kolay yönüne dair görüşlerinden meydana gelmektedir. Katılımcıların çoğu; planlama, karakteri ve olayı tasarlama, konuya, zamana, mekâna karar verme, hayal gücünü etkin hale getirme gibi hikâye yazım sürecinin teknik bileşenlerinin kurgulandığı aşamayı kolaylıkla yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç ilgili alan yazınını öz yeterlilik algısı üzerinden desteklemektedir. Baki ve Gökçe (2020) yürüttükleri çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının içerik ve planlama açısından yeterli olduğu bulgusunu ortaya koyarken mevcut çalışmanın tersine; adayların karakter, mekân ve zaman tasarımı açısından gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın ikinci önemli sonucu ise adayların hikâye yazım sürecinde en çok metnin gerçekçi ve akıcı bir yapıda ilerlemesini sağlamakta zorlanmaları olmuştur. Katılımcıların çoğu hikâyenin doğal akışını kurgulamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. İlgi çekici, gerçekçi ve özgün bir metin oluşturmak da yine zorlanılan konular arasında yer almıştır. İlgili alan yazını bu sonucu desteklemektedir. Tiryaki ve Kan tarafından yürütülen çalışmanın bulgurlarına göre; Türkçe öğretmeni adaylarının %81'i kelime düzeyinde, %63'ü cümle düzeyinde, %21'i ise paragraf düzeyinde başarılıdır. Bu iki çalışma bir arada değerlendirildiğinde oluşturulan metnin kapsamı arttıkça zorluk seviyesinin de arttığını söylemek mümkündür. Böylece metnin bütünlüğünü ve akışını sağlamak zorlaşmaktadır. Bu sonucun bağlantılı olduğu bir diğer araştırma Özdemir ve Erdem (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma bulgularına göre Türkçe öğretmeni adayları zaman zaman izlenimlerini, duygularını, düşüncelerini yazılı olarak ifade etseler de edebî metin yazma alışkanlığına sahip değillerdir. Adayların hikâye, nesir ya da günlük yazma alışkanlığına sahip olmamaları, mevcut çalışmada

bir metnin özgün, gerçekçi ve akıcı bir şekilde oluşturulması sürecinde yaşanan zorluğu kanıtlar niteliktedir. Hikâye yazımına uzaklık süreçte ortaya çıkan zorluğun kaynağıdır. Bununla beraber yaşanan zorluğun başka bir boyutu öz yeterlilik kavramıyla ilişkili olarak ele alınan yazma deneyimi eksikliğidir. Katılımcılar ilgili alan yazınında olduğu gibi hikâye yazım deneyimi elde etmeleri gerektiğinin farkında olduklarını sebepleriyle ifade etmişlerdir (Zorbaz ve Çetinkaya, 2020; Ergişi ve Kozaner Yenigül, 2020).

Araştırmanın dikkat çeken diğer bir sonucu, Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye yazımını öğretme öz yeterlilikleriyle ilgilidir. Katılımcılardan bazıları, meslekî beceriler açısından olumlu niteliklere sahip olduklarını ve öğrencileri hikâye yazımına güdülemek, hikâyenin başlıca bileşenlerini tasarlamalarına yardımcı olmak gibi konularda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç ilgili alan yazınını açıkça desteklemektedir (Coşkun, vd., 2010; İnce vd., 2025). Yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmeni adayları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedirler.

Bu sonuca ek olarak mevcut araştırmada katılımcıların çoğu, meslekî bazı özelliklerine güvenseler de bir öğrencinin nitelikli bir hikâye yazmasına rehberlik etmek için daha fazla deneyime ihtiyaç duyduklarını dile getirmişleridir. Özellikle hikâyelerini tasarlamakta ve ilerletmekte zorlanan adaylar, bireysel olarak yazma becerilerinin niteliğinden dolayı öğretme öz yeterliliğine dair olumsuz algılarını ortaya koymuşlardır. Araştırmanın bu yönü Kanık Uysal ve Bayrak Özmutlu (2023) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla beraber ele alındığında daha anlamlı bir çerçeve çizmeye imkân vermektedir. Bu araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve mesleğini icra etmeye yeni başlamış öğretmenler, öğrenim gördükleri programı teorik ve uygulamalı derslerin yoğunluğu açısından değerlendirmişleridir. Öğretmenler, özellikle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için eğitim almaları gerekirken lisans döneminde farklı teorik derslerle muhatap olduklarını ifade etmişlerdir. Onlara göre yürütülen öğretim programı uygulamaları dersler yönüyle geliştirilmeye muhtaçtır. Lisans programının özellikle yazma öğretimine uygulamalı olarak odaklanmaması, yeni mezun öğretmenlerin yazma öğretimi sürecinde zorlanmalarına sebep olmaktadır.

Bu bağlamda yorumlandığında, henüz öğrencilerle temas etmemiş adayların kendilerini dil becerilerini geliştirmek adına yüksek düzeyde yeterli gördüğü; lakin öğrencilerle karşı karşıya gelindiğinde bu yüksek yeterlilik algısının olumsuz yönde şekil değiştirdiğini söylemek mümkündür. Mevcut çalışma kapsamında adayların öğretme öz yeterliliklerine dair olumsuz

algılarını açıkça ortaya koymalarının sebebi, şüphesiz ki bir yazım çalışmasının hemen ardından öz değerlendirmenin yapılmasıdır. Doğal şartlarda adaylara bir uygulama olmaksızın hikâye yazım öz yeterlilikleriyle ilgili yorum yapma imkânı sunulsaydı, büyük olasılıkla olumlu bir algının resmedilmesi kolaylaşabilirdi. Lakin çalışma kapsamında önce adayların bir uygulamayla yüzleşmelerine fırsat vermek, sonra bu süreci değerlendirmelerini sağlamak, öğretme öz yeterlilikleriyle ilgili daha gerçekçi bir yorum yapmalarını desteklemişti.

Öneriler

Mevcut çalışma 3.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye yazım deneyimlerinin kolay ve zor yönlerine dair görüşleriyle, hikâye yazımı öğretim öz yeterlilik algılarına dair detaylı bulgular sunmaktadır. Bu bulgular aracılığıyla öğretmen adaylarının hikâye yazım sürecinin teknik özelliklerini kurgulamakta zorlanmadıkları, lakin hikâyeyi gerçekçi ve doğal bir akışta ilerletmek konusunda yetersiz hissettikleri, katılımcıların öz değerlendirme raporlarından alınan kodlarla ortaya koyulmuştur. Burada ön plana çıkan sorunların temel kaynağının lisans öğretim programının özellikleriyle ilişkili olduğu açıktır. Programın teorik dersler yanında özellikle dil becerileriyle ilgili uygulamalı derslere ihtiyaç duyduğunu belirtmek program yapıcıların analizine sunmak önemlidir. Yazma becerisini nitelikli bir tarzda ortaya koyamayan bir öğretmenin öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye çalışırken oldukça zorlanacağı çalışmalarla ifade edilmiştir (Kanık Uysal ve Bayrak Özmutlu, 2023). Ayrıca lisans programının hayal gücünü, tasarım kabiliyetini, kurgu bilgisini geliştirecek sertifika programlarıyla desteklenmesi de oldukça önem arz etmektedir. Fakülteler üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri ve öğrencilere sunulan çevrimiçi imkânlarla bu destek programlarını kolaylıkla düzenleyebileceklerdir.

Kaynakça

Baki, Y. ve Gökçe, B. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerinin yapı yönünden incelenmesi. İçinde G. L. Uzun, B. Ü. Bozkurt, E. Arıca Akkök & Ö. Dağ Tarcan (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* (ss. 201-217). Ankara Üniversitesi.

Ergişi, A.; Kozener Yenigül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (21), 100-125. DOI:10.29000/rumelide.835421.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2025). *Eğitimde araştırma tasarlama ve değerlendirme* (B. Şenler, Y. Taş Doğan, N. Kahraman, & S. Yerdelen, Çev.). Nobel Yayıncılık.

İnce, Ö., Solak, Ö., Kara, D. S. ve Küçük, E. (2025). Türkçe öğretmen adaylarının dil öğretimi özyeterlikleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2), 3205-3220.

Kanık Uysal, P., & Bayrak Özmutlu, E. (2023). Mesleğe Yeni Başlayan Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar: Öğretmen Eğitimi Programı Temelinde Bir İncelenme. *Çukurova University Faculty of Education Journal.* https://doi.org/10.14812/cuefd.1194569.

Özdemir, N. H., ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 101-125.

Patton, N. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.

Tiryaki, E. ve Kan, M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturabilme becerileri. *Journal of World of Turks, 7*(2), 183-192.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). Türkçe öğretmenliği lisans programı.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2026). YÖK Lisans Atlası. https://yokatlas.yok.gov.tr

Zorbaz, M., ve Çetinkaya, G. (2020). Öğretmen adaylarının yazma kültürü üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy,* 33, 202-220. https://doi.org/10.29228/ijla.42963

İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜMÜ EĞİTİMİNDE ZORUNLU MÜFREDATA HUKUKİ YAKLAŞIM İÇERİKLİ EĞİTİM EKLENMESİ

Dr. Onur ŞAHİN
Yıldız Teknik Üniversitesi
sahino@yildiz.edu.tr - 0000-0002-4574-9272

ÖZET

Türkiye genelinde birçok alanda mühendislik eğitimi veren özel üniversiteler ve kamu üniversiteleri bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan üniversiteye giriş sınavları, ve hatta daha öncesi lise eğitiminin son iki senesinde öğrenciler sayısal ve sözel gruplara ayrılmaktadır. Mühendislik öğrencilerinden beklenen sayısal düşünebilme ve pratik çözümleri üretebilme becerilerinin eğitim süreçleri içerisinde geliştirilmesidir. Ancak ülkemizde bazı çözümler hukuka aykırı bazı çözümler ise hukuka aykırı olmasa dahi etik dışı diye adlandırdığımız gri bölgelerde yer almaktadır. Ülkemizdeki deprem kuşağının geniş olması ve yüksek ölçekli depremler sonucu hasar alan binalar ve can kayıplarının çokluğu yapıdan sorumlu inşaat mühendislerinin yargı önüne çıkarılması sonucunu doğurmaktadır. Özellikle son yılların en büyük yıkımına sahip Kahramanmaraş Depremleri neticesinde bir çok yeni mezun inşaat mühendisinin diplomanın verdiği yetkiyi hukuki bilinç dâhilinde kullanmadığı ve ağır yaptırımlarla karşı karşıya kaldığı gözlemlenmektedir. Bu sorumluluğa ek olarak, hukuki sözleşmelerin çokça merkezde olduğu yapı inşa anlaşmalarında, mühendis olarak görev alan yeni mezunların sektörel tecrübe kazanmadan, hukuki olarak kendilerini gözetebilmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda birçok üniversitenin müfredatına girmesi gereken hukuki algıyı geliştirebilecek ve mühendislere farklı bakış açıları da kazandırabileceği düşünülen çok yönlü eğitimlerin verilmesi gereklidir. Bu çalışmada mühendislik eğitiminde hukuk tabanlı ders veren üniversiteler, yurt içi ve yurt dışında olmak üzere örneklendirilmiş ve çeşitli öneriler getirilerek, müfredata etkisinin getirileri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Mühendislik Eğitimi, Hukuki Algı, Sözleşmeler Hukuku

1. GİRİŞ

İnşaat mühendisliği bölümü tarihi uygarlıkların yerleşik düzene geçmesiyle beraber yapılaşmanın ve bölgeyi yaşanabilir kılmak için gereken sistemlerin karşılanması amacıyla ortaya çıkan çok köklü bir disiplindir. İnşaat mühendisliği eğitim süreçleri yüzyıllar süren birikim ve deneyimin, hataların, kazanımların derlenmesiyle ve profesyonel süzgeçlerden geçmesiyle ortaya çıkmıştır (Fledderman, 1999). Ve modern çağın getirdiği tüm yenilikleri süreç içine harmanlamak ve uyum göstermek gerekmektedir. Bu bağlamda, yenilikçi yapı tasarımları, destek programlar, iş kazalarını önleyici unsurlar, daha sağlam güvenli uzun ömürlü ekonomik düşünceler geliştirebilmek büyük önem arz etmektedir. Şüphesiz her inşaat mühendisliği bölümü mezunu gelişime açık bir durumdadır ve sektördeki uzun yıllar içerisinde birçok deneyim ile meslekte etkin hale gelecektir (Smith vd., 2008). Mühendislik eğitiminde birçok üniversite farklı alt disiplinlerin temel derslerini müfredata eklemekte ve bu dersler zorunlu kapsama alınmaktadır. Öğrencilerin kariyer planlamalarına göre uzun vadede seçecekleri yol doğrultusunda seçmeli dal dersleri de açılmakta tercihler öğrencilere bırakılmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında inşaat mühendisliği öğrencilerine öncelikli

olarak mesleki yetkinlik kazandıracak temel müfredatın zorunlu kılınması anlayışı benimsenmiştir (Şen, 2011). Üniversiteler arası bir takım seçmeli derslerde farklılıklar mevcuttur ancak genel itibariyle hidrolik, ulaştırma, mekanik, geoteknik, yapı işletmesi ve yapı derslerinin temel alan dersleri tüm müfredatlar da zorunlu tutulmuştur. Bu çalışmada Türkiye'de aktif inşaat mühendisliği mezunu veren başlıca üniversitelerin müfredatları incelenmiştir.

Gerek insan gücüne duyulan ihtiyaç, gerek kullanımdan kaynaklı birtakım maddi manevi riskler açısından tüm mühendislik dallarının, mesleklerini icra ederken kendilerine tanınan hukuki hakları ve yasal sorumlulukları bilmesi gerekmektedir (Baradan, 2010). Ancak teknik konularda hukuki bilgi birikimi tüm insanlardan beklenen yasal mevzuatlara uyulması kadar basit bir konu değildir. Dolayısıyla temel düzeyde de olsa bir hukuk eğitimi verilmesi, etik ve ahlak unsuru haricinde de uyulması gereken yasal düzenlemelerin farkındalığı sağlanması gerekmektedir (Apanoğlu, 2007). Bu kapsamda bu çalışmada hukuk temelli ders içeriklerinin varlığı, yöntemi ve eksiklikleri tespit edilmesi ve müfredata eklenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

2. MÜFREDAT İNCELEMELERİ

Bu Bu kısımda Türkiye'de inşaat mühendisliği eğitimi veren çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinin güncel lisans müfredatları incelenmiştir. İncelemelerde özellikle hukuk temelli ders içeriklerinin varlığı araştırılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde birçok üniversitede teknik ağırlıklı bir eğitim yaklaşımının benimsendiği, hukuk içerikli derslerin ise çoğunlukla seçmeli ders statüsünde bulunduğu gözlemlenmiştir. Bazı üniversitelerde "İş Hukuku", "Mühendislik Hukuku", "Yapı Hukuku", "İmar Hukuku" ve "Meslek Etiği" gibi derslerin müfredata dahil edildiği tespit edilmiştir.

İnşaat mühendisliği mesleği yalnızca teknik hesaplamalar ve saha uygulamalarından ibaret değildir. Proje üretim süreçlerinde idari yaptırımlar, yapı denetim mevzuatı, sözleşme ilişkileri, iş sağlığı ve güvenliği yükümlülükleri, kusur sorumluluğu ve cezai yaptırımlar gibi birçok hukuki unsur doğrudan mühendislerin mesleki faaliyetlerini etkilemektedir (Usmen vd. 2012). Bu nedenle özellikle deprem riski yüksek olan Türkiye gibi ülkelerde mühendislerin temel düzeyde hukuki bilgiye sahip olması önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Aşağıdaki tabloda çeşitli üniversitelerin inşaat mühendisliği lisans programlarında hukuk içerikli derslerin varlığı örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye'de Bazı İnşaat Mühendisliği Bölümlerinde Hukuk İçerikli Dersler

Üniversite	Ders Adı	Ders Türü
İstanbul Teknik Üniversitesi	Mühendislik Etiği ve Hukuku	Seçmeli
Yıldız Teknik Üniversitesi	İş Hukuku	Seçmeli
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Engineering Ethics	Zorunlu/Seçmeli
Gazi Üniversitesi	Yapı Hukuku	Seçmeli
Karadeniz Teknik Üniversitesi	İş Sağlığı ve Güvenliği Hukuku	Seçmeli
Sakarya Üniversitesi	İmar Hukuku	Seçmeli
Bursa Uludağ Üniversitesi	Meslek Etiği	Zorunlu
Dokuz Eylül Üniversitesi	Teknik Mevzuat ve Hukuk	Seçmeli

Üniversite	Ders Adı	Ders Türü
Erciyes Üniversitesi	İş Hukuku ve Meslek Etiği	Seçmeli
Çukurova Üniversitesi	Yapı Denetimi ve Hukuki Sorumluluklar	Seçmeli

Tabloda görüldüğü üzere hukuk temelli derslerin büyük çoğunluğu seçmeli ders statüsündedir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin önemli bir kısmı mezuniyet sürecine kadar mesleki sorumlulukları, sözleşme ilişkileri veya cezai yaptırımlar konusunda yeterli bilgi edinmeden sektöre katılabilmektedir. Özellikle yapı üretim süreçlerinde görev alan mühendislerin yalnızca teknik açıdan değil, hukuki açıdan da bilinçli olması gerekmektedir (Berköz ve Kanoğlu, 1993). Deprem sonrası açılan davalar incelendiğinde yalnızca proje müellifleri değil, şantiye şefleri, yapı denetim görevlileri ve uygulama sürecinde imzası bulunan genç mühendislerin de hukuki sorumluluk altına girdiği görülmektedir. Bu nedenle üniversite eğitimi sürecinde verilecek hukuk temelli derslerin, öğrencilerin mesleki farkındalığını artıracağı düşünülmektedir.

3. HUKUK EĞİTİMİNİN MÜHENDİSLERE MESLEKİ AÇIDAN SAĞLAYACAĞI FAYDALAR

İnşaat mühendisliği mesleği, doğrudan insan yaşamını etkileyen ve yüksek sorumluluk gerektiren meslek gruplarından biridir. Bir yapının projelendirilmesi, uygulanması ve kullanım sürecinde meydana gelebilecek hatalar yalnızca ekonomik kayıplara değil, aynı zamanda can kayıplarına da neden olabilmektedir. Bu nedenle mühendislerin teknik yeterliliklerinin yanında hukuki sorumluluklarının da farkında olması büyük önem taşımaktadır (Apanoğlu, 2007).

Mühendislik eğitimine hukuk temelli derslerin eklenmesi öncelikle öğrencilerin meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri hukuki süreçlere karşı bilinç geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Özellikle yapı üretim süreçlerinde sözleşmelerin hazırlanması, yüklenici ve işveren ilişkileri, yapı denetim uygulamaları, iş güvenliği yükümlülükleri ve kamu mevzuatına uygunluk gibi konular mühendislerin doğrudan sorumluluk alanına girmektedir. Temel hukuk bilgisine sahip mühendisler, meslek hayatlarında hak ve yükümlülüklerini daha sağlıklı değerlendirebilecektir. Bunun yanında hukuk eğitimi, mühendislerin etik farkındalığını da güçlendirecektir. Türkiye'de zaman zaman karşılaşılan kaçak yapılaşma, mevzuata aykırı uygulamalar, düşük kalite malzeme kullanımı veya denetim eksiklikleri gibi sorunların temelinde yalnızca teknik yetersizlikler değil, hukuki bilinç eksikliği de bulunmaktadır. Öğrencilerin üniversite yıllarında hukuki yaptırımları ve mesleki sorumlulukları öğrenmesi, ilerleyen süreçte etik dışı uygulamalara karşı daha bilinçli davranmalarını sağlayacaktır (Şen, 2011).

Özellikle deprem gerçeği ile yaşayan Türkiye açısından konu daha kritik bir hale gelmektedir. Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında açılan davalar, mühendislerin imza attıkları projelerde yalnızca teknik değil hukuki açıdan da sorumlu tutulduğunu açık biçimde göstermiştir. Birçok genç mühendisin mesleki yetki ve sorumluluk sınırlarını yeterince bilmeden uygulama süreçlerinde görev aldığı görülmektedir. Bu durum hem bireysel mağduriyetlere hem de kamu güvenliği açısından ciddi sorunlara yol açmaktadır. Hukuk eğitimi ayrıca mühendislerin sektörde daha profesyonel hareket etmesine katkı sağlayacaktır (Barilore vd 2005). İhale süreçleri, teknik şartnameler, sözleşme hükümleri ve iş güvenliği

mevzuatları hakkında bilgi sahibi olan mühendisler, çalışma hayatında daha bilinçli kararlar verebilecektir. Böylelikle işveren, yüklenici ve mühendis arasındaki uyuşmazlıkların azaltılması da mümkün olabilecektir.

Sonuç olarak hukuk eğitiminin mühendislik müfredatına dahil edilmesi; teknik bilgi ile hukuki farkındalığın birlikte gelişmesini sağlayarak daha bilinçli, etik değerlere bağlı ve sorumluluk sahibi mühendislerin yetişmesine katkıda bulunacaktır.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

İnşaat mühendisliği eğitimi, tarihsel süreç içerisinde teknik bilgi ve uygulama ağırlıklı bir yapıda gelişmiştir. Ancak günümüzde mühendislik faaliyetlerinin yalnızca teknik boyutta değerlendirilmesi yeterli olmamaktadır. Özellikle yapı güvenliği, iş sağlığı ve güvenliği, yapı denetim süreçleri, imar uygulamaları ve sözleşme ilişkileri gibi alanlarda mühendislerin hukuki sorumlulukları giderek artmaktadır. Bu nedenle modern mühendislik eğitiminin multidisipliner bir anlayışla ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de inşaat mühendisliği eğitimi veren çeşitli üniversitelerin müfredatları incelenmiş ve hukuk temelli derslerin sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Mevcut derslerin çoğunlukla seçmeli statüde bulunması nedeniyle öğrencilerin önemli bir bölümü temel hukuk bilgisi edinmeden mezun olmaktadır. Oysa özellikle deprem riski yüksek olan Türkiye'de mühendislerin hukuki sorumluluklarını bilmesi kamu güvenliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Mühendislik uygulamalarında yapılan teknik hatalar yalnızca maddi kayıplara değil, ciddi can kayıplarına da neden olabilmektedir. Bu durum mühendislerin cezai ve hukuki sorumluluklarla karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır. Son yıllarda yaşanan büyük depremler sonrasında açılan davalar, genç mühendislerin mesleki sorumluluk alanları konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle üniversite eğitim sürecinde verilecek hukuk temelli derslerin, mesleki bilinç oluşumunda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Mühendislik müfredatına eklenecek hukuk içerikli derslerin yalnızca teorik bilgi aktarımı şeklinde değil; örnek dava incelemeleri, yapı kusurlarına ilişkin yargı kararları, sözleşme analizleri ve etik tartışmalar ile desteklenmesi daha etkili sonuçlar doğuracaktır. Böylece öğrenciler mezuniyet öncesinde meslek hayatında karşılaşabilecekleri hukuki süreçleri daha gerçekçi şekilde değerlendirme fırsatı bulacaktır.

Sonuç olarak inşaat mühendisliği eğitiminde hukuk temelli derslerin zorunlu müfredat kapsamında değerlendirilmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Teknik bilgi ile hukuki farkındalığın birlikte geliştirilmesi; daha bilinçli, etik değerlere bağlı, kamu güvenliğini ön planda tutan ve mesleki sorumluluklarının farkında mühendislerin yetişmesine katkı sağlayacaktır (Yenice, 2024). Bu yaklaşımın uzun vadede yapı güvenliğinin artırılması, mesleki hataların azaltılması ve toplum yararının korunması açısından olumlu etkiler oluşturacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Cirhinlioğlu Z., 1997 Ankara, Türkiye'de Hukuk Mesleği, Gündogan Yayınları
2. Fledderman, C. B., 1999; “Engineering Ethics”,Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 135
3. Smith, H.J., Harper, P.M., and Burgess, R.A., (2008). “Engineering Ethics – Concepts, Viewpoints, Cases, and Codes.”, National Institute for Engineering Ethics, Second Edition.
4. Şen Z. Mühendislik Felsefe, Mantık, Bilim ve Etik. Su Vakfı -İTÜ, İstanbul. 2011, s. 1-2.
5. Baradan, S., Perçin, S.Ş. ve Akboğa, Ö., (2010). “İnşaat Mühendisliği Eğitiminde Etiğin Yeri”. 1. Proje ve Yapım Yönetimi Kongresi, Ankara, 2010.
6. Apanoğlu, Emrah Ceyhun. Türkiye’de İnşaat Sektöründe Yargıya İntikal Eden Süre ve Özen Borcu Kaynaklı Anlaşmazlıkların Analizi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007
7. Barilaro, D., Barone, G.,Crupi, V., Majolino D.Characterization of Archeological Findings by FT-IR Spectroscopy, Spectroscopy, April, 20,4, 2005.
8. Yenice Ceylan, Ö. (2024). Yapay Zekânın Hukuki Statüsünün Değerlendirilmesi. Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 10(1), 35-52. https://doi.org/10.54699/andhd.1390938
9. Usmen, M., Baradan, S., & Akboğa, Ö. (2012). İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİNDE ETİK: AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ ÖRNEĞİ. Engineering Sciences, 7(1), 341-349. https://doi.org/10.12739/nwsaes.v7i1.5000066895
10. Berköz, S. ve Kanoğlu, A., 1993. Türkiye'de Yapım Yönetimi Eğitimi, XII. İnşaat Mühendisliği Teknik Kongresi, Ankara

MÜHENDİSLİK TEMEL EĞİTİMİNDE OLASI DEPREM VE ETKİLERİ EĞİTİMİ

Dr. Onur ŞAHİN
Yıldız Teknik Üniversitesi
sahino@yildiz.edu.tr - 0000-0002-4574-9272
Doç. Dr. Abdullah Huzeyfe AKCA
Yıldız Teknik Üniversitesi
aakca@yildiz.edu.tr- 0000-0003-1151-5520
Doç. Dr. Kerim KOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi
kerimkoc@yildiz.edu.tr- 0000-0002-6865-804X
Doç. Dr. Yurdakul AYGÖRMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
aygormez@yildiz.edu.tr- 0000-0001-7405-2450

ÖZET

Ülkemiz, birçok önemli şehrinin fay hatları üzerinde yer aldığı bir coğrafyada yer almaktadır. Teknoloji ne kadar gelişmiş olursa olsun, doğanın bu muazzam yıkıcı gücü karşısında hiç bir zaman yeteri kadar hazır olmak mümkün görünmemektedir. Yakın tarihimizde çok büyük yıkım ve can kayıplarına sebebiyet veren Kahramanmaraş depremleri göstermiştir ki, günümüz koşullarında dahi, güvenli diyebileceğimiz yaşam alanlarının halen çok uzağındayız. Depremler, fay hatları, yapı stokları gibi konular sadece inşaat mühendislerinin ya da deprem mühendislerinin uzmanlık alanı olarak görülmekte ve bu konu üzerine verilen eğitimler genellikle mühendisliğin bu iki ana branşında yer almaktadır. Ancak Kahramanmaraş depremleri göstermiştir ki, böylesi büyük bir depremde, haberleşme sorunu, elektrik kesintileri, şehir planlamasındaki aksaklıklar, ulaşım sorunları, deprem kaynaklı yangınlar, sonrasında oluşan asbest bulutları gibi birçok mühendislik alanını etkileyen ölümcül sonuçlar ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, deprem kuşağında yer alan birçok ülke gibi öncelikle bu gerçeği kabul etmek ve yaşantımızın her anında, buna göre çözümler üretmeliyiz. Bu çalışmada deprem kuşağında yer alan diğer ülke mühendislik fakültelerinin eğitim müfredatlarında deprem üzerine verilen eğitimler araştırılmış ve ülkemizdeki mühendislik fakülteleri ile kıyaslama yapılmıştır. Çalışma sonucunda, ülkemizdeki bir çok mühendislik alanında olası deprem

üzerine hazırlık içerikli eğitimler verilmediği, yapılan çalışmaların deprem anındaki etkileri yaşanabilecek sorunlar ve olası senaryolara bağlı olarak güncellenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler : Mühendislik Eğitimi, Olası Deprem Senaryoları, Kahramanmaraş Depremleri

HEMŞİRELİK TEMEL BECERİ EĞİTİMİNDE İNTERAKTİF EĞİTİM YÖNTEMLERİNİN ÖNEMİ

Doç. Dr. Aysun ACUN
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü,
aysun.acun@bilecik.edu.tr - 0000-0003-0049-2669

ÖZET

Hemşirelik, bilim ve sanat yönü olan, kanıta dayalı teorik alt yapının yanında psikomotor becerininde büyük öneme sahip olduğu bir meslektir. Hemşirelik bireyin, ailenin ve toplumun yaşam kalitesine doğrudan etki etmektedir. Bu durum güçlü ve kalıcı bir lisans eğitimini gerektirmektedir. Günümüzde bir çok alanda olduğu gibi Hemşirelik eğitiminde de kalıcı öğrenme interaktif eğitim yöntemleri ile mümkün olmaktadır. Eğlenirken öğrenmek, oyunlaştırma, grup çalışmaları öğrencileri eleştirel ve kritik düşünmeye sevk ederken kalıcı öğrenmeyi de desteklemektedir. Ters çevrilmiş öğrenme, iş birlikli öğrenme, harmanlanmış öğrenme, problem temelli öğrenme, vaka temelli öğrenme, jigsaw yöntemi, simülasyon temelli iş birlikli öğrenme, kaçış odası yöntemi, mikro öğrenme, kavram haritaları gibi yöntemler interaktif eğitim yöntemlerinin başında gelmekte ve sağlık konularının eğitiminde yer almaktadır. Bakıma ilişkin bir beceri ile ilk kez karşılaşan hemşirelik öğrencileri her ne kadar laboratuvar ve klinik ortamlarda uygulamaları deneyimleselerde, arka arkaya ve farklı zamanlarda tekrar etmeyi istemektedirler. Dijital araçlarla desteklenen bu eğitim yöntemleri öğrencilere diledikleri yer ve zamanda tekrar etme fırsatını sunmaktadır. Bu durum ilgili becerinin stres olmadan kalıcı öğrenilmesini beraberinde getirmektedir. Geleceğin bakım vericileri olan hemşirelik öğrencilerinin kanıt temelli ve kalıcı öğrenim sağlamaları sağlık bakım hizmetinin verildiği tüm alanlarda yaşam kalitesini artırmaktadır. Geleceğin hemşirelerine yapılan bilgi ve donanın yatırımı, yaşam kalitesini artırırken sağlık harcamalarında tasarrufuda beraberinde getirecektir. Bu bağlamda, interaktif eğitim yöntemlerinin hemşirelik temel beceri eğitimlerine entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler : Hemşirelik eğitimi, hemşirelik öğrencileri, interaktif öğrenme, temel beceri eğitimi

THE IMPORTANCE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN BASIC NURSING SKILLS TRAINING

Associate Professor, Ph.D. Aysun ACUN
Bilecik Şeyh Edebali University Faculty of Health Sciences Department of Nursing,
aysun.acun@bilecik.edu.tr - 0000-0003-0049-2669

ABSTRACT

Nursing is a profession that combines science and art, where psychomotor skills are of great importance alongside an evidence-based theoretical foundation. Nursing directly impacts the quality of life of individuals, families, and society. This necessitates a robust and comprehensive undergraduate education. As in many fields today, lasting learning in nursing education is made possible through interactive teaching methods. Learning while having fun, gamification, and group work encourage students to think critically and analytically while also supporting lasting learning. Methods such as flipped learning, collaborative learning, blended learning, problem-based learning, case-based learning, the jigsaw method, simulation-based collaborative learning, the escape room method, microlearning, and concept maps are among the leading interactive educational methods and are incorporated into the education of health-related topics. Although nursing students encounter a care-related skill for the first time and gain hands-on experience in laboratory and clinical settings, they still want to practice it repeatedly, both consecutively and at different times. These education methods, supported by digital tools, offer students the opportunity to practice whenever and wherever they choose. This facilitates the permanent learning of the relevant skill without stress. Ensuring that nursing students the future providers of care achieve evidence-based and lasting learning enhances quality of life across all areas where healthcare services are provided. Investing in the knowledge and skills of future nurses will not only improve quality of life but also lead to savings in healthcare expenditures. In this context, integrating interactive educational methods into foundational nursing skills training is of great importance.

Keywords: Basic skills training, nursing education, nursing students, interactive learning

1. GİRİŞ

Günümüzde gelişen teknoloji sağlık bakım hizmetlerine ve bilgiye ulaşımı kolaylaştırırken sağlık bakım hizmeti alıcılarının da farkındalığını artırmaktadır. Bu durum sağlık hizmetlerinde farkındalık, etik ilkeler, bilgi ve beceride ilerlemeleri beraberinde getirmektedir (Chang ve diğerleri, 2026). Bu ilerlemeler geleceğin bakım vericileri olan hemşirelik öğrencilerinin eğitim ve öğrenimini de etkilemektedir. Kanıta dayalı bilgi, psikomotor beceride gelişme ve kalıcı öğrenme günümüz eğitiminin ana unsurlarını oluşturmaktadır (Ka Lai, 2025).

Hemşirelik mesleği bilim ve sanattan oluşan bir disiplindir. Teorik alt yapının yanı sıra doğru uygulamalarla geliştirilmiş bir psikomotor beceri hasta bakımında büyük önem taşımaktadır (Monib ve diğerleri, 2025). Bu noktada gerek hasta güvenliği gerekse yaşam kalitesinin yükseltilmesi tüm sağlık alanında olduğu gibi hemşirelik eğitimine de dikkati çekmektedir. İnsan yaşamına dair yüklü teorik bilginin verildiği ve bilgiye dayalı psikomotor becerinin de gelişmesi gerekliliği çoğu zaman öğrencilerde baskı ve stres kaynağı oluşturabilmektedir (Turchioe ve diğerleri, 2025). İlk kez karşılaştıkları uygulamalar, hastaya zarar verme korkusuyla daha karmaşık hale gelebilmektedir. Dolayısıyla lisans eğitiminde stresi azaltmak ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak ana hatları oluşturmaktadır (Uribe ve diğerleri, 2024). Eleştirel düşünme becerisi, kritik karar verme, hasta yararına uygulamaları seçebilme, acil durumlarda güçlü ve kararlı problem çözme yöntemi lisans eğitiminde ve meslek hayatındaki hizmet içi eğitimler aracılığıyla kalıcı öğrenmeyle etkili olmaktadır.

Hemşirelik öğrencilerinin, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin yolunu açmak, eleştirel düşünme, öz yönetimli öğrenme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme yeteneğini artırmak yenilikçi eğitim ve öğretim yöntemlerini işaret etmektedir (Chisholm ve diğerleri, 2025). Gelişen teknolojilerin ortaya çıkan rolüyle birlikte, geleneksel okuma, dinleme veya izlemenin ötesine geçen ve öğrencilerin bu beceri düzeylerini geliştirmek için bilgiyi aktif olarak keşfetmelerini ve bütünleştirmelerini sağlayan interaktif öğrenme yöntemleri önem arz etmektedir (Stratton ve diğerleri, 2020). Teknoloji ile birlikte kullanılan interaktif öğrenme yöntemlerinin arasında e-öğrenme, web tabanlı öğrenme, bilgisayar tabanlı simülatörler, mobil cihazlar, sanal gerçeklik ve oyunlar gibi bir çok aktivite bulunmaktadır. Hemşirelik eğitiminde tüm bu teknolojiler bir arada kullanıldığı gibi öğrenme yöntemlerinin odaklandığı çalışmalarda bulunmaktadır.

2. HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE SIKLIKLA KULLANILAN İNTERAKTİF EĞİTİM YÖNTEMLERİ

2.1. Ters Yüz Sınıf Modeli (Flipped Learning)

Ters yüz sınıf modeli ya da ters çevrilmiş öğrenme olarak da adlandırılan yöntemde, sınıf içinde yapılanları sınıf dışına sınıf dışında yapılanları ise sınıf içerisine entegre etme esasına dayanmaktadır. Bu yöntemde dijital araçlar kullanılarak (ders videoları, şekiiller, eğitim amaçlı yapılan kısa film, video, alternatif eğitici kartlar vb.) sınıf dışında da eğitim sürdürülmektedir (Chen ve Hung, 2025). Öğrenciler tekrar etmek ya da öğrenmek istedikleri bilgileri diledikleri

yer ve zamanda sınırsızca izleyebilmektedir. Bu durum hazır olunan saatlerde konu tekrarını sağladığı için öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir (Ka Lai, 2025). Hemşirelik öğrencilerinin idrar kateterizasyonu konusundaki bilgi, psikomotor becerileri ve öz yeterliliklerinin incelendiği bir çalışmada ters çevrilmiş öğrenme yöntemi uygulanmış ve öğrencilerin bilgi, beceri gelişiminde anlamlı düzeyde gelişim saptanmıştır (Konateke ve Aslan, 2025). Hemşirelik öğrencilerinin hasta devir teslimi konusunda yapay zekâ destekli chatbot'un tersine çevrilmiş öğrenme yöntemi ile kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin devir teslim becerilerinin etkili bir şekilde geliştiği gözlenmiştir (Chang ve diğerleri, 2026). Öğrencilerin klinik karar verme algıları üzerine yapılan bir diğer çalışmada ise ters çevrilmiş sınıf yönteminin öğrencilerde olumlu düzeyde başarı sağladığı vurgulanmıştır (Ka Lai, 2025). Bu bağlamda ters çevrilmiş öğrenme yöntemi hemşirelik öğrencilerinde diledikleri kadar tekrar edebilme fırsatını yaratmıştır. Bu durum kalıcı öğrenmeyi beraberinde getirmektedir.

2.2. Problem Temelli Öğrenme (PBL – Problem Based Learning)

Problem tabanlı öğrenme, öğrencilerin mevcut veya önceki bilgilerine dayanarak bilgiyi seçerek dönüştürebildiği, fikirleri organize ettiği ve kararlar aldığı yapılandırılmış bir öğrenme yöntemidir (Güven ve diğerleri, 2026). Klinik gerçekliğe en yakın hasta senaryoları ile birlikte öğrencilere problemleri tanıtma ve çözüm önerileri geliştirme esasına dayanmaktadır. Geleneksel ders anlatımına dayalı yöntemlerden farklı olarak, öğrencileri klinik senaryoları ve pratik zorlukları ele almak için işbirlikçi grup çalışmalarına dahil etmeyi amaçlamaktadır (Lee ve Son, 2024). Problem tabanlı öğrenmeyi videolarla destekleyerek hemşirelik öğrencilerinin ameliyat öncesi bakım yeterliliklerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan bir çalışmada, gerçek senaryolarla çalışmak öğrencilerdeki bakım becerilerine ve problem çözme yeteneklerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür (Güven ve diğerleri, 2026). Hemşirelik sürecinin etkinliği için klinik senaryolarla desteklenen bir çalışmada, problem tabanlı öğrenmenin öğrencilerde eleştirel bakış açısını ve problem çözme becerisini artırdığını göstermiştir (Lee ve Son, 2024). Ciddi oyun ve problem tabanlı öğrenmenin, hemşirelik öğrencilerinin pediatrik hemşirelikte transfüzyon tıbbının uygulanmasına ilişkin bilgi ve klinik karar verme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir diğer çalışmada ise öğrencilerin klinik karar verme becerisi puan ortalamalarında anlamlı bir fark gözlenmiştir (Razaghpoor ve diğerleri, 2024).

2.3. JigsawYöntemi (İş Birlikli Öğrenme)

Jigsaw yöntemi iş birlikli öğrenme yöntemlerinden biridir. Bu stratejide, öğrenciler bir grup oluşturarak, her bir grup üyesinin konunun bir parçasını öğrendiği ve arkadaşlarına aktardığı bir yol izlenmektedir (Filiz ve Dikmen, 2017). Öğrenciler konunun tamamını öğrenmek amacıyla birbirleriyle işbirliği ve iletişim içerisinde olurlar. Bu yöntem ile öğrenciler birbirleriyle yarışmak veya bağımsız çalışmak yerine iş birliği içinde çalışmayı öğrenmekte ve yüksek benlik saygısı geliştirebilmektedirler (Wu ve diğerleri, 2024). Jigsaw öğrenme yöntemine dayalı yara bakımı eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin bilgi düzeyi, işbirlikçi öğrenme ve motivasyonu üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada, ilgili tekniğin özellikle bilgi düzeyinde ve motivasyonda önemli düzeyde başarı sağladığı görülmüştür (Solak ve diğerleri, 2025). Kardiyovasküler sistem muayenesi becerisi üzerine hemşirelik öğrencileri ile

yapılan bir çalışmada, jigsaw yönteminin anlamlı düzeyde başarıyı getirdiği görülmüştür (Yılmazer ve diğerleri, 2026). Hemşirelik öğrencilerinin çocukluk çağı epilepsi nöbetlerinin yönetimi hakkındaki bilgi ve tutumlarını artırmada jigsaw yönteminin uygulandığı bir diğer çalışmada ise öğrencilerin bilgi düzeyinde ve farkındalıklarında anlamlı düzeyde gelişim vurgulanmıştır (Ayhancı ve diğerleri, 2025).

2.4. Mikro Öğrenme (Microlearning)

Mikroöğrenme, birden fazla digital ortamda (örneğin, tabletler, akıllı telefonlar, masaüstü bilgisayarlar ve dizüstü bilgisayarlar gibi) uygulanabilen bir eğitim yöntemidir. Mikroöğrenme, genellikle 1 ila 10 dakika süren yoğunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinden oluşan, nispeten küçük ve odaklanmış öğrenme birimleridir ve birden fazla cihazda kullanılabilir (Ahmady ve diğerleri, 2025; Jallad ve diğerleri, 2024). Karmaşık konuları küçük ve odaklanmış modüllere bölerek bilgi edinmeyi artırmakta ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır (Rof ve diğerleri, 2024). Hemşirelik öğrencilerinin klinik yeterliliğini artırmaya yönelik mikroöğrenme uygulanan bir çalışmada, öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Liu ve diğerleri, 2026). Hemşirelik eğitiminde cinsiyet kimliğini destekleyici iletişim amacıyla mikroöğrenmeden yararlanılan diğer bir çalışmada, öğrencilerde destekleyici iletişimi klinik davranışa dökmede başarı elde edildiği vurgulanmıştır (Su ve diğerleri, 2026).

2.5. Kaçış Odası Yöntemi (Escape Room)

2007'de Japonya'da ortaya çıkan kaçış odaları, katılımcıların belirli bir zaman sınırı içinde bulmacaları çözmesini gerektiren takım tabanlı canlı aksiyon oyunlarıdır. Takım çalışması, liderlik, mantık, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme gibi temel becerileri geliştirir (Rushdan ve diğerleri, 2025). Hemşirelik eğitiminde kaçış odaları yöntemi ile yapılan çalışmalar, öğrencilerin bilgi düzeyindeki artışı, hasta bakımına yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerini ve öğrenmenin kolaylaştığını dikkati çekmektedir (Aktaş ve diğerleri, 2024). Hemşirelik öğrencilerinde terapötik etkileşim becerileri üzerine kaçış odası yöntemi ile verilen eğitimin konu edildiği bir çalışmada, öğrencilerin terapötik etkileşim yetkinliklerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür (Aslan ve Erkayıran, 2026). Hemşirelik öğrencilerinde kardiyopulmoner resüsitasyonda rol netliğini ve ekip koordinasyonunu geliştirmek amacıyla kaçış odası yönteminin kullanıldığı bir diğer çalışmada, acil müdahalede rol farkındalığının arttığı ve koordinasyonda öğrencilerin daha başarılı olduğu saptanmıştır (Bakhshi ve diğerleri, 2026).

2.6. Zihin Haritalama (Mind Mapping Method)

Zihin haritalama, hemşirelik öğrencilerinin yaratıcılığını, eleştirel düşünme becerilerini ve karar verme yeteneklerini olumlu yönde etkileyen en etkili yöntemlerden biridir (Wang ve diğerleri, 2023). İlk örnekleri renkli kalemler ve kağıt kullanılarak oluşturulmuş ancak günümüz teknolojisi, zihin haritalarının bilgisayar kullanılarak oluşturulmasını, incelenmesini, revizyonunu ve saklanmasını kolaylaştırmıştır (Ernawati ve Dewi, 2022). Öğrenci, anlamakta zorlandığı bir konuyu ana tema ve ana temadan çıkan alt başlıklarla konunun ayrıntılarına kadar rahatlıkla görsel ve anlamsal olarak öğrenebilmektedir (Wang ve diğerleri, 2023). Hemşirelik öğrencilerinde yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi artırmada dijital zihin haritalarının

kullanıldığı bir çalışmada, öğrencilerin temel bilişsel becerilerinin geliştiği görülmüş, bu yöntemin eğitime entegre edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Ibrahim ve Hendy, 2025). Hemşirelik bakım planı oluşturmada zihin haritalama yönteminin kullanıldığı diğer bir çalışmada, öğrencilerin bakım planını daha doğru yapabildikleri ve eleştirel düşünme becerilerinin arttığı saptanmıştır (Dehghanzadeh ve Moaddab, 2025).

2.7. Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning)

Harmanlanmış öğrenme, yalnızca "öğrenci odaklı" öğretim kavramını tam olarak somutlaştırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin sınıfa etkili bir şekilde katılmasını sağlayan, yüz yüze ve teknoloji aracılı öğretim ve öğrenmenin bir kombinasyonunu sağlamaktadır (Almomani ve diğerleri, 2023). Sınıf içerisinde yapılan aktivitelerin sınıf dışına, sınıf dışında yapılan öğretim aktivitelerinin ise sınıf içerisine entegre edildiği bir öğretim yöntemidir (Oğurlu, 2023). Bu yöntem içerisinde birden çok interaktif eğitim yöntemi kullanılabildiği gibi bulmacalar, kelime bulutları, videolar gibi görsel ekipmanlarda kullanılabilmektedir (Almomani ve diğerleri, 2023). Hemşirelik öğrencilerine harmanlanmış öğrenme yöntemi ile ilaç güvenliğinin anlatıldığı bir çalışmada, öğrencilerin ilaç güvenliği hakkında bilgi, öz güven ve yeterliliklerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür (Park ve diğerleri, 2025). Hemşirelik lisans öğrencilerine sağlığın değerlendirilmesi dersinin harmanlanmış öğrenme ile verildiği çalışmada, öğrencilerin teorik bilgi ve fiziksel muayene becerilerinde daha başarılı oldukları saptanmıştır (Ma ve Zhou, 2024). Hemşirelik öğrencilerinde ilaç doz hesaplama yeteneklerini geliştirmek amacıyla harmanlanmış öğrenmenin kullanıldığı bir diğer çalışmada ise ilaç doz hesaplamada öğrencilerin bilgi ve becerisinde anlamlı düzeyde artış görülmüştür (Öztürk ve Güneş, 2023).

3. HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE İNTERAKTİF EĞİTİM YÖNTEMLERİ KULLANIMININ ÖNEMİ

Günümüz teknolojisi ile yetişen yeni nesil bireyler klasik eğitimden giderek uzaklaşmaktadır. Bu noktada tüm alanlarda olduğu gibi hemşirelik eğitimi de interaktif yöntemlerle müfredatını geliştirmelidir (Aslan ve Erkayıran, 2026). İnteraktif eğitim yöntemlerinin hemşirelik lisans eğitimine entegrasyonu, pratik beceriyi ve öğrenmede motivasyonu geliştirme konusunda umut vadetmektedir. İlgili yöntemler teorik bilgi ile klinik uygulama arasındaki boşluğu kapatmada önemli bir yere sahiptir (Bakhshi ve diğerleri, 2026). Öğretim elemanları, çeşitli öğrenme tercihlerine hitap etmek ve kapsamlı beceri gelişimini teşvik etmek amacıyla klasik eğitimin yanı sıra interaktif eğitim yöntemlerini dahil etmeyi düşünmelidir (Rushdan ve diğerleri, 2025). Lisans eğitiminde bu yenilik geleceğin bakım vericilerinde kalıcı öğrenmeyi beraberinde getirmektedir. Pratik uygulamaların ve bilginin kalıcı bir şekilde öğrenilmesi meslek hayatını garanti etmekte ve sağlık hizmeti verilen alanlarda hasta güvenliğini sağlamaktadır (Yılmazer ve diğerleri, 2026). Hemşirelerin hasta güvenliğini gözeterek doğru uygulama yapmaları hastane yatış oranını düşürmekte, antibiyotik direncinin önüne geçmekte, basınç yaralanması, emboli gibi komplikasyonların oranını düşürmektedir. Bu durum bireyin yaşam kalitesini yükseltmekte gereksiz sağlık harcamalarını önlemektedir (Chang ve diğerleri, 2026).

4. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının artması, bilgi ve pratiği kalıcı olarak öğrenmeleri bireyin, ailenin ve doğrudan toplumun sağlık çıktılarına katkı sağlayacağı aşikardır. Bu durum günümüz teknolojisi ile birleştirilerek interaktif eğitim yöntemleri ile mümkün olmaktadır. Sağlık hizmetinin verildiği alanlarda tıbbi hatayı önlemek, yaşam kalitesini artırmak iyi eğitim almış hemşirelerle mümkündür. Dolayısıyla hemşirelik öğrencilerinin eğitiminde kalıcı öğrenmeyi artırmada interaktif eğitim yöntemleri artırılmalı, aynı zamanda müfredata entegre edilmelidir. Eğitimciler, interaktif öğretim yöntemlerini kullanarak esnek öğrenmeyi, öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemelidir.

KAYNAKÇA

Ahmady, S., Hashemi, H. Z., Afra, A., Attarian, N., Tabari, A., Shabani, F., ... & Mehraeen, E. Games to Improve the Clinical Skills of Nursing Students: Systematic Review of Current Evidence. Asian/Pacific Island Nursing Journal, 9(1), e70737, 2025.

Almomani, L. M., Halalsheh, N., Al-Dreabi, H., Al-Hyari, L., Al-Quraan, R. Self-directed learning skills and motivation during distance learning in the COVID-19 pandemic (case study: The university of Jordan). Heliyon, 9(9), e20018, 2023.

Aktaş, N., Baykara, Z. G., Öztürk, D. The effect of education provided with the escape room game on nursing students' learning of parenteral drug administration. Nurse Education in Practice, 80, 104133, 2024.

Aslan, R., Erkayıran, O. Peer education, role-play simulation, and virtual escape room: Comparing effects on therapeutic interaction skills in nursing students: A randomized controlled trial. Clinical Simulation in Nursing, 115, 101973, 2026.

Ayhancı, H., Çoban, C., Hıra, Z., Kahraman, A. Effects of the jigsaw technique on childhood epileptic seizure management knowledge and attitudes of nursing students: A randomised controlled trial. Nurse Education in Practice, 104692, 2025.

Bakhshi, F., Ashkezari, A. D., Heydari, S. Fostering role clarity and team coordination in cardiopulmonary resuscitation among nursing students using an educational escape room: A randomized controlled trial. Clinical Simulation in Nursing, 114, 101932, 2026.

Chen, T. Y., Hung, C. C. An integrated self-regulated learning and flipped classroom approach for teaching nursing skills to undergraduate nursing students: A randomized controlled study. Nurse Education in Practice, 87, 104445, 2025.

Chang, W., Lin, C. C., Lee, H. C., Juan, Y. C., Xu, H. G., Chen, L. C., Han, C. Y. Effectiveness of Artificial Intelligence Chatbot–assisted Flipped Learning on Patient Handover for Nursing Students: A Mixed-methods Study. Nurse Education in Practice, 104787, 2026.

Chisholm, B. S., Wallace, M. L., Blockman, M., Orrell, C. "WhatsApp is best!" Acceptability and feasibility of WhatsApp-based HIV microlearning for healthcare workers in remote South African clinics: a pragmatic, mixed-methods, cluster-randomised trial. Nurse Education in Practice, 104407, 2025.

Dehghanzadeh, S., Moaddab, F. The effects of nursing care planning through concept mapping on nursing students' critical thinking skills. International Journal of Africa Nursing Sciences, 100945, 2025.

Ernawati, Y., Dewi, I. M. The Effect of Reflective Clinical Learning with Mind Map on Critical Thinking Students at the Nursing Profession Program in Yogyakarta. Indonesian Nursing Journal of Education and Clinic (INJEC), 7(2), 222-230, 2022.

Güven, B., Şahin, B., Karapınar, M., Baş, M., Gürkan, Ö. Enhancing nursing students' preoperative care competence and problem-solving skills through video-assisted case-based learning. Perioperative Care and Operating Room Management, 100622, 2026.

Filiz, N. Y., Dikmen, Y. Use of Actıve Learning Methods in Nursing Education: Jigsaw Technique. Journal of Human Rhythm, 3(3), 145-150, 2017.

Jallad, S. T., Alsaqer, K., Albadareen, B. I., Al-Maghaireh, D. Artificial intelligence tools utilized in nursing education: Incidence and associated factors. Nurse education today, 142, 106355, 2024.

Ka Lai, E. Effects of flipped team-based learning on nursing students' perceptions of clinical decision-making in a health promotion and education course. Teaching and Learning in Nursing, 21,1, e125-e131, 2025.

Konateke, O., Aslan, H. The effects of flipped learning and mobile learning methods on nursing students' knowledge, skills and self-efficacy in urinary catheterization: A randomized controlled trial. Nurse Education in Practice, 104593, 2025.

Lee, J. S., Son, H. K. The effects of problem-based learning integrated with the nursing process on clinical reasoning, communication skills attitude and nursing process competency among nursing students: A quasi-experimental study. Nurse Education in Practice, 81, 104131, 2024.

Liu, C., Zujin, J., Yuan, F., Jiang, X. Outcomes-based education-integrated microlearning (OBE-ML) bolsters clinical competence among nursing students—A randomized double-blind trial. Teaching and Learning in Nursing, 2026.

Ibrahim, R. K., Hendy, A. The role of digital mind maps in boosting creativity and critical thinking among nursing students: a quasi-experimental study. Teaching and Learning in Nursing, 21, 2, e525-e533, 2025.

Ma, C., Zhou, W. Effectiveness of blended learning in health assessment course among undergraduate nursing students: a quasi-experimental study. Teaching and Learning in Nursing, 19(4), e715-e721, 2024.

Monib, W. K., Qazi, A., Apong, R. A. Microlearning beyond boundaries: A systematic review and a novel framework for improving learning outcomes. Heliyon, 11(2), 2025.

Oğurlu, N. Ters Yüz Sınıf Öğretim Yönteminin Hemşirelik Eğitiminde Kullanımı. J. Nurs. Sci. 6(2), 123-129, 2023.

Öztürk, H., Güneş, Ü. Effect of blended learning on nursing students' medication dosage calculation skills. Teaching and Learning in Nursing, 18(2), 263-268, 2023.

Park, H. Y., Park, J. E., Kim, H. J. Effects of blended learning-based medication safety education program for nursing students. Teaching and Learning in Nursing, 20(3), e799-e805, 2025.

Razaghpoor, A., Taheri-Ezbarami, Z., Jafaraghaee, F., Maroufizadeh, S., Falakdami, A. The effect of serious game and problem-based learning on nursing students' knowledge and clinical decision-making skill regarding the application of transfusion medicine in pediatric nursing. Journal of Pediatric Nursing, 76, e1-e8, 2024.

Rof, A., Bikfalvi, A., Marques, P. Exploring learner satisfaction and the effectiveness of microlearning in higher education. The Internet and Higher Education, 62, 100952, 2024.

Rushdan, E. E., Mohamed, M. A. E. S., Abdelhalim, G. E., El-Ashry, A. M., Ali, H. F. M. Effect of an escape room as a gamification evaluation tool on clinical reasoning and teamwork skills among nursing students: A quasi-experimental study. Nurse Education in Practice, 82, 104188, 2025.

Solak, T. K., Solak, Ü., Yurttaş, A. The Effect of Wound Care Education Based on the Jigsaw IV Learning Technique on Nursing Students' Knowledge, Collaborative Learning and Motivation: A Randomized Controlled Trial. Nurse Education in Practice, 104677, 2025.

Stratton, D. B., Shea, K. D., Knight, E. P., Loescher, L. J. Delivering clinical skin examination education to nurse practitioners using an internet-based, microlearning approach: Development and feasibility of a video intervention. jmir dermatology, 3(1), e16714, 2020.

Su, M. C., Lien, C. Y., Yang, T. T., Sun, J. C. Gender-affirming communication in nursing education: Development and preliminary validation of a CICARE-based digital microlearning system. Nurse Education Today, 107057, 2026.

Turchioe, M. R., Pepingco, C., Ronquillo, C., Ferrara, S. A., Topaz, M., Austin, R., Lytle, K. Education, empowerment, and elevating nursing voices: Nursing informatics leaders' perspectives on the path forward with artificial intelligence in nursing. Nursing Outlook, 73(5), 102484, 2025.

Uribe, J. S., Aponte, R., Brown, J., McCamey, D. Nurses you should know: the power of online microlearning to decolonize nursing's history. Nursing outlook, 72(5), 102227, 2024.

Yılmazer, T., Tüzer, H., Sahin-Kilinc, B. The Effect of Jigsaw IV-Based Education on Nursing Students' Knowledge, Skills and Perceptions Regarding Cardiopulmonary Physical Examination. Nurse Education in Practice, 104840, 2026.

Wang, L., Wang, Y., Wang, X., Xue, C. Effects of mind mapping based on standardized patient program in patient education among postgraduate nursing students in clinical setting. BMC Medical Education, 23(1), 982, 2023.

Wu, T.T., Sari, N.A. R.M., Huang, Y. M. Integrating extended formative assessment in flipped jigsaw learning: Promoting learning engagement and higher-order thinking skills in international business education context. The International Journal of Management Education, 22(1), 100930, 2024.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN TESPİTİ

Gülşah Tuğba KURT
Y.L., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,
kurttugba825@gmail.com - 0000-0002-2097-481X

Prof. Dr. Demet YİĞİT
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,Eğitim Fakültesi
demyigit@hotmail.com - 0009-0007-2248-3145

Prof. Dr. Güldem Dönel AKGÜL
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,Eğitim Fakültesi
gdonel@erzincan.edu.tr - 0000-0003-4853-0855

ABSTRACT

Social problems are defined as multidimensional situations that arise from individuals' interactions with their environment and require resolution. These problems hinder individuals from achieving their goals and necessitate solution processes involving cognitive, affective, and behavioral dimensions. Social problem-solving skill is an essential life skill that refers to the process of generating alternative solutions to encountered problems, selecting the most appropriate one, and implementing it. This skill is associated with components such as empathy, communication, and decision-making, and it can be developed over time. Teachers' possession of these skills is crucial for the effective functioning of educational environments. The aim of this study is to examine science teachers' approaches to social problem-solving skills. The research was conducted within the scope of the Social Problem Solving Inventory applied to 94 teachers working in Erzincan province; however, this application was used only to provide a general framework. The study is mainly based on a qualitative research design. In this context, semi-structured interviews were conducted with 21 teachers selected through maximum variation sampling, ensuring a balanced distribution in terms of demographic variables. The semi-structured interview form consisted of 8 questions, and the responses were collected in written form through documents. The obtained data were analyzed using qualitative analysis techniques, and themes and codes were developed through consensus with with some experts. As a result of the study, it is recommended to increase in-service training programs aimed at improving teachers' social problem-solving skills, strengthen collaboration within schools, and expand support mechanisms for teachers.

Keywords: Social problem solving, Science teachers, Qualitative study

ÖZET

Sosyal sorunlar, bireylerin çevreleriyle etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan ve çözüm gerektiren çok boyutlu durumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu sorunlar, bireyin hedeflerine ulaşmasını engelleyen unsurlar olup bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri içeren çözüm mekanizmalarını gerekli kılmaktadır. Sosyal sorun çözme becerisi ise bireyin karşılaştığı problemlere yönelik alternatif çözümler üretmesi, uygun olanı seçmesi ve uygulaması sürecini ifade eden önemli bir yaşam becerisidir. Bu beceri; empati, iletişim ve karar verme gibi unsurlarla ilişkilidir ve geliştirilebilir niteliktedir. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olması, eğitim ortamlarının sağlıklı işleyişi açısından önem taşımaktadır. Çalışmamızın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal sorun çözme becerilerine ilişkin yaklaşımlarını incelemektir. Araştırma, Erzincan ili genelinde görev yapan 94 öğretmene uygulanan Sosyal Sorun Çözme Envanteri kapsamında yürütülmüş, ancak bu uygulama yalnızca genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Çalışmanın temelini nitel araştırma deseni oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenen ve demografik değişkenler açısından dengeli dağılım gösteren 21 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 sorudan oluşmakta olup, öğretmenlerin yanıtları yazılı olarak dokümanlar üzerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler nitel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiş, tema ve kodlar uzmanlarla görüş birliği sağlanarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, okul içi iş birliğinin güçlendirilmesi ve öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal sorun çözme, Fen Bilimleri öğretmenleri, Nitel çalışma

VERA F. BIRKENBIHL'İN YABANCI DİL ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KURAMSAL TEMELLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Prof. Dr. Yasemin DARANCIK

Çukurova Üniversitesi,

yasemindarancik@gmail.com - ORCID ID: 0000-0001-5682-9123

ÖZET

Bu bildirinin amacı, Vera F. Birkenbihl tarafından geliştirilen ve özellikle yetişkin yabancı dil öğrencileri arasında yaygınlık kazanan Birkenbihl yöntemini kuramsal bir çerçevede incelemektir. Geleneksel dil öğretim yaklaşımlarının çoğunlukla dilbilgisi merkezli ve üretim odaklı yapısına karşılık Birkenbihl yöntemi, doğal edinim sürecini temel alan, anlam merkezli ve baskısız öğrenme ilkesine dayanmaktadır. Yöntemin temel bileşenleri arasında "dekodierung" (kelime kelime çözümleme), pasif dinleme, aktif dinleme ve doğal tekrar aşamaları yer almaktadır. Bu yaklaşım, öğrenicinin dili bilinçli analiz yoluyla anlamlandırmasını ve yoğun girdiye maruz kalarak örüntüleri fark etmesini öngörmektedir. Bu yönüyle yöntem, dil öğretiminden ziyade dil edinimini önceleyen bir anlayış sunmaktadır. Kuramsal açıdan incelendiğinde, Birkenbihl yönteminin özellikle Stephen Krashen'ın Girdi Hipotezi ile benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Anlaşılabilir girdi (comprehensible input) ve duygusal filtre kavramları, yöntemin baskısız öğrenme ortamı oluşturma anlayışıyla örtüşmektedir. Ayrıca bilişsel öğrenme kuramları bağlamında anlam temelli işlemleme, örüntü tanıma ve tekrarın bellek üzerindeki etkisi gibi unsurlar yöntemin teorik dayanaklarını desteklemektedir. Bununla birlikte, yöntemin nörodidaktik söylemlerle temellendirilmesine karşın, ampirik araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bildiri, Birkenbihl yönteminin kuramsal arka planını disiplinlerarası bir perspektifle ele alarak yöntemin yabancı dil eğitimi alanındaki konumunu tartışmayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, yöntemin özellikle motivasyon ve kaygı düzeyi açısından alternatif bir model sunduğu; ancak akademik geçerliliğinin güçlendirilmesi için sistematik ve deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ileri sürülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anlam temelli öğrenme, Birkenbihl yöntemi, Girdi hipotezi, Yabancı dil edinimi, Yetişkin dil öğrenimi

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğrenimi, günümüz bilgi toplumunda bireylerin bilişsel gelişimi, sosyal etkileşimi ve mesleki rekabet gücü açısından stratejik bir yeterlilik alanı hâline gelmiştir. Küreselleşme süreçleri, dijital iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, uluslararası akademik hareketlilik ve çok kültürlü çalışma ortamlarının artması, bireylerin birden fazla dili işlevsel düzeyde kullanabilmesini önemli bir gereklilik olarak ortaya koymaktadır. Özellikle Avrupa Birliği ve benzeri çok dilli yapılarda yabancı dil yeterliliği, yalnızca iletişimsel bir beceri değil; aynı

zamanda eğitim, istihdam ve toplumsal katılım açısından belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi ve edinimi, eğitim bilimleri alanında üzerinde yoğun biçimde çalışılan disiplinlerarası bir araştırma sahasıdır.

Bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde uzun yıllar baskın konumda bulunan geleneksel yöntemler —özellikle dilbilgisi-çeviri yöntemi, yapısalcı tekrar temelli modeller ve sınav odaklı öğretim anlayışları— her öğrenci profili için aynı düzeyde etkili sonuçlar vermemektedir. Bu yaklaşımların çoğu, dilbilgisel doğruluğu iletişimsel yeterliğin önüne koymakta; öğrencileri erken dönemde performans baskısıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Özellikle yetişkin öğrenciler açısından hata yapma kaygısı, başarısızlık korkusu, motivasyon kaybı ve konuşma çekingenliği gibi duyuşsal engeller, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Stephen Krashen, bu durumu "duygusal filtre" kavramıyla açıklamış; kaygı, düşük özgüven ve motivasyon eksikliğinin dil edinimini yavaşlatabileceğini ileri sürmüştür (Krashen, 1982).

Yetişkin öğrenciler bağlamında sorun yalnızca psikolojik değildir; aynı zamanda bilişseldir. Çocuklardan farklı olarak yetişkinler, yeni dili çoğu zaman bilinçli analiz, karşılaştırma ve mevcut bilgi şemaları üzerinden öğrenmeye çalışırlar. Bu durum, bazı öğrenciler için avantaj sağlarken bazıları için aşırı kuralcılık ve iletişimden uzaklaşma sonucunu doğurabilmektedir. David Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramına göre yeni bilgi, bireyin mevcut bilişsel yapılarıyla ilişkilendirildiğinde daha kalıcı hâle gelmektedir. Dolayısıyla yetişkin yabancı dil öğrencileri için salt ezber ya da mekanik tekrar yerine anlamlandırmaya dayalı yöntemler daha işlevsel olabilir (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978).

Bu noktada alternatif öğrenme modelleri önem kazanmaktadır (bak. Balcı 1993; Aksöz 216). Özellikle son çeyrek yüzyılda iletişimsel yaklaşım, görev temelli öğrenme, kapsamlı girdi modelleri ve öz düzenlemeli öğrenme stratejileri gibi öğrenci merkezli paradigmalar yaygınlaşmıştır (Yıldırım-Aksöz 2013: 1503-1521). Bu alternatiflerden biri de Vera F. Birkenbihl tarafından geliştirilen Birkenbihl yöntemidir. Birkenbihl, dili öncelikle kurallar sistemi olarak değil, anlam örüntülerinden oluşan yaşayan bir yapı olarak ele almakta; öğrencinin dili baskı altında üretmeye zorlanmadan önce yoğun biçimde anlamlı girdiye maruz kalmasını savunmaktadır.

Birkenbihl yönteminin temel iddiası, ana dil edinim sürecindeki bazı ilkelerin ikinci dil öğrenimine uyarlanabileceğidir. Buna göre bireyler dili önce duyar, anlamlandırır, tekrar eden örüntüleri fark eder ve ancak daha sonra üretim becerilerini geliştirirler. Bu anlayış, geleneksel öğretim modellerindeki "önce kural, sonra alıştırma, ardından kullanım" sıralamasından farklılaşmaktadır. Yöntem özellikle yetişkin öğrencilerin yüksek kaygı düzeyi, özgüven eksikliği ve geçmiş olumsuz okul deneyimlerinden kaynaklanan dirençlerini azaltmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın amacı, Birkenbihl yönteminin temel ilkelerini akademik bir çerçevede incelemek, yöntemin yabancı dil edinimi kuramlarıyla ilişkisini ortaya koymak ve çağdaş yabancı dil eğitimi içindeki konumunu değerlendirmektir. Bu kapsamda yöntemin özellikle girdi temelli yaklaşımlar, bilişsel öğrenme kuramları, örüntü tanıma süreçleri ve duyuşsal

değişkenler bakımından nasıl temellendirilebileceği tartışılacaktır. Ayrıca yöntemin güçlü yönleri kadar sınırlılıkları da ele alınarak eleştirel bir değerlendirme sunulacaktır.

2. VERA F. BIRKENBIHL VE YÖNTEMİN ORTAYA ÇIKIŞI

Vera F. Birkenbihl, 20. yüzyılın son çeyreğinde özellikle Almanca konuşulan ülkelerde öğrenme stratejileri, iletişim psikolojisi, hafıza teknikleri ve bireysel gelişim alanlarında tanınmış önemli isimlerden biridir. Akademik anlamda klasik üniversite merkezli bir dil öğretim görevlisinden ziyade, popüler bilim ile uygulamalı öğrenme psikolojisini birleştiren bir eğitim düşünürü olarak öne çıkmıştır. Çalışmalarında özellikle yetişkin bireylerin öğrenme süreçlerine odaklanmış; okul deneyimlerinden kaynaklanan başarısızlık algısı, sınav kaygısı ve ezber temelli öğrenme alışkanlıklarının yetişkin öğrenciler üzerinde kalıcı olumsuz etkiler yarattığını savunmuştur.

Birkenbihl'in yabancı dil öğrenimine yaklaşımı, geleneksel sınıf içi öğretim anlayışına yönelik eleştiriler üzerine şekillenmiştir. Ona göre birçok okul temelli yabancı dil öğretimi modeli, dili yaşayan bir iletişim sistemi olarak değil, kurallar ve istisnalar bütünü olarak sunmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin dili kullanmadan önce sürekli "doğru konuşma" baskısı hissetmelerine yol açmaktadır. Özellikle yetişkin bireylerde hata yapma korkusu, kendini yetersiz görme eğilimi ve konuşmaktan kaçınma davranışı yaygın biçimde gözlemlenmektedir. Birkenbihl, bu nedenle öğrenme sürecinde performans baskısını azaltan, güvenli ve anlam merkezli bir modele ihtiyaç olduğunu ileri sürmüştür.

Yöntemin ortaya çıkışında etkili olan temel düşünce, ana dil edinimi ile ikinci dil öğrenimi arasında belirli yapısal benzerlikler kurulabileceği varsayımıdır. Çocuklar ana dillerini sistematik dilbilgisi açıklamaları yoluyla değil; yoğun dinleme, bağlamdan anlam çıkarma, tekrar eden örüntüleri fark etme ve zaman içinde sezgisel genellemeler yapma yoluyla edinmektedir. Birkenbihl, yetişkinlerin çocuklarla aynı bilişsel özelliklere sahip olmadığını kabul etmekle birlikte, doğal edinim sürecinin bazı ilkelerinin yetişkin yabancı dil öğrenimine uyarlanabileceğini savunmuştur.

Bu noktada yöntem, davranışçı tekrar modellerinden ve salt dilbilgisi merkezli yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Çünkü Birkenbihl'e göre yetişkin öğrenci yalnızca tekrar eden bir varlık değildir; aynı zamanda anlam arayan, ilişkiler kuran ve bilinçli analiz yapabilen bilişsel bir özne konumundadır. Bu nedenle yöntem hem doğal girdiyi hem de bilinçli farkındalığı bir araya getirmeye çalışmaktadır. Öğrenci dili ezberlemek yerine çözümlemeli, örüntüleri fark etmeli ve üretime zorlanmadan önce yeterli girdiyi içselleştirmelidir.

Birkenbihl yönteminin geliştiği dönem dikkate alındığında, bu yaklaşımın iletişimsel dil öğretimi, bilişsel psikoloji ve öğrenen özerkliği gibi yükselen kavramlarla paralellik taşıdığı görülmektedir. Özellikle 1980'lerden itibaren yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterlilik, otantik materyal kullanımı ve öğrenci merkezli tasarımlar ön plana çıkmıştır (Richards & Rodgers, 2014). Birkenbihl yöntemi de benzer biçimde öğrencinin pasif alıcı değil, aktif anlam kurucu olduğu varsayımına dayanmaktadır.

Yöntem, akademik literatürde yaygın şekilde kurumsallaşmış bir modelden çok uygulamacı bir yaklaşım niteliği taşısa da, yetişkin öğrenciler arasında uzun süre popülerliğini korumuştur.

Bunun başlıca nedeni, geleneksel okul deneyimlerinde başarısız olmuş bireylere alternatif ve psikolojik olarak daha erişilebilir bir öğrenme yolu sunmasıdır. Özellikle kendi kendine öğrenme süreçlerinde, ev ortamında çalışma modellerinde ve bağımsız öğrenci profillerinde yöntemin etkili olduğu sıkça ileri sürülmektedir.

Sonuç olarak Birkenbihl yöntemi, yalnızca bir dil öğretim tekniği değil; öğrenmeye ilişkin farklı bir paradigma önerisidir. Bu paradigma, hatayı doğal kabul eden, anlamı merkeze alan, yoğun girdiyi önceleyen ve öğrencinin özgüvenini korumayı amaçlayan insancıl bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

3. BIRKENBIHL YÖNTEMİNİN TEMEL AŞAMALARI

Birkenbihl yöntemi, öğrencinin dili baskı altında üretmesini değil, aşamalı biçimde anlamlandırmasını hedefleyen çok katmanlı bir süreç olarak tasarlanmıştır. Yöntemin temel aşamaları; çözümleme (Dekodierung), pasif dinleme, aktif dinleme ve doğal tekrar/üretim basamaklarından oluşmaktadır. Bu aşamalar doğrusal olmaktan çok birbirini destekleyen döngüsel bir yapı göstermektedir.

3.1 Dekodierung (Çözümleme)

Yöntemin en ayırt edici ve özgün yönü "Dekodierung" olarak adlandırılan çözümleme aşamasıdır. Bu aşamada hedef dildeki bir metin, geleneksel anlamda akıcı biçimde çevrilmez; bunun yerine kelime dizilimi korunarak ana dile aktarılır. Amaç estetik çeviri yapmak değil, hedef dilin yapısal mantığını görünür kılmaktır.

Örneğin İngilizce I am going home cümlesi Türkçeye "Ben gidiyorum eve" biçiminde çözümlenebilir. Bu yöntem sayesinde öğrenci, sözcük sırası, yardımcı fiil kullanımı ve anlam ilişkilerini doğrudan gözlemleyebilir. Böylece dilbilgisi kuralları soyut biçimde anlatılmadan, kullanım içinden sezdirilmiş olur.

Bu aşama, bilişsel psikolojideki "farkındalık yoluyla öğrenme" anlayışıyla ilişkilendirilebilir. Richard Schmidt'in dikkat çekme (noticing) hipotezine göre öğrencinin dilsel unsurları fark etmesi edinim sürecinde kritik rol oynar (Schmidt, 1990).

3.2 Pasif Dinleme

Çözümleme sonrasında öğrenci, ilgili metnin ses kaydını günlük yaşam içinde tekrar tekrar dinler. Bu dinleme süreci sırasında tam dikkat verme zorunluluğu bulunmaz. Araç kullanırken, yürüyüş yaparken veya ev işi sırasında ses kaydı arka planda dinlenebilir.

Bu aşamanın temel amacı, öğrenciyi hedef dilin ritmi, tonlaması, ses örüntüleri ve sık kullanılan yapılarıyla yoğun biçimde karşılaştırmaktır. Anlamın tamamını yakalamak zorunlu değildir. Burada önemli olan, dilsel girdiye düzenli maruz kalmaktır.

Bu yaklaşım, Stephen Krashen'ın kapsamlı ve anlaşılabilir girdinin edinimde merkezi rol oynadığı yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir (Krashen, 1982).

3.3 Aktif Dinleme

Pasif dinleme sürecinden sonra öğrenci aynı materyali daha dikkatli ve bilinçli biçimde dinler. Bu aşamada metin takip edilir, sözcükler tanınır, telaffuz unsurları fark edilir ve anlam ilişkileri yeniden kurulmaya çalışılır.

Aktif dinleme, ses ile anlam arasında daha güçlü zihinsel bağlantılar oluşturur. Ayrıca öğrenci, daha önce pasif biçimde maruz kaldığı yapıları bu aşamada bilinç düzeyinde tanımaya başlar. Böylece önce sezgisel, sonra bilinçli öğrenme süreci işletilmiş olur.

3.4 Doğal Tekrar ve Üretim

Birkenbihl yönteminde konuşma ve yazma becerileri başlangıç aşamasında zorunlu tutulmaz. Öğrencinin yeterli miktarda girdi aldıktan sonra üretime daha doğal biçimde geçeceği varsayılır. Bu nedenle konuşma hataları başlangıçta problem olarak görülmez.

Bu yaklaşım, erken dönemde üretim baskısının öğrencide kaygı oluşturduğu düşüncesine dayanmaktadır. Birkenbihl'e göre birey önce anlamalı, sonra kullanmalıdır. Bu anlayış özellikle yetişkin öğrencilerde özgüven gelişimi açısından önemlidir.

Birkenbihl yönteminin aşamaları incelendiğinde, yöntemin "önce kural öğretimi, sonra alıştırma, ardından kullanım" mantığından farklı olarak "önce anlama, sonra sezgisel örüntü edinimi, ardından üretim" mantığına dayandığı görülmektedir. Bu yönüyle yöntem, dil öğretiminden çok dil edinimini önceleyen alternatif bir model sunmaktadır.

4. KURAMSAL TEMELLER

Birkenbihl yöntemi, doğrudan akademik bir üniversite ekolü içinde geliştirilmiş kurumsal bir öğretim modeli olmamakla birlikte, çağdaş ikinci dil edinimi kuramları ve bilişsel öğrenme yaklaşımlarıyla çeşitli kesişim noktalarına sahiptir. Yöntemin özellikle girdi temelli öğrenme, kaygı düzeyinin azaltılması, anlamlı işlemleme ve örüntü farkındalığı gibi alanlarda kuramsal karşılıklarının bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle Birkenbihl yaklaşımı, popüler bir öğrenme tekniği olmanın ötesinde, farklı disiplinlerden kavramlarla açıklanabilir bir yapı sunmaktadır.

4.1 Girdi Hipotezi ile İlişkisi

Birkenbihl yönteminin en güçlü kuramsal paralelliği, Stephen Krashen tarafından geliştirilen Girdi Hipotezi (Input Hypothesis) ile kurulmaktadır. Krashen'a göre ikinci dil edinimi, öğrencinin mevcut yeterlik düzeyinin biraz üzerindeki ancak bağlam yardımıyla anlaşılabilir nitelikteki girdiye maruz kalmasıyla gerçekleşmektedir. Bu durum literatürde i+1 formülü ile ifade edilmektedir (Krashen, 1982).

Birkenbihl yöntemindeki pasif ve aktif dinleme aşamaları, bu anlayışla önemli ölçüde örtüşmektedir. Öğrenci, henüz tüm yapıları üretme becerisine sahip olmasa da yoğun biçimde anlamlı dil girdisine maruz bırakılmaktadır. Burada temel amaç, dili açıklamalar yoluyla öğretmekten ziyade, tekrar eden yapılarla karşılaştırarak edinim sürecini desteklemektir.

Özellikle dekodierung aşaması sayesinde girdi daha anlaşılabilir hâle getirilmektedir. Çünkü öğrenci metnin kelime kelime çözümlemesini görerek ses kaydını dinlediğinde, yabancı dil materyali daha erişilebilir bir yapıya dönüşmektedir. Bu durum, Krashen'ın "anlaşılabilir girdi" ilkesine uygulamalı bir destek olarak yorumlanabilir.

4.2 Duygusal Filtre Kuramı

Krashen'ın ikinci önemli kavramlarından biri de Duygusal Filtre Hipotezi'dir (Affective Filter Hypothesis). Bu yaklaşıma göre kaygı, düşük özgüven, hata yapma korkusu ve motivasyon

eksikliği gibi duyuşsal değişkenler, öğrencinin dile maruz kalmasına rağmen edinim sürecini sekteye uğratabilmektedir (Krashen, 1982).

Birkenbihl yöntemi, özellikle bu noktada yetişkin öğrencilere yönelik dikkat çekici çözümler sunmaktadır. Yöntem, başlangıç aşamasında konuşma baskısı oluşturmamakta; hata düzeltmeyi merkeze almamakta; sınav odaklı performans anlayışını geri plana itmektedir. Öğrencinin dili hemen üretmesi beklenmediği için başarısızlık korkusu azalmakta ve öğrenme süreci daha güvenli bir psikolojik zeminde ilerlemektedir.

Özellikle geçmiş okul deneyimlerinde yabancı dil başarısızlığı yaşamış yetişkin bireyler açısından bu yaklaşım önemlidir. Çünkü birçok yetişkin öğrenci, dil öğrenimini başarıdan çok başarısızlıkla ilişkilendirmektedir. Birkenbihl yöntemi ise öğrenmeyi yeniden olumlu bir deneyime dönüştürmeyi hedeflemektedir.

4.3 Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel psikoloji açısından öğrenme, bireyin bilgiyi aktif biçimde işlemesi, mevcut şemalarıyla ilişkilendirmesi ve anlamlı örüntüler hâline getirmesi sürecidir. Bu yaklaşım, davranışçı modellerdeki mekanik tekrar anlayışından farklıdır. David Ausubel, yeni bilginin önceki bilişsel yapılarla ilişkilendirildiğinde daha kalıcı öğrenme sağladığını belirtmektedir (Ausubel, 1968).

Birkenbihl yöntemindeki dekodierung aşaması bu bakımdan bilişsel öğrenme ilkeleriyle uyumludur. Öğrenci, hedef dili yalnızca tekrar etmez; cümle yapısını çözümler, sözcükler arası ilişkileri görür ve anlamı bilinçli biçimde inşa eder. Bu süreç, yüzeysel ezber yerine derin işlemleme (deep processing) sağlamaktadır.

Ayrıca yöntem, yetişkin öğrencilerin analitik düşünme kapasitesinden yararlanmaktadır. Çocukların aksine yetişkinler, dilsel yapılar arasında bilinçli karşılaştırma yapabilir ve kuralları sezgisel olarak yeniden yapılandırabilirler. Bu nedenle yöntem, doğal edinim ile bilinçli farkındalığı bir araya getiren hibrit bir model niteliğindedir.

4.4 Örüntü Tanıma ve İstatistiksel Öğrenme

Güncel ikinci dil edinimi araştırmaları, bireylerin dili yalnızca kural öğrenerek değil, yoğun girdiden istatistiksel örüntüler çıkararak da öğrendiğini göstermektedir. Bu görüşe göre öğrenciler, sık tekrar edilen sözcük dizilimlerini, kalıp ifadeleri ve yapısal birliktelikleri zaman içinde fark ederek otomatikleştirmektedir. Bu süreç "istatistiksel öğrenme" (statistical learning) olarak adlandırılmaktadır.

Örneğin İngilizcede How are you?, I don't know, There is/are gibi yapılar, önce tek tek kural olarak değil; tekrar eden bütünsel örüntüler olarak zihinde yerleşebilmektedir. Birkenbihl yöntemindeki yoğun dinleme uygulamaları ve tekrar eden ses girdileri, bu açıdan çağdaş kullanım temelli yaklaşımlarla ilişkilendirilebilir.

Nick Ellis, dil öğreniminde frekans, tekrar ve örüntü farkındalığının merkezi rol oynadığını vurgulamaktadır (Ellis, 2002). Birkenbihl yöntemi de benzer biçimde, dilin kurallardan çok kullanım örüntüleri üzerinden edinilebileceğini varsaymaktadır.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde Birkenbihl yöntemi; girdi temelli öğrenme, düşük kaygı düzeyi, anlamlı bilişsel işlemleme ve örüntü farkındalığı gibi çağdaş kavramlarla önemli ölçüde uyumludur. Bununla birlikte yöntemin bu kavramları sistematik deneysel araştırmalarla değil, daha çok uygulamacı gözlemler ve popüler eğitim dili üzerinden temellendirdiği görülmektedir. Dolayısıyla yöntemin kuramsal olarak makul bir zemine sahip olduğu söylenebilse de, ampirik doğrulama gereksinimi devam etmektedir.

5. YÖNTEMİN GÜÇLÜ YÖNLERİ

Birkenbihl yöntemi, özellikle geleneksel yabancı dil öğretiminden yeterli verim alamamış yetişkin öğrenciler açısından dikkat çekici avantajlar sunmaktadır. Yöntemin güçlü yönleri yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda psikolojik ve bilişsel boyutlarda da değerlendirilebilir.

5.1 Yetişkin Öğrenciler İçin Düşük Stresli Bir Model Sunması

Yöntem, öğrenciyi başlangıç aşamasında konuşmaya zorlamaz ve hata yapmayı öğrenmenin doğal bir parçası olarak görür. Bu durum, yetişkin bireylerde sık rastlanan performans kaygısını azaltmaktadır. Özellikle sınıf içinde konuşmaktan çekinen bireyler için daha güvenli bir öğrenme zemini sunmaktadır.

5.2 Ezber Yerine Anlamlandırmayı Öncelemesi

Birkenbihl yöntemi, kelime listeleri ve mekanik dilbilgisi ezberleri yerine anlam ilişkilerini merkeze alır. Dekodierung aşaması sayesinde öğrenci, dil yapılarını neden-sonuç ilişkisi içinde görür. Bu da daha kalıcı öğrenmeyi destekleyebilir.

5.3 Dinleme Becerisini Merkeze Alması

Birçok geleneksel yöntemde okuma ve dilbilgisi ön plandayken, Birkenbihl yaklaşımı dinlemeyi temel beceri olarak konumlandırmaktadır. Oysa doğal dil ediniminde dinleme çoğu zaman ilk gelişen beceridir. Bu nedenle yöntem, edinim sırasına daha yakın bir yapı sunmaktadır.

5.4 Öğrenci Özerkliğine Uygun Olması

Yöntem, sınıf ortamına bağımlı değildir. Ses kayıtları, metinler ve bireysel çalışma planlarıyla ev ortamında uygulanabilir. Bu durum, zaman kısıtlaması yaşayan yetişkin bireyler açısından önemli bir avantajdır. Öz düzenlemeli öğrenme becerisi yüksek bireylerde etkili olabilir.

5.5 Motivasyonu Artırması

Öğrenci kısa sürede anlamaya başladığını hissettiğinde başarı algısı gelişmektedir. Özellikle "konuşamıyorum ama anlamaya başladım" deneyimi, motivasyonu artırabilir. Geleneksel yöntemlerde sık görülen başarısızlık hissi bu modelde daha düşük düzeyde yaşanabilir.

5.6 Hata Yapma Korkusunu Azaltması

Yöntem, hatayı merkeze alan düzeltici yaklaşımı reddeder. Üretim sürecinin zamanla gelişeceği kabul edildiğinden öğrenci sürekli değerlendirilme baskısı yaşamaz. Bu da iletişim cesaretini artırabilir.

Birkenbihl yönteminin güçlü yönleri özellikle yetişkin, bağımsız ve geçmişte olumsuz yabancı dil öğrenme deneyimi yaşamış bireylerde daha belirgin hâle gelmektedir. Psikolojik rahatlık,

anlam odaklılık ve özerk çalışma imkânı, yöntemi erişilebilir bir alternatif hâline getirmektedir. Ancak bu avantajların bireysel farklılıklara göre değişebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

6. ELEŞTİRİLER VE SINIRLILIKLAR

Birkenbihl yöntemi, özellikle uygulamacı çevrelerde ve yetişkin yabancı dil öğrencileri arasında dikkat çekici bir popülerlik kazanmış olsa da, akademik ölçütler açısından çeşitli eleştirilere konu olmaktadır. Bir yöntemin pedagojik değer taşıması ile bilimsel olarak doğrulanmış olması aynı şey değildir. Bu nedenle Birkenbihl yaklaşımının güçlü yönleri kadar sınırlılıklarının da eleştirel biçimde incelenmesi gerekmektedir.

6.1 Kontrollü Deneysel Çalışmaların Azlığı

Birkenbihl yöntemine yönelik en temel eleştirilerden biri, yöntemin etkililiğini doğrudan test eden kontrollü deneysel araştırmaların oldukça sınırlı olmasıdır. Yönteme ilişkin olumlu görüşlerin önemli bir bölümü kullanıcı deneyimleri, kişisel gözlemler, seminer içerikleri veya popüler yayınlara dayanmaktadır. Ancak çağdaş eğitim bilimlerinde bir öğretim modelinin geçerliliği, karşılaştırmalı deneysel çalışmalar, örneklem temelli ölçümler ve tekrar edilebilir bulgularla desteklenmelidir.

Örneğin yöntemle çalışan öğrencilerin geleneksel yöntemlerle çalışan gruplara göre daha hızlı ya da daha kalıcı öğrenme sağlayıp sağlamadığı konusunda kapsamlı meta-analitik veriler bulunmamaktadır. Bu durum, yöntemin akademik kabulünü sınırlayan temel unsurlardan biridir.

6.2 Tüm Dil Düzeylerinde Aynı Başarıyı Garanti Etmemesi

Birkenbihl yöntemi özellikle başlangıç ve orta düzey öğrenciler açısından anlamlı girdiye dayalı avantajlar sunabilmektedir. Ancak ileri düzey akademik yazma, resmi sunum becerileri, ileri dilbilgisel doğruluk veya uzmanlık terminolojisi gerektiren alanlarda tek başına yeterli olup olmadığı tartışmalıdır.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) kapsamında değerlendirildiğinde, A1-B1 düzeylerinde girdiye dayalı yaklaşımlar daha hızlı ilerleme sağlayabilirken; C1-C2 düzeylerinde söylem üretimi, akademik yapılandırma ve pragmatik incelikler için daha sistematik öğretim gerekebilir. Bu nedenle yöntemin her düzey için eşit ölçüde etkili olduğu söylenemez.

6.3 Konuşma Pratiğinin Gecikmesine Yol Açabilmesi

Yöntemin üretimi geciktiren yaklaşımı bazı öğrenciler için avantajlı olsa da, bazıları için dezavantaj oluşturabilir. Özellikle iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına göre konuşma becerisi yalnızca bilgi birikimiyle değil, aktif kullanım yoluyla gelişmektedir (Richards & Rodgers, 2014). Erken dönemde kontrollü konuşma fırsatlarının bulunmaması, akıcılık gelişimini geciktirebilir.

Bazı öğrenciler uzun süre dinleme ve anlama çalışmasına rağmen konuşma aşamasına geçerken çekingenlik yaşayabilmektedir. Bu nedenle yöntemin, özellikle iletişim odaklı hedefleri olan bireylerde konuşma etkinlikleriyle desteklenmesi daha işlevsel olabilir.

6.4 Nörodidaktik Açıklamaların Bilimsel Açıdan Zayıf Kalabilmesi

Birkenbihl yaklaşımında zaman zaman beyin temelli öğrenme, bilinçaltı edinim veya nörolojik verimlilik gibi kavramlara atıf yapılmaktadır. Ancak eğitim alanında "brain-based learning" söylemleri, kimi zaman bilimsel bulguların aşırı genellenmesi nedeniyle eleştirilmektedir. Paul A. Howard-Jones, nörobilim kavramlarının pedagojik alana aktarılırken dikkatli kullanılmadığında nöromitlere yol açabileceğini belirtmektedir (Howard-Jones, 2014).

Bu bağlamda Birkenbihl yöntemindeki bazı açıklamalar pedagojik açıdan sezgisel olarak ikna edici olsa da, nörobilimsel düzeyde yeterince kanıtlanmış değildir. Yöntemin savunusunda kullanılan bazı terimlerin metaforik kaldığı söylenebilir.

6.5 Yapılandırılmış Sınıf Ortamlarında Uygulanmasının Zor Olması

Birkenbihl yöntemi bireysel çalışma ve özerk öğrenme açısından güçlü olsa da, standart müfredatlara dayalı okul sistemlerinde uygulanması zor olabilir. Çünkü resmi eğitim kurumlarında ölçme-değerlendirme, süre sınırlamaları, sınıf içi hedefler ve program çıktıları belirleyicidir.

Örneğin haftada sınırlı ders saati bulunan bir devlet okulunda, yoğun pasif dinleme süreci veya bireysel dekodierung çalışmaları pratikte sürdürülemeyebilir. Ayrıca öğretmenlerin büyük sınıf gruplarında her öğrenciye kişiselleştirilmiş materyal sunması güçleşmektedir. Bu nedenle yöntem, bireysel öğrenme ortamlarında sınıf ortamlarına göre daha uygulanabilir görünmektedir.

Birkenbihl yöntemi değerli ilkeler taşımasına rağmen evrensel, tek başına yeterli ve tüm öğrenciler için en iyi model olarak görülmemelidir. Her dil öğrenme yöntemi gibi bu yaklaşım da öğrencinin yaşı, hedefi, motivasyonu, öğrenme stili, zaman kaynakları ve sosyal çevresi gibi değişkenlere bağlı olarak farklı sonuçlar doğurabilir. En sağlıklı yaklaşım, yöntemi mutlak çözüm olarak değil; karma modeller içinde kullanılabilecek işlevsel bir araç olarak değerlendirmektir.

7. SONUÇ

Her ne kadar Balcı (2025) 31 yöntemi tanıttığı makalesinde "Herkese her becerinin edinilmesi için hitap edebilecek bir yöntem yoktur. Çünkü yabancı dil öğrenen herkes her beceriye gereksinim duymayabilir. Kendisini yabancı dil öğrenmeye sevk eden etmenler, yani içsel ve dışsal motivasyon unsurları ne ise insan ona göre beceriler kazanmaya çalışır" şeklinde yöntemlere eleştiri getirse de, birkenbihl yöntemi, yabancı dil öğrenimini geleneksel öğretim paradigmasının sınırlarının dışına taşıyan dikkat çekici ve özgün bir alternatif model olarak değerlendirilebilir. Yöntem, dili öncelikle kurallar bütünü olarak değil, anlam örüntülerinden oluşan yaşayan bir sistem olarak ele almakta; bu yönüyle klasik dilbilgisi merkezli yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Özellikle dekodierung, yoğun dinleme ve baskısız üretim ilkeleri sayesinde öğrencinin dili daha doğal ve düşük kaygılı bir süreç içinde edinmesini hedeflemektedir.

Kuramsal açıdan bakıldığında yöntem; Stephen Krashen'ın anlaşılabilir girdi ve duygusal filtre kavramlarıyla, bilişsel öğrenme psikolojisinin anlamlı işlemleme ilkeleriyle ve kullanım temelli dil edinimi yaklaşımlarıyla önemli benzerlikler göstermektedir. Bu durum, yöntemin

sezgisel bir uygulama modeli olmanın ötesinde, çağdaş dil edinimi kuramlarıyla açıklanabilir yönleri bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle yetişkin öğrenciler açısından yöntemin bazı belirgin avantajları vardır. Geçmiş okul deneyimlerinden olumsuz etkilenmiş, hata yapmaktan çekinen veya geleneksel yöntemlerle başarı sağlayamamış bireyler için Birkenbihl yaklaşımı daha erişilebilir bir seçenek sunabilmektedir. Motivasyonu artırması, özgüveni desteklemesi ve bireysel öğrenmeye uygun olması, yöntemin öne çıkan güçlü tarafları arasındadır.

Bununla birlikte yöntemin bilimsel statüsünün güçlendirilmesi için daha kapsamlı ampirik araştırmalara ihtiyaç vardır. Kontrollü deneysel çalışmalar, farklı yaş gruplarında karşılaştırmalı uygulamalar, konuşma-akıcılık gelişimi üzerine uzun dönemli incelemeler ve standart yeterlik ölçekleriyle yapılacak ölçümler, yöntemin gerçek etkisini daha net ortaya koyacaktır.

Sonuç olarak Birkenbihl yöntemi, tek başına mucizevi ya da evrensel bir çözüm olarak değerlendirilmemelidir. Ancak çağdaş yabancı dil eğitimi içinde, özellikle yetişkin öğrencilere yönelik motivasyon temelli ve girdi odaklı alternatif bir yaklaşım olarak dikkate alınması gereken önemli bir modeldir. Gelecekte en verimli kullanım biçimi, bu yöntemin iletişimsel uygulamalar, görev temelli öğretim ve dijital öğrenme araçlarıyla bütünleştirilmesi yoluyla mümkün görünmektedir.

KAYNAKÇA

Aksöz, M., *Produktionsorientierter Lehrverfahren des Romans und des Schwanks*, OmniScriptum, Berlin, 2016.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. ve Hanesian, H., *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd ed.), Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978.

Balcı, T., Türkiye'de Pek Uygulanmayan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri Üzerine, Öğretmen Dünyası, Sayı 158, 7-11, 1993.

Balcı, T., Yabancı Dil Öğrenme Sorunu Hakkında Düşünceler, CUDES Journal of Current Debates in Social Sciences, Cilt 8, Sayı 2, 54-63, 2025.

Birkenbihl, V. F., *Sprachenlernen leichtgemacht*, mvg Verlag, München, 2003.

Ellis, N. C., Frequency Effects in Language Processing, Studies in Second Language Acquisition, 24(2), 143-188, 2002.

Holec, H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

Howard-Jones, P. A., Neuroscience and Education: Myths and Messages, Nature Reviews Neuroscience, 15(12), 817-824, 2014.

Krashen, S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982.

Lightbown, P. M. ve Spada, N., *How Languages are Learned* (4th ed.), Oxford University Press, Oxford, 2013.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.), Cambridge University Press, Cambridge, 2014.

Schmidt, R., The Role of Consciousness in Second Language Learning, Applied Linguistics, 11(2), 129-158, 1990.

Yıldırım-Aksöz, M., Produktionsorientierter Literaturunterricht: Einübung der Literaturgattung Schwank durch Waldmanns Phasenmodell, Journal of Turkish Studies, 8(8), 1503-1521, 2013.

PROFESYONEL İŞ YAŞAMINDAKİ YETİŞKİNLERİN YABANCI DİL EDİNİMİNDE KARŞILAŞTIĞI PSİKOLOJİK VE ZAMANSAL BARİYERLER: ANDRAGOJİK BİR ANALİZ

Prof. Dr. Yasemin DARANCIK

Çukurova Üniversitesi,

yasemindarancik@gmail.com - ORCID ID: 0000-0001-5682-9123

ÖZET

Küreselleşme, dijitalleşme ve uluslararası iş gücü hareketliliği ile birlikte yabancı dil yeterliliği profesyonel yaşamın önemli bir gerekliliği hâline gelmiştir. Ancak iş yaşamındaki yetişkin bireylerin yabancı dil edinim süreçleri, çocuk ve ergen öğrenenlerden farklı olarak psikolojik ve zamansal açıdan çeşitli bariyerler içermektedir. Bu çalışma, profesyonel iş yaşamındaki yetişkinlerin yabancı dil ediniminde karşılaştıkları psikolojik ve zamansal engelleri andragojik bir perspektifle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel desende kuramsal doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmada Malcolm Knowles'ın Andragoji Kuramı, Stephen Krashen'in Duyuşsal Filtre Hipotezi, Alexander Guiora'nın Dilsel Ego kavramı ve John Sweller'ın Bilişsel Yük Kuramı temel alınmıştır. Bulgular, yetişkin öğrenenlerin en önemli psikolojik bariyerlerinin hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme kaygısı, özgüven kaybı ve profesyonel kimlik tehdidi olduğunu göstermektedir. Zamansal bariyerler açısından ise yoğun iş temposu, rol çatışması, düzensiz öğrenme rutini ve sınırlı zaman kaynakları öne çıkmaktadır. Ayrıca yüksek bilişsel yük ve duyuşsal filtre düzeyinin dilsel girdinin işlenmesini sınırlandırdığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretiminin; öz-yönetimli öğrenme ilkelerine dayalı, mesleki ihtiyaçlarla uyumlu, esnek ve bireyselleştirilmiş öğrenme modelleriyle yeniden yapılandırılması gerektiği ileri sürülmektedir. Mikro-öğrenme uygulamaları ve yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının, yetişkin öğrenenlerin karşılaştığı psikolojik ve zamansal bariyerleri azaltmada önemli bir potansiyele sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Andragoji, duyuşsal filtre, yabancı dil öğrenimi, yetişkin eğitimi.

1. GİRİŞ

Küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte yabancı dil bilgisi, bireyler için yalnızca kültürel bir kazanım olmaktan çıkmış; profesyonel yaşamın temel gerekliliklerinden biri haline gelmiştir. Uluslararası iş birliklerinin artması, çok uluslu şirketlerin yaygınlaşması ve dijital iletişim ağlarının küresel ölçekte genişlemesi, çalışanların yabancı dil yeterliklerini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda yabancı dil bilmek, bireylerin kariyer gelişimi, iş gücü piyasasındaki rekabet gücü ve mesleki hareketliliği açısından belirleyici bir rol oynamaktadır (Castañeda, 2016).

Bununla birlikte yetişkin bireylerin yabancı dil öğrenme süreçleri, çocuk ve ergen öğrenenlerden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Yetişkin öğrenenler, öğrenme sürecine yalnızca bilişsel kapasiteleriyle değil; aynı zamanda sahip oldukları sosyal roller, mesleki kimlikleri, yaşam deneyimleri ve psikolojik durumlarıyla katılmaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinin çok boyutlu bir yapı kazanmasına neden olmaktadır. Özellikle iş hayatındaki bireyler için zaman kısıtları, yoğun iş temposu ve aile sorumlulukları öğrenme sürecini doğrudan etkileyen temel değişkenler arasında yer almaktadır (Merriam & Caffarella, 1999).

Yetişkin eğitimi alanında önemli bir kuramsal çerçeve sunan Malcolm Knowles, yetişkin öğrenmesini pedagojiden ayırarak "andragoji" kavramı ile açıklamaktadır. Knowles'a (1980) göre yetişkinler, öz-yönetimli bireylerdir ve öğrenme süreçlerinde bağımsızlık, deneyimlerinden yararlanma ve öğrenilen bilginin doğrudan uygulanabilir olması gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, geleneksel öğretim yöntemlerinin yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarına tam olarak karşılık veremediği görülmektedir. Türkiye bağlamında yetişkin eğitiminin merkezinde yer alan öz-yönelimli öğrenme, öğrenenin sorumluluk alması ve kendi öğrenme sürecini yapılandırması gereğini daha da görünür kılmaktadır (Avcı, 2022).

Öte yandan, yabancı dil öğrenimi yalnızca bilişsel bir süreç değil, aynı zamanda duygusal boyutları da içeren karmaşık bir deneyimdir. Stephen Krashen tarafından geliştirilen Duyuşsal Filtre Hipotezi, kaygı, motivasyon eksikliği ve özgüven problemleri gibi duygusal faktörlerin dil edinimi üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Krashen, 1982). Özellikle yetişkin bireylerde görülen hata yapma korkusu ve olumsuz değerlendirilme kaygısı, öğrenme sürecinde önemli bir engel teşkil etmektedir (Acat ve Demiral, 2024).

Bu bağlamda yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde yaşadığı güçlüklerin yalnızca bireysel yetersizliklerle açıklanması yetersiz kalmaktadır. Sorunun temelinde, yetişkin öğrenme doğası ile geleneksel öğretim yaklaşımları arasındaki uyumsuzluk yer almaktadır. Mevcut eğitim modellerinin büyük ölçüde pedagojik temellere dayanması, yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinde motivasyon kaybı, süreklilik sorunları ve öğrenme direnci gibi problemlerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, iş hayatındaki yetişkin bireylerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları psikolojik ve zamansal bariyerleri kuramsal bir çerçevede incelemek ve bu bariyerlerin aşılmasına yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu doğrultuda çalışma, andragoji kuramı, duyuşsal faktörler ve bilişsel yük gibi temel kavramlar üzerinden çok boyutlu bir değerlendirme ortaya koymayı hedeflemektedir.

Küreselleşme ile birlikte yabancı dil bilgisi, iş hayatında önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Ancak yetişkin bireylerin dil öğrenme süreçleri, çocuklardan farklı dinamikler içermektedir. Yetişkin öğrenenler yalnızca bilişsel süreçlerle değil; aynı zamanda sosyal statü, mesleki kimlik, zaman kısıtları ve psikolojik faktörlerle de öğrenme sürecine katılmaktadır.

Bu bağlamda yetişkinlerin dil öğreniminde yaşadığı güçlüklerin yalnızca bireysel yetersizliklerle açıklanması yetersiz kalmaktadır. Sorunun temelinde, yetişkin öğrenme doğası ile geleneksel öğretim yöntemleri arasındaki uyumsuzluk yer almaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Andragoji Kuramı

Yetişkin öğrenmesini açıklamada en temel kuramsal yaklaşımlardan biri, Malcolm Knowles tarafından geliştirilen andragoji kuramıdır. Knowles (1980), yetişkin öğrenmesini "yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi" olarak tanımlamakta ve bu sürecin pedagojik yaklaşımlardan farklı dinamiklere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Andragojik modele göre yetişkin öğrenenler, öğrenme sürecinde pasif bilgi alıcıları değil; aktif, deneyim temelli ve öz-yönetimli bireylerdir.

Bu bağlamda yetişkin öğrenenlerin temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

(i) Öz-yönetim ihtiyacı: Yetişkin bireyler öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket etmek ve kontrol sahibi olmak isterler.

(ii) Deneyim temelli öğrenme: Sahip oldukları yaşam ve iş deneyimleri, yeni öğrenmeler için temel bir kaynak oluşturur.

(iii) Amaç odaklılık: Öğrenilecek bilginin neden gerekli olduğu konusunda açık bir farkındalık beklerler.

(iv) Uygulanabilirlik: Öğrenilen bilginin doğrudan gerçek yaşamda kullanılabilir olması önemlidir.

Bu özellikler doğrultusunda, geleneksel öğretim yaklaşımlarının çoğunlukla öğretmen merkezli ve teorik yapıda olması, yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarıyla örtüşmemektedir. Bu uyumsuzluk, öğrenme motivasyonunun azalmasına ve öğrenme sürecine karşı direnç gelişmesine yol açabilmektedir (Merriam & Caffarella, 1999). Nitekim Türkiye'de Halk Eğitim Merkezlerinde yetişkin yabancılara yönelik dil programlarını inceleyen güncel bir çalışma, programlarda yetişkin eğitimi ilkeleriyle uyumlu unsurlar bulunsa da bu uyumun tüm boyutlarda dengeli ve yeterli biçimde yapılandırılmadığını göstermektedir (Bostan & İlhan, 2025).

2.2. Duyuşsal Filtre Hipotezi

Yabancı dil ediniminde duygusal faktörlerin rolünü açıklayan önemli yaklaşımlardan biri, Stephen Krashen tarafından geliştirilen Duyuşsal Filtre Hipotezi'dir. Krashen (1982), dil öğreniminin yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanamayacağını; bireyin duygusal durumunun öğrenme üzerinde belirleyici olduğunu ileri sürmektedir.

Bu kurama göre kaygı, düşük motivasyon ve özgüven eksikliği gibi olumsuz duygusal durumlar, zihinde bir "filtre" oluşturarak dil girdisinin işlenmesini engellemektedir. Duyuşsal filtrenin yüksek olduğu durumlarda, birey dilsel girdiye maruz kalsa dahi bu girdiyi etkili bir şekilde işleyememekte ve öğrenme gerçekleşmemektedir.

Özellikle yetişkin öğrenenlerde performans baskısı, hata yapma korkusu ve sosyal değerlendirilme kaygısı gibi faktörler duyuşsal filtrenin yükselmesine neden olmaktadır. Bu durum, dil öğrenme sürecinin yavaşlamasına ve bireyin öğrenmeye karşı isteksizlik geliştirmesine yol açmaktadır.

3. PSİKOLOJİK BARİYERLER

3.1. Dilsel Ego ve Kimlik Tehdidi

Yetişkin bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları en önemli psikolojik engellerden biri, Alexander Guiora tarafından ortaya konulan "dilsel ego" kavramıdır. Guiora (1972), bireyin ana dilinde geliştirdiği kimlik yapısının, yabancı dil öğrenme sürecinde bir tür savunma mekanizması oluşturduğunu ifade etmektedir.

Yetişkin bireyler, ana dillerinde akıcı ve yetkin bir iletişim kurabilme becerisine sahipken, hedef dilde aynı performansı gösteremediklerinde kendilerini yetersiz ve kırılgan hissedebilmektedir. Bu durum, bireyin profesyonel kimliği ile dil öğrenme süreci arasında bir çatışma yaratmaktadır. Özellikle iş hayatında belirli bir statüye sahip bireyler için bu durum daha belirgin hale gelmektedir.

Dilsel ego kaynaklı bu kimlik tehdidi:

- Özgüven kaybına
- Risk almaktan kaçınmaya
- Sözlü üretimde geri çekilmeye

neden olarak öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

3.2. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğreniminde bir diğer önemli psikolojik bariyer, yabancı dil kaygısıdır. Elaine K. Horwitz ve arkadaşları (1986), yabancı dil kaygısını üç temel boyutta incelemektedir:

- İletişim çekincesi: Bireyin kendini ifade etmekte zorlanması ve iletişimden kaçınması
- Sınanma kaygısı: Sürekli değerlendirilme hissinin yarattığı stres
- Olumsuz değerlendirilme korkusu: Başkaları tarafından yetersiz görülme endişesi

Bu faktörler özellikle konuşma becerisi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Yetişkin bireyler, hata yapma olasılığını bir öğrenme fırsatı olarak değil, bir başarısızlık göstergesi olarak algılayabilmektedir. Bu durum, dil üretimini sınırlayarak öğrenme sürecini pasif hale getirmektedir.

4. ZAMANSAL BARİYERLER VE BİLİŞSEL YÜK

4.1. Bilişsel Yük

Yetişkinlerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları bir diğer önemli engel, bilişsel yük ile ilişkilidir. John Sweller tarafından geliştirilen 'Bilişsel Yük Teorisi', öğrenmenin çalışan belleğin sınırlı kapasitesi ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Sweller, 1988).

Yoğun iş temposuna sahip bireylerde gün boyunca devam eden zihinsel faaliyetler, çalışan belleğin büyük ölçüde dolmasına neden olmaktadır. Bu durum, özellikle mesai sonrası gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinde zihinsel yorgunluğa ve dikkat dağınıklığına yol açmaktadır. Sonuç olarak yeni dilsel bilgilerin işlenmesi ve kalıcı öğrenmeye dönüşmesi

zorlaşmaktadır. Bununla birlikte yaş değişkeninin tek başına açıklayıcı olmadığı; öğrenme sürecinin sürekliliği, hedef dille temas sıklığı ve yaş grubuna uygun yöntem seçiminin daha belirleyici olduğu da vurgulanmaktadır (Onursal, 2019; Aksöz 2016; Yıldırım-Aksöz 2013: 1503-1521).

4.2. Rol Çatışması

Yetişkin bireylerin karşılaştığı zamansal bariyerlerin önemli bir boyutu da rol çatışmasıdır. Yetişkinler aynı anda birden fazla sosyal rol üstlenmektedir: çalışan, ebeveyn ve eş gibi. Bu roller arasında denge kurma çabası, bireyin öğrenmeye ayırabileceği zamanı sınırlamaktadır.

Bu durum, öğrenme sürecinin sürekliliğini olumsuz etkileyerek düzensiz çalışma alışkanlıklarına ve motivasyon kaybına yol açmaktadır. Ayrıca öğrenmeye ayrılan zamanın diğer sorumluluklardan "çalınan" bir zaman dilimi olarak algılanması, bireyde ek bir stres ve suçluluk duygusu yaratabilmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada ele alınan kuramsal yaklaşımlar, yetişkin bireylerin yabancı dil öğrenme süreçlerinin pedagojik modellerle yeterince açıklanamayacağını açıkça ortaya koymaktadır. Yetişkin öğrenenlerin bilişsel, duygusal ve sosyal özellikleri dikkate alındığında, dil öğretiminin yalnızca içerik aktarımına dayalı geleneksel yaklaşımlarla sınırlandırılması, öğrenme sürecinde çeşitli direnç mekanizmalarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Öncelikle, Malcolm Knowles tarafından ortaya konulan andragoji kuramı, yetişkin öğrenenlerin öz-yönetim ihtiyacı, deneyim temelli öğrenme eğilimi ve öğrenilen bilginin doğrudan uygulanabilir olması beklentisi ile hareket ettiğini göstermektedir. Ancak mevcut dil öğretim programlarının büyük ölçüde pedagojik temellere dayanması, bu ihtiyaçların karşılanamamasına yol açmaktadır. Bu durum, yetişkin öğrenenlerde motivasyon kaybı ve öğrenme sürecine karşı isteksizlik gibi sonuçlar doğurmaktadır.

Bununla birlikte, Stephen Krashen tarafından geliştirilen Duyuşsal Filtre Hipotezi çerçevesinde değerlendirildiğinde, yetişkin bireylerin maruz kaldığı performans baskısı, hata yapma korkusu ve sosyal değerlendirilme kaygısı, dil edinim sürecini doğrudan sekteye uğratmaktadır. Özellikle iş hayatında belirli bir statüye sahip bireylerin, yabancı dilde kendilerini yetersiz ifade etmeleri, yüksek düzeyde bir duyuşsal filtre oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum, bireyin dilsel girdiyi işlemleme kapasitesini azaltarak öğrenmenin etkinliğini düşürmektedir.

Psikolojik boyutun bir diğer önemli bileşeni olan dilsel ego kavramı, Alexander Guiora tarafından açıklanmış ve yetişkin öğrenenlerin kimlik algıları ile dil öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. Yetişkin bireylerin ana dilde sahip oldukları yetkinlik düzeyini hedef dilde sürdürememeleri, profesyonel kimliklerine yönelik bir tehdit olarak algılanmakta ve bu durum öğrenme sürecinde savunma mekanizmalarının devreye girmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, dil öğrenimi yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda kimlik temelli bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan, zamansal bariyerler ve bilişsel yük faktörleri, yetişkin öğrenmenin sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. John Sweller

tarafından geliştirilen Bilişsel Yük Teorisi, yoğun iş temposuna sahip bireylerin zihinsel kaynaklarının sınırlı olduğunu ve bu durumun yeni bilgilerin işlenmesini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Günlük yaşamın getirdiği rol çatışmaları ile birleşen bu durum, öğrenme sürecinin kesintiye uğramasına ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşememesine neden olmaktadır.

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, yetişkin dil eğitiminin yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle aşağıdaki unsurların ön plana çıkarılması önem taşımaktadır:

- Mesleki odaklı içerikler: Öğrenme materyallerinin bireyin iş hayatındaki ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, öğrenmenin anlamlılığını artırmaktadır.
- Esnek öğrenme modelleri: Zaman kısıtlarını aşmak için mikro-öğrenme ve dijital öğrenme ortamlarının kullanılması gerekmektedir.
- Psikolojik güven ortamı: Hata yapmanın doğal karşılandığı ve yargılayıcı olmayan öğrenme ortamları, duyuşsal filtreyi düşürerek öğrenmeyi desteklemektedir.

Sonuç olarak, yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde başarıya ulaşabilmesi için öğretim tasarımlarının yalnızca içerik temelli değil; aynı zamanda psikolojik, sosyal ve zamansal boyutları kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda andragojik ilkeler doğrultusunda geliştirilen esnek ve birey merkezli öğrenme modelleri, yetişkin dil eğitiminin etkinliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, iş hayatındaki yetişkin bireylerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları psikolojik ve zamansal bariyerler, kuramsal bir çerçevede incelenmiştir. İster geleneksel ister alternatif yöntemler (bak. Balcı 1993) olsun, Balcı'nın (2025) belirttiği gibi her durumda, her zaman her insana hitap edecek bir yöntem olmasa bile, elde edilen bulgular, yetişkin dil öğreniminin yalnızca bilişsel bir süreç olarak ele alınamayacağını; aksine duyuşsal, sosyal ve zamansal boyutların bir arada değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle andragojik ilkeler doğrultusunda değerlendirildiğinde, yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarının geleneksel pedagojik yaklaşımlar tarafından yeterince karşılanmadığı görülmektedir.

Kuramsal analizler, Malcolm Knowles'un andragoji yaklaşımı, Stephen Krashen'in duyuşsal filtre hipotezi ve John Sweller'ın bilişsel yük kuramı çerçevesinde ele alındığında; yetişkinlerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları engellerin sistematik ve çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, dil öğreniminde yaşanan güçlüklerin bireysel yetersizliklerden ziyade, öğrenme ortamının yetişkin doğasına uygun şekilde tasarlanmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu doğrultuda, yetişkin dil eğitiminin daha etkili hale getirilebilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmektedir:

- Mikro-öğrenme uygulamalarının yaygınlaştırılması: Kısa süreli ve odaklanmış öğrenme birimleri, yetişkinlerin sınırlı zamanlarını daha verimli kullanmalarını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, bilişsel yükün dengelenmesine de katkıda bulunmaktadır.

- Yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının geliştirilmesi: Yapay zekâ temelli sistemler, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrenenin hızına, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun içerik üretilebilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca bu tür ortamlar, sosyal değerlendirilme kaygısını azaltarak daha güvenli bir pratik alanı sunmaktadır.
- Psikolojik güvenliğin sağlanması: Dil öğrenme sürecinde hata yapmanın doğal ve gerekli bir aşama olarak kabul edildiği, yargılayıcı olmayan öğrenme ortamlarının oluşturulması, duyuşsal filtreyi düşürerek öğrenme verimliliğini artırmaktadır.
- Mesleki odaklı içeriklerin geliştirilmesi: Yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu artırmak için öğrenme materyallerinin bireyin iş yaşamındaki gerçek ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, "Özel Amaçlı Dil Öğretimi" (ESP) yaklaşımlarının önemi artmaktadır.
- Esnek ve hibrit öğrenme modellerinin benimsenmesi: Zaman ve mekân sınırlılıklarını aşmak amacıyla çevrim içi ve asenkron öğrenme ortamlarının kullanılması, öğrenme sürekliliğini desteklemektedir.

Sonuç olarak, yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitimi, yalnızca dilsel bilgi aktarımına dayalı bir süreç olarak değil; bireyin psikolojik yapısını, sosyal rollerini ve zaman yönetimini dikkate alan bütüncül bir öğrenme tasarımı olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda geliştirilecek andragojik ve teknoloji destekli öğrenme modelleri, yetişkinlerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları bariyerlerin azaltılmasında önemli bir rol oynayacaktır.

Gelecek araştırmaların, özellikle yapay zekâ destekli dil öğrenme ortamlarının yetişkinlerin duyuşsal filtre düzeyleri ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini ampirik verilerle incelemesi önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, kuramsal çerçevenin uygulamaya aktarılması açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. ve Demiral, S., Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Etkili Motivasyon Unsurları, Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 3(2), 122-128, 2024.

Aksöz, M., *Produktionsorientierter Lehrverfahren des Romans und des Schwanks*, OmniScriptum, Berlin, 2016.

Avcı, Ö., Yetişkin Eğitiminde Bir Kavram Üç Kuram: Öz-Yönlendirmeli Öğrenme, Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 1-22, 2022.

Balcı, T., Türkiye'de Pek Uygulanmayan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri Üzerine, Öğretmen Dünyası, Sayı 158, 7-11, 1993.

Balcı, T., Yabancı Dil Öğrenme Sorunu Hakkında Düşünceler, CUDES Journal of Current Debates in Social Sciences, Cilt 8, Sayı 2, 54-63, 2025.

Bostan, E. ve İlhan, E., Halk Eğitim Merkezlerinde Kullanılan Yabancı Diller Türkçe Kurs Programlarının Yetişkin Eğitimi Açısından İncelenmesi, Turkish Academic Studies-TURAS, 6(2), 264-289, 2025.

Bernal Castañeda, S., Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education. Cogent Psychology, 4(1), 1404699, 2017

Caffarella, R., & Merriam, S. B., Linking the individual learner to the context of adult learning. Handbook of adult and continuing education, 55-70, 2000.

Guiora, A. Z. Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 1972.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J., Foreign Language Classroom Anxiety, Modern Language Journal, 70(2), 125-132, 1986.

The Modern Practice of Adult Education, Cambridge Books, 1980.

Knowles, M. S., et al. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education, 1980.

Krashen, S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982.

Onursalı, İ., Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme, Dil Dergisi, 170(1), 40-53, 2019.

Sweller, J., Cognitive Load During Problem Solving, Cognitive Science, 12(2), 257-285, 1988.

Yıldırım-Aksöz, M., Produktionsorientierter Literaturunterricht: Einübung der Literaturgattung Schwank durch Waldmanns Phasenmodell, Journal of Turkish Studies, 8(8), 1503-1521, 2013.

MAPPING THE LANDSCAPE OF FOSSILIZATION IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION: A BIBLIOMETRIC REVIEW

İKİNCİ DİL EDİNİMİNDE FOSİLLEŞME LİTERATÜRÜNÜN HARİTALANDIRILMASI: BİBLİYOMETRİK BİR İNCELEME

Mukaddes Nilay GÜLDEŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
nilayguldes8@gmail.com - 0009-0009-1981-872X

Dr. Öğr. Üyesi ŞEYMA YEŞİL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi

syesil@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0003-0307-5430

ABSTRACT

This article presents a systematic bibliometric review of fossilization within the field of second language acquisition (SLA), covering literature published between 2010 and 2025. Fossilization refers to the process by which specific interlanguage features become fixed and resistant to further development, creating persistent learning plateaus that significantly affect long-term proficiency. To map research trends and scholarly evolution, this study utilizes VOSviewer to conduct three targeted bibliometric analyses on 90 peer-reviewed journal articles retrieved from Web of Science: author keyword co-occurrence, author co-citation, and bibliographic coupling of documents. The findings reveal notable changes in the field. Keyword co-occurrence analysis demonstrates a clear shift from traditional grammatical error analysis toward phonological fossilization, particularly concerning accent and intelligibility, alongside emerging sociolinguistic and technological dimensions. In addition, author co-citation analysis highlights the lasting impact of early SLA theorists, showing how fundamental concepts continue to guide modern empirical studies. Furthermore, bibliographic coupling identifies distinct contemporary research clusters, dividing recent literature into targeted pedagogical interventions and technology-enhanced learning environments. By systematically reviewing these contributions, this study offers updated theoretical and practical interpretations of fossilization. Ultimately, these insights aim to assist researchers and educators in addressing persistent interlanguage plateaus and refining language learning methodologies for modern classrooms.

Keywords: Fossilization, second language acquisition, bibliometric analysis, VOSviewer, interlanguage plateaus.

ÖZET

Bu makale, İkinci Dil Edinimi (İDE) alanında 2010 ile 2025 yılları arasında yayımlanan literatürü kapsayan, fosilleşme üzerine sistematik bir bibliyometrik inceleme sunmaktadır.

Fosilleşme, belirli ara dil özelliklerinin kalıcı hale gelerek uzun vadeli dil yeterliğini etkileyen öğrenme platoları yarattığı süreci ifade eder. Araştırma eğilimlerini ve akademik gelişimi haritalandırmak amacıyla bu çalışmada, Web of Science veri tabanından alınan 90 hakemli makale üzerinde VOSviewer aracılığıyla üç temel analiz yürütülmüştür: yazar anahtar kelime ortak kullanımı, yazar ortak atıfı ve dokümanların bibliyografik eşleşmesi. Bulgular, alanda dikkat çekici değişimler olduğunu ortaya koymaktadır. Anahtar kelime analizi, geleneksel gramer odaklı hata analizinden, aksan ve anlaşılabilirlik temelli fonolojik fosilleşmeye doğru net bir kayma ile birlikte sosyodilbilimsel ve teknolojik boyutların öne çıktığını göstermektedir. Ayrıca yazar ortak atıf analizi, erken dönem İDE teorisyenlerinin kalıcı etkisini ve temel kavramların modern ampirik çalışmalara nasıl yön vermeye devam ettiğini vurgulamaktadır. Bibliyografik eşleşme analizi ise güncel literatürü pedagojik müdahaleler ve teknoloji destekli öğrenme ortamları olarak iki temel kümede toplamaktadır. Akademik katkıları sistematik olarak inceleyen bu çalışma, fosilleşmeye dair güncel teorik ve pratik yorumlar sunmaktadır. Bu bulguların, araştırmacılara ve eğitimcilere kalıcı ara dil platolarını ele alma ve modern dil öğrenme metodolojilerini geliştirme konularında rehberlik etmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fosilleşme, ikinci dil edinimi, bibliyometrik analiz, VOSviewer, ara dil platoları.

FROM FEEDBACK TO AGENCY: RETHINKING THE ROLE OF GENERATIVE AI IN L2 WRITING INSTRUCTION

İlayda KAVLAK
Sivas Cumhuriyet University
kavlakilaydak@gmail.com - 0009-0003-9326-8347

Assist. Prof. Dr. Şeyma YEŞİL
Sivas Cumhuriyet University
syesil@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0003-0307-5430

ABSTRACT

Generative AI applications offer immediate feedback for L2 English writing; however, educators continue to debate whether this support fosters or hinders writing development. This conceptual, non-empirical paper synthesizes current ELT and writing pedagogy literature to propose a balanced framework for incorporating AI-generated feedback while preserving learner autonomy. The paper distinguishes among corrective, evaluative, and suggestive AI feedback and critically examines the pedagogical assumptions embedded in each. In addition, the paper presents practical classroom applications that do not require empirical data collection, including feedback comparison activities and tasks that encourage critical assessment of AI-generated suggestions for specific writing sub-skills such as grammar, coherence, and tone. Furthermore, the paper highlights the risks of uncritical AI use, including over-reliance, reduced metacognitive engagement, and the potential erosion of learner voice. Ultimately, the paper contends that AI feedback should be viewed not as an unquestionable authority but as a tool that promotes learner noticing, reflection, and informed decision-making. Therefore, pedagogical value lies not in the AI's accuracy but in the quality of the learner's response.

Keywords: AI feedback, L2 writing, ELT, generative AI, learner agency

GERİ BİLDİRİMDEN EYLEMSEL YETKİNLİĞE: İKİNCİ DİL YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂNIN İŞLEVİNE KURAMSAL BİR ELEŞTİREL BAKIŞ

İlayda KAVLAK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
kavlakilaydak@gmail.com - 0009-0003-9326-8347

Dr. Öğr. Üyesi Şeyma YEŞİL
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
syesil@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0003-0307-5430

ÖZET

Üretken yapay zekâ uygulamaları ikinci dil olarak İngilizce yazımında anında geri bildirim sunmaktadır; ancak eğitimciler bu desteğin yazma gelişimini destekleyip desteklemediği veya engelleyip engellemediği konusunu sorgulamaya devam etmektedir. Bu kavramsal, deneysel olmayan çalışma, öğrenen öz yeterliliğini korurken yapay zekâ tarafından üretilen geri bildirimin nasıl dengeli bir biçimde kullanılabileceğine yönelik bir çerçeve önermek amacıyla güncel İngilizce öğretimi ve yazma pedagojisi literatürünü sentezlemektedir. Çalışma; düzeltici, değerlendirici ve öneri sunan yapay zekâ geri bildirimi türleri arasındaki farkları belirtmekte ve her birinin içerdiği pedagojik varsayımları eleştirel bir bakış açısıyla incelemektedir. Ayrıca çalışma, geri bildirim karşılaştırma etkinlikleri ve gramer, tutarlılık ve üslup gibi belirli yazma alt becerileri için yapay zekâ tarafından üretilen önerilerin eleştirel bir şekilde değerlendirilmesini destekleyen etkinlikler dahil olmak üzere, veri toplama gerektirmeyen pratik sınıf uygulamaları sunmaktadır. Ayrıca, yapay zekânın eleştirel bir bakış olmaksızın kullanımının doğurabileceği aşırı bağımlılık, üstbilişsel katılımın azalması ve öğrenen düşünsel katkısının zayıflaması gibi risklere dikkat çekilmektedir. Sonuç olarak, çalışma yapay zekâ geri bildiriminin sorgulanamaz bir otorite olarak değil de öğrenenin fark etmesini, düşünmesini ve bilinçli kararlar almasını destekleyen bir araç olarak değerlendirilmesinin daha uygun olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle pedagojik değer, yapay zekânın doğruluğunda değil, öğrenenin verdiği yanıtın niteliğinde yatmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yapay Zekâ geri bildirimi, İkinci dilde yazma, İngiliz Dili Eğitimi, Üretken Yapay Zekâ, öğrenen öz yeterliliği

CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK GRAMERCİLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Raşit ÖZTÜRK
Erzurum Teknik Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
muhammet.ozturk@erzurum.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0644-1336

ÖZET

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli vasıta olarak tanımlanan dil, bir ses ve işaretler sistemi olmasının yanında millet olma şuurunun da teminatıdır. Hangi millete ait olursa olsun, dilin varlığını koruyabilmesi, gelecek nesillere aktarılabilmesi onun gereği gibi kullanılmasına ve tarihî süreç içerisinde tabii yollarla oluşmuş kurallarına riayet edilmesine bağlıdır. Bu gerekliliğin bir sonucu olarak, dil bilginleri dilin kurallar bütününü belirleyip kayıt altına alarak bunları muhafaza etme yoluna gitmişlerdir. Bu bilinç, sonrasında *gramerciliğ*in doğuşuna zemin hazırlamıştır. Hint ve Yunan medeniyetlerinde doğan gramercilik, daha sonra Avrupa ve Asya toplumlarına yayılmış, ortaya konulan yeni metotlarla, gelişimini müspet bir çizgide sürdürmüştür. Türk dünyasında ise gramercilik faaliyetleri, Kâşgarlı Mahmûd ile başlamış, akabinde Kıpçak ve Osmanlı sahasında verilmiş olan eserlerle devam etmiştir. Arap ve Batı gramerciliğinin esas alınarak çalışmaların kaleme alındığı dönemlerin ardından Cumhuriyet dönemiyle birlikte millî bilincin gereği olarak millî bir metot geliştirme çabasına girilmiş ve yapılan denemelerle dikkat çekici merhaleler katedilmiştir. 1928 yılında yayımlanmış olan *Muhtasar Türkçe Gramer*, yeni ve millî bir gramer metodunun ilk denemelerinden kabul edilmektedir. 1931 yılında Ahmet Cevat Emre tarafından yazılan *Yeni Bir Gramer Metodu Hakkında Layiha* ve 1940 yılında Tahsin Banguoğlu'nca kaleme alınan *Ana Hatlarile Türk Grameri*, bu denemeleri kâmil bir seviyeye çıkartmış ve bu eserler, kendilerinden sonra yazılacak olan gramer kitaplarına da ilham kaynağı olmuştur. Yapılan bu çalışmada Cumhuriyet döneminde kaleme alınmış olan önemli gramer çalışmaları incelenmeye ve bu gramer çalışmalarının dikkat çeken yönleri ve kendilerinden sonra yapılmış olan çalışmalara etkileri üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gramer, Dil Bilgisi, Sarf, Kavaid, Cumhuriyet Dönemi.

ABSTRACT

Language, which is defined as the most important means of communication between people, is not only a system of sounds and signs, but also the guarantee of the consciousness of being a nation. The preservation of the existence of language in every nation and its transmission to future generations depends on its proper use and the observance of the rules formed naturally in the historical process. As a result of this necessity, linguists have determined and recorded the rules of the language and tried to preserve them. This consciousness paved the way for the emergence of *grammar*. Grammar, which was born in Indian and Greek civilisations, later spread to European and Asian societies and continued its development in a

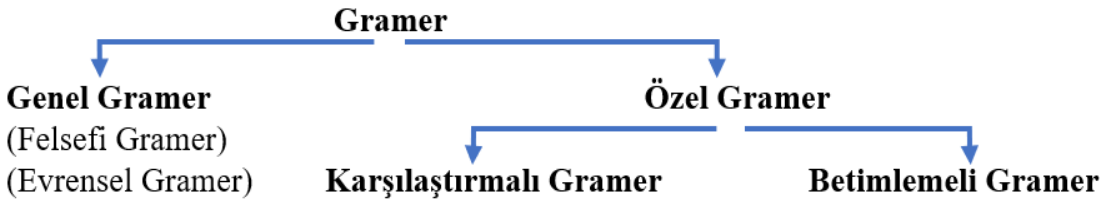
positive line with the new methods put forward. In the Turkic world, grammatical activities started with Kashgarlı Mahmud and then continued with the works in the Kipchak and Ottoman fields. Following the periods in which studies were written based on Arabic and Western grammar, with the Republican period, an effort was made to develop a national method as a requirement of national consciousness and remarkable progress was made with the attempts made. Published in 1928, *Muhtasar Türkçe Gramer* is considered one of the first attempts of a new and national grammar method. In 1931, Ahmet Cevat Emre's *Yeni Bir Gramer Metodu Hakkında Layiha* and in 1940 Tahsin Banguoglu's *Ana Hatlarile Türk Grameri* matured these essays and these works inspired the grammar books to be written after them. In this study, it has been tried to analyse the important grammatical works written in the Republican period and to emphasise the remarkable aspects of these grammatical works and their effects on the works written after them.

Keywords: Grammar, Sarf, Kavaid, Republican Period.

1. GİRİŞ

Yunancada "yazı" anlamına gelen *gramma* kökünden türemiş, bu dilde "grammatiki", Latincede "grammatica", Fransızcada "grammaire", İngilizcede "grammar" ve Almancada "Grammatik" biçimleriyle "doğru yazı yazma bilgisi" temel anlamını aşarak terimleşen *gramer* (Dilâçar, 1971: 83), Sözlük'te "Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim." (Türk Dil Kurumu, 2009: 529) olarak açıklanmıştır. Dilin sağlıklı bir şekilde öğrenilmesini sağlayan ve onun sistem yapısını ortaya koyan kurallar bütünü olan gramer, dillerin kuşaktan kuşağa aktarılarak unutulmasını önleyen bir vasıta olarak da değerlendirilmektedir (Korkmaz, 2002: 41).

Osmanlı döneminde *sarf, nahiv, kavaid* gibi terimlerle karşılanan, sonraki süreçte ise *dil bilgisi* terimiyle Türkçe karşılığını bulan[1] gramer, iki ana dala ayrılmaktadır. Bunlardan ilki bütün dilleri çalışma konusu yaparak onların kurallarını ve gelişim süreçlerini inceleyen, *evrensel gramer* ve *felsefi gramer* olarak da adlandırılan *genel gramer*dir *(grammaire gėnėrale)*. Gramerin ikinci ana dalı ise belli bir dili, bir lehçeyi ya da dil ailesini seçerek, sınırları belirli olan bir zemin üzerinde araştırmalarını yapan *özel gramer*dir *(grammaire spėciale)*. Özel gramerin de *karşılaştırmalı gramer (grammaire comparée)* ve *betimlemeli gramer (grammaire descriptive)* olmak üzere başlıca iki alt dalı vardır. Dil ve lehçeleri ses, şekil, yapısal unsurlar ve söz dizimsel bakımından karşılaştırarak inceleyen *karşılaştırmalı gramer*in yanında *betimlemeli gramer*in çalışma alanı belli bir dil veya lehçenin kendine ait dil bilgisel hususiyetlerini karşılaştırma yapmadan incelemeyi kapsamaktadır (Dilâçar, 1971: 87-88). Gramer ve alt dallarının toplu görünümü şu şekildedir:



2. GRAMERİN KISA TARİHİ VE İLK ÇALIŞMALAR

Tarih boyunca insan, yaşam döngüsü içerisinde bilinç düzeyini yükseltmeye ve kültürel benliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Kendisinden önce kaleme alınmış olan kutsal veya edebî metinleri anlamak gereksinimi, insanoğlunu bu konularda kafa yormaya sevk etmiştir. Gramer yazıcılığı da işte bu sevk edişin bir sonucu olarak dilin kurallaşan kullanımlarını tespit edip bu

[1] Gramer kelimesine Türkçe karşılık olarak türetilen *dil bilgisi* terimi, Dilâçar tarafından yetersiz görülmüştür. Ona göre; ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi gibi türlü konuları içine alan *gramer* kelimesi, "farklı dilleri bilme" anlamına gelen ve dar bir kapsama sahip olan *dil bilgisi* terimi ile karşılanamaz (Dilâçar, 1971: 84-85). Halilibrahim Ertürk de Dilâçar'ı destekleyici yorumlar yapmıştır (Ertürk, 2017: 5) *Dil bilgisi* teriminin henüz kalıplaşma yolculuğunu tam olarak nihayete erdirmediğini düşünebileceğimiz 1970'lerde bu yorum belki makul karşılanabilir. Fakat *dil bilgisi*nin bugün artık "farklı dilleri bilme" anlamından bütünüyle sıyrıldığı ve tam olarak kalıplaştığı açıktır. Bu terim; ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi, anlam bilimi, sözcük bilimi, sözlük bilimi, ad bilimi gibi gramerin alt başlıklarını da içine alarak tam bir terim hâline gelmiştir. *Gramer* kelimesinin de kalıplaşmaya uğramadan önce "doğru yazı yazma bilgisi" gibi bir anlama geldiğini ve bu karşılığın da ne kadar dar bir çerçeveye sahip olduğunu gözardı etmemek gerekir.

kuralların işleyişini ve sürekliliğini sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Erenoğlu, 2006: 140). Doğu ve Batı medeniyetlerinin farklı kültürel dinamikleri, gramer yazıcılığının sebeplerini de farklılaştırmıştır. Doğu medeniyetinde eski din kitaplarını, Batı medeniyetinde ise eski kültürel çevrede ortaya konulmuş edebî eserleri doğru okuyup doğru anlamak ve bunları gelecek nesillere aktarmak arzusu, ilk gramer çalışmalarının yapılmasını sağlamıştır. Bu bağlamda ilk gramerlerin Hint, Yunan ve Roma topraklarında yazıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar neticesinde henüz M.Ö. II. yüzyılda terim hâline gelen *gramer*, daha o yüzyıllarda Yunanlılar tarafından *grammatikē*, Hintliler tarafından ise "ayırma, çözümleme" anlamlarına gelen *vyākaraṇa* terimleriyle karşılanmıştır (Dilâçar, 1971: 83-84).

M.Ö. V-IV. yüzyıllarda yaşamış olan Hintli Pānini'nin *Aṣṭādhyāyī* (Sekiz Konferans) adlı eseri, 4000 kadar kuraldan bahsedilen, Sanskritçenin en önemli gramer kitaplarındandır. Avrupalılar gramer terimlerini, fonetik kurallarını, ses değişimini, vurguyu, kök, gövde, yapım ve çekim ekleri kavramlarını, cümle bilgisini bu eserden öğrenmişlerdir. Yunanlılarda ise gramerin kurucusu olarak Aristo gösterilir. M.Ö. III. yüzyılda yazılan ve kelimeleri *isim (onoma), fiil (rhema)* ve *edat (synthesmos)* olmak üzere üçlü esasa bağlayan *Peri Hermeneias (Anlatım Üzerine)* adlı eseri bu konuda önem arz etmektedir. Dionysios Thraks tarafından M.Ö. II. yüzyılda yazılmış olan *Tekhne Grammatike (Gramer Sanatı)* adlı eser ise Avrupa'da yazılmış olan ilk düzenli gramer sayılmaktadır. Thraks'ın bu eserinden esinlenen Marcus Terentius Varro ise M.Ö. I. yüzyılda yazdığı *De lingua Latina* adlı yapıtıyla Latincenin ilk gramerini meydana getirmiştir. Arap dünyasında kaleme alınmış olan ilk büyük gramer kitabı ise Şirazlı Sibeveyhi'nin 8. yüzyılda yazmış olduğu ve bugün bile itibar gören *El-Kitāb* adlı eseridir. Sibeveyhi, kendi zamanına kadar dağınık bir durumda bulunan gramer kurallarını bir araya getirmiş, Arapçanın gramerini bir düzen çerçevesinde ortaya koymuştur.[2]

3. TÜRK GRAMERCİLİĞİ

Türk gramerciliğinin, ilk gramer çalışmaları göz önüne alındığında, çok daha geç dönemlere dayandığını söylemek gerekir. Türklerin hâkimiyet kurduğu coğrafyalarda bilim dilinin Arapça olması, Türkçe gramerlerden ziyade Arapça gramerlerin yazılmasına yol açmış, Türkçe gramerlerin yazılmasını ve çeşitlenmesini geciktirmiştir (Korkmaz, 2002: 42). Herhangi bir nüshası bugün ele geçmemiş olsa da, Türk dilinin ilk gramer kitabının Kâşgarlı Mahmûd'un 11. yüzyılda yazmış olduğu *Kitâbu Cevâhirü'n-Nahv fi Lügâti't-Türk* olduğu kabul edilmektedir. Böyle bir gramer kitabı kaleme aldığını Kâşgarlı *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ünde bizzat dile getirmektedir (Atalay, 2013/I: 11). Aynı yüzyılda yazılan ve Türk dilinin ilk sözlüğü olan *Dîvânu Lugâti't-Türk*, her ne kadar bir sözlük olsa da, içinde bazı dil bilgisel veriler de barındırmaktadır.

Türk dilinin tarihî dönemlerinden olan Kıpçak Türkçesi döneminde, Mısır ve Suriye coğrafyalarında yaşayan Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla kaleme alınmış olan sözlüklerde pek çok dil bilgisi konusu da işlenmiştir. Ebû Hayyân'ın *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*'i[3] (1312) Cemâleddîn Türkî'nin *Bülgatü'l-Müştâk fî Lugâti't-Türk*

[2] Bu paragraf hazırlanırken Agop Dilâçar'ın makalesinden faydalanılmıştır (Detaylı bilgi için bk. Dilâçar, 1971: 123-125).

[3] Ahmet Caferoğlu Ebû Hayyân'ın *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk* adlı eserini elde bulunan ilk Türk dili grameri olarak kabul etmektedir. Arapça yazılmış olan bu eser, farklı Türk lehçelerinden de bilgiler

ve'l-Kıfçak'ı (1451), yazarı bilinmeyen *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî* (14. yy.) ile *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugâti't-Türkiyye* (15. yy.) adlı sözlükler, Kıpçak Türkçesinin fiil çekimlerini ve bazı şekil bilgisel özelliklerini de bünyelerinde barındırmaktadır. *El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lugâti't-Türkiyye*[4] (15. yy.) adlı eser ise bütünüyle gramer konularına yoğunlaşan bir eserdir. (Ercilasun, 2009: 384-390; Caferoğlu, 2015/II: 154-156) İtalyan ve Alman rahipler tarafından 13-14. yüzyıllarda Karadeniz'in kuzeyinde yazılmış olan *Codex Cumanicus* da gramer konularına yer verilen bir eser olarak dikkat çekmektedir. Memlük Kıpçakçası döneminde şiir formunda gramer kitapları da kaleme alınmıştır. Fahreddîn Divriğî'nin 13-14. yüzyılda kaleme aldığı *Kasîde fî Kavâidi Lisâni't-Türk,* Memlük Kıpçakçasının kaside şeklinde yazılmış bir grameridir. Manzum bir gramer kitabı olan bu eser, bugün kayıp vaziyettedir (İzgi, 1995: 83).

Anadolu coğrafyasında Türkçe üzerine yazılmış ilk gramer kitabı ise malum olduğu üzere Bergamalı Kadri'nin *Müyessiretü'l-Ulûm* (1530) adlı eseridir. *Müyessiretü'l-Ulûm*; fiil çekimleri, fiil çatıları, ismin çeşitleri ve hâlleri, kelime türleri, kelime grupları gibi gramer konularını ve Türkiye Türkçesinin temel kurallarını ihtiva eden önemli bir gramer kitabıdır (Karabacak, 2002: IX). Bu eser, her ne kadar Türkçe kaleme alınmış ilk gramer kitabı olsa da Arapça kalıplar esas alınarak düzenlenmiştir.[5] Eserde yer alan *fi'l-i mâzî-i mechûl (edilgen geçmiş zaman), el-hâlu'l-maʿlûmu'l-muttaridâtu (geniş zaman kipi), mütekellim vahdehû (teklik 1. şahıs), müfred-i muhâtab (teklik 2. şahıs), maʿlûm-ı nehy-i hâzır (olumsuz emir kipi)* gibi terimler, bu Türkçe gramerin Arapçanın kaynaklık ettiği bir terim sistemiyle kaleme alındığının göstergesidir (Korkmaz, 2017: 15). Bergamali Kadri'nin eserinde ses bilgisine doğrudan değinmeyip yeri geldikçe küçük açıklamalar yapması da Arap gramerciliğinin etkisinden kaynaklanmaktadır (Ertürk, 2017: 30).

Bergamalı Kadri'den sonra 1533'te İtalyan Filippi Argenti'nin İstanbul Galata'daki yabancı tüccarlara kılavuz olmak üzere yazdığı *Regola del parlare turcho (Türkçe Konuşma Kuralları)*, 1611'de İtalyan Pietro Ferraguto'nun Türkiye'ye gelen papazlar için hazırladığı *Grammatica turchesca (Türkçe Gramer)* ve 1612'de Alman Hieronymus Megiser'in yazdığı *Institutionum linguae turcicae libri quatuor (Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları)*, Türk dili üzerine yazılmış ilk gramer denemeleri arasında sayılabilir (Dilâçar, 1971: 128). Fakat bu eserler arasında tam anlamıyla bir gramer hususiyeti gösteren Megiser'in eseridir. Avrupa'da yazılmış ilk Türkçe gramer kitabı kabul edilen bu eserde Türkçenin kaleme alındığı Arap alfabesi tanıtılmış, teşekkül noktası bakımından ünsüzlere yer verilmiş, bazı ses bilgisel hususiyetlere değinilmiş (örneğin çift ünsüzle başlayan kelimelerde ünlü türemesi → Shkoder > İşkodra, Skoplje > Üsküp vb.), isim türetimi, isim çekimi, fiil çekimi, kelime türleri gibi

barındırması bakımından karşılaştırmalı bir gramer kitabı hükmündedir (Caferoğlu, 2015/II: 157).

[4] Müellifi bilinmeyen *El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lugâti't-Türkiyye*'nin Türk olmayan biri tarafından yazıldığı eserin içinde kaydedilmiştir (Ercilasun, 2009: 389). *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*'in müellifi olan Ebû Hayyân'ın da yine Türk olmadığı malumdur (Caferoğlu, 2015/II: 154). Kıpçak Türkçesi döneminde Türk olmayan bilginlerin de Türkçenin gramerini yazmaları, o dönemde Türk diline verilen önemi göstermesi bakımından dikkat çekmektedir.

[5] *Müyessiretü'l-Ulûm*'da olduğu gibi Türkçenin ilk gramerlerinde de Türkçe kurallar, Arapçanın kalıplarına göre tertip edilmiştir. *Dîvânu Lugâti't-Türk* (1073), *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk* (1312), *Mukaddimetü'l-Edeb* (13. yy.) ve *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugâti't-Türkiyye* (15. yy.) gibi eserler, bu durumun tipik örneklerindendir (Korkmaz, 2017: 15).

konular dikkatlere sunulmuştur (Dilâçar, 1970: 201-204). Eserde Türk diline örnek teşkil etmesi bakımından verilen 220 Türkçe atasözü ayrıca dikkat çekmektedir (Dilâçar, 1970: 207-208).

Müyessiretü'l-Ulûm'un yazıldığı yüzyılda Osmanlı sahasında dünyanın ilk yapma dili olarak bilinen Bâleybelen için de bir gramer kitabı yazılmıştır. Bu dilin mucidi Muhyi-i Gülşeni, 16. yüzyılda türettiği bu dil için bir de gramer kitabı kaleme almıştır (Dilâçar, 1971: 129). Hazırlamış olduğu Bâleybelen risalelerinde Türkçenin yapı bilgisi ve söz dizimiyle ilgili de önemli bilgiler veren Gülşeni (Koç, 2004: 215), Türk gramerciliğinde kendine yer edinebilmiş bir şahsiyettir.

17. yüzyılda hız kazanan Türkçe gramer çalışmalarının bu yüzyıldaki en önemli örneğini François de Mesgnien Meninski vermiştir. Meninski, *Linguarum orientalium Turcicae, Arabicae, Persicae Institutiones, seu Grammatica Turcica (Doğu Dillerinden Türkçenin, Arapçanın ve Farsçanın Esasları ya da Türkçenin Grameri)* adlı eseriyle Arapça ve Farsça esasların yanında Türkçenin de bir gramerini ortaya koymuştur (Dilâçar, 1971: 129).

Osmanlı topraklarında Tanzimat ile birlikte artış gösteren Türk gramer yazıcılığı, o zamana kadarki en hareketli zamanını yaşamıştır. Kütahyalı Abdurrahman Fevzi Efendi'nin *Mikyâsü'l-Lisân Kıstasü'l-Beyân* (1847) adlı Türkçe grameri[6], Mehmet Fuat Paşa ve Ahmet Cevdet Paşa'nın beraber hazırladıkları *Medhal-i Kavâid* (1851), *Kavâid-i Osmâniyye* (1865), *Kavâid-i Türkiyye* (1875) ve *Tertîb-i Cedîd-i Kavâid-i Osmâniyye* (1875) adlı eserler, Abdullah Ramiz Paşa'nın *Lisân-ı Osmânînin Kavâidini Hâvi Emsile-i Türkî*'si (1866)[7], Süleyman Paşa'nın *İlm-i Sarf-ı Türkî*'si (1874), Ali Nazima'nın *Lisân-ı Osmânî*'si (1880), Selim Sabit'in *Sarf u Nahv-i Osmânî*'si (1881), Mehmet Rıfat'ın *Külliyât-ı Kavâid-i Osmâniyye*'si (1885), Ahmet Rasim'in *Amelî ve Nazarî Talîm-i Lisân-ı Osmânî*'si (1890), Şemseddin Sami'nin *Nev-usûl*[8] *Sarf-ı Türkî*'si (1892), Necip Asım'ın *Osmânlı Sarfı* (1894) adlı eseri, Mehmet Rıfat'ın iki cilt hâlinde hazırladığı *Hâce-i Lisân-ı Osmânî*'si (1894-1895), Şeyh Vasfi Efendi'nin *Mufassal Yeni Sarf-ı Osmânî*'si (1901), Hüseyin Cahit Yalçın'ın *Türkçe Sarf ve Nahv*'i (1908) ve Ahmet Cevat Emre'nin *Lisân-ı Osmânî*'si (1912), Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinden Cumhuriyet dönemine geçişin hazırlayıcı gramer kitaplarındandır (Dilâçar, 1971: 131-132; Korkmaz, 2017: 15). Fakat bu eserlerde de Arapça gramer kalıpları esas alınmış, bir anlamda Türkçe dil malzemesi, Arap gramerinin kalıpları içine oturtulmuştur (Korkmaz, 2002: 43).

Bu dönemde Mehmet Sadık tarafından *Üss-i Lisân-ı Türkî* (1897) adıyla Çağatay Türkçesinin bir grameri de kaleme alınmıştır (Toparlı ve Ilgın 2022). Ayrıca 1877 yılında Londra'da Abu Said adlı biri tarafından tercümanların istifade etmesi amacıyla hazırlanan *Turkish Self-Taught (Türkçeyi Kendi Kendine Öğrenme)* adlı eser, ses bilgisel ve şekil bilgisel hususiyetlerin üzerinde durulduğu, kelime yapımı ve kelime türlerinin (isim, fiil, zamir, zarf, bağlaç, ünlem) açıklandığı dikkat çekici bir eserdir (Yalap ve Kılıç, 2021: 40-41).

[6] Bu eser 1847'de yazıldığı hâlde 1881'de yayımlanabilmiştir (Dilâçar, 1971: 131).
[7] Abdullah Ramiz Paşa'nın eserinin yazım tarihi Zeynep Korkmaz tarafından 1886 olarak verilmiştir (Korkmaz, 2017: 15).
[8] Gramer kitaplarımızda görülen *nev-usûl, yeni sarf, yeni nahv* gibi isimlendirmeler, Arap ve Fransız gramer kalıplarının Türkçeye uymadığının fark edildiğinin, yeni bir metotla gramer kitaplarının kaleme alınma gerekliliğinin ifadesi olan isimlendirmelerdir.

20. yüzyılın ilk çeyreğinde, Cumhuriyet'in arifesinde de pek çok Türkçe gramer kitabı yazılmıştır. Şeyh Ali Vasfi Efendi'nin *Mufassal Yeni Sarf-ı Osmânî* (1900) ve *Mufassal Nahv-ı Osmânî* (1900) adlı eserleri bu yüzyılın başında okullarda en fazla okutulan gramer kitaplarındandır. Meşrutiyet yıllarında Batı dilleri gramerleri örnek alınarak Hüseyin Cahit Yalçın tarafından *Türkçe Sarf ve Nahv* (1908) ve Ahmet Cevat Emre tarafından *Lisân-ı Osmânî: Sarf ve Nahvi* (1912-13) kaleme alınmıştır. Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen süreçte ise Mehmet Fuat Köprülü ve Süleyman Saip'in beraber hazırladıkları *Türk Dilinin Sarf ve Nahvi* (1923) ile yine Ahmet Cevat Emre'nin yazmış olduğu *Türkçe Sarf ve Nahv* (1923), yayımlanmış olan eserlerin en dikkat çekenlerindendir (Dilâçar, 1971: 132).

4. CUMHURİYET DÖNEMİNDE TÜRK GRAMERCİLİĞİ

Cumhuriyet devri öncesinde kaleme alınmış gramer kitapları esasen Arapça ve Fransızca gramer kalıpları ve sınıflandırma ölçütleri dikkate alınarak yazılmıştır.[9] Türk dili gramerlerinin bu şekilde yabancı dillerin kalıplarıyla kaleme alınması, Türkiye'de modern anlamda filoloji ve dil bilimi çalışmalarını geciktirmiş, Türkçenin kendi mahiyetine uygun gramerlerin yazımını engellemiştir (Timurtaş, 1996: 33-34). Her ne kadar elde bulunan malzeme "millî" olsa da bu zengin malzemenin kendisine uygun olmayan metotlarla işlenmesi faydalı sonuçlar doğurmamış ve Türk gramerciliği de bundan dolayı erken dönemlerde gelişme kaydedememiştir.

Şüphesiz ki bir dilin yazı ve edebiyat dili olarak varlığını sürdürmesinin iki önemli teminatı vardır. Bunlardan ilki o dilin söz varlığının tamamını ihtiva eden sözlüğüdür. Diğeri ise o dilin kelimelerini söz hâline getiren, yapı ve işleyiş kurallarını sistemleştiren grameridir (Korkmaz, 2007: 173). Bu gramerin dilin kendisine uygun metotlarla, hatta millî bir bakışla işlenmesi elzemdir. Her alanda millî bilincin geliştirilmesinin amaçlandığı Cumhuriyet devrinde kültürün taşıyıcısı konumunda olan dile ve onun bilimsel düzlemde incelenmesini esas alan gramerine de gereken hassasiyet gösterilmeye çalışılmıştır. Bu hassasiyetle birlikte geçmiş yıllardan beri sürdürülen gramer çalışmaları, bilhassa metot bakımından yeni merhaleler katetmiştir.

Her ne kadar Cumhuriyet devrinden önce kaleme alınmış olsa da burada Jean Deny'in *Türk Dil Bilgisi* (1921) adlı eserinden de bahsetmek gerekir. Kendisinden sonra yazılmış olan Türkçe gramer kitaplarının üzerinde de tesir bırakan *Türk Dil Bilgisi*, Fransa'da Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler için hazırlanmış, Türk dilinin en kapsamlı gramer kitaplarındandır (Deny 2012). Deny'in eseri, gerek Türk dilinin yapı ve işleyişine uygun gramer çalışmalarının yapılmasını savunması (Deny, 2012: XII) gerekse cümleye yaklaşımı noktasında dikkat çekici bir eserdir. Deny, cümleyi *asıl cümle* ve *cümlecik (fiilimsi)* olarak iki gruba ayırmış, çekimli fiil ile çekimsiz fiilin ayrımını belirgin bir şekilde yapmıştır (Deny, 2012: 712). Deny'in cümlenin tasnifi konusunda ortaya koyduğu bu yöntem, kendisinden sonraki birçok araştırmacıyı etkilemiş, 1945'ten sonra Türkçe üzerine yazılmış olan gramer kitaplarında onun tasnifine

[9] Hüseyin Cahit Yalçın'ın *Türkçe Sarf ve Nahv* (1908) adlı eserinde Fransızca gramer kalıpları esas alınmış, Yalçın'ın etkisiyle bu metot Ahmet Cevat Emre'nin *Lisân-ı Osmânî: Sarf ve Nahv*'inde (1912-1913), Mehmet Fuat Köprülü ve Süleyman Saip'in *Türk Dilinin Sarf ve Nahvi*'nde (1923), yine Ahmet Cevat Emre'nin *Türkçe Sarf ve Nahv*'inde (1923) ve Mithat Sadullah Sander'in *Türkçe Yeni Sarf ve Nahv*'inde (1924) uygulanmıştır (Korkmaz, 2002: 43-44).

yaklaşan sınıflandırmalar yapılmıştır (Ertürk, 2020: 410). Gramer metodu olarak Türkçeye uygun bir metodun gerekliliğini dile getirmesi ve bunu yer yer eserinde yansıtmasına rağmen, Deny'in Fransız öğrencilere Türkçe öğretmek maksadıyla kaleme aldığı eserinde sistem olarak Fransız dilinin gramer kalıplarını esas aldığını, ayrıca eserini *isim, fiil* ve *edat*[10] olmak üzere Arap dilinin ölçülerine göre düzenlediğini de söylemek gerekir (Korkmaz, 1997: 50).

Jean Deny'in etkisini yansıtan Cumhuriyet devrinin ilk gramer çalışmaları ise ders kitabı formatında, nispeten basit bir üslupla kaleme alınmıştır. Bu eserlerde Türkçe genel hatlarıyla işlenmiş, ayrıntıya girilmemiştir. Ders kitaplarının yanında, bu devirde ulusal dil bilincinin tesisi maksadıyla Türkçenin yapı ve işleyişine uygun gramer kitaplarının oluşturulması gerekliliğiyle çalışmalar da yapılmıştır. 1928'de Falih Rıfkı Atay, Ahmet Cevat Emre, Ruşen Eşref Ünaydın, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Ragıp Hulusi Özdem ve Mehmet İhsan Sungu gibi önemli şahsiyetlerin içinde bulunduğu Türk Dili Encümeni tarafından hazırlanan ve yeni harflerle yazılmış ilk Türkçe gramer olan *Muhtasar Türkçe Gramer*[11], bu gerekliliğin bir mahsulüdür (Türk Dili Encümeni, 1928: 6; Korkmaz, 2007: 174).

Muhtevası bakımından önem arz eden Muhtasar Türkçe Gramer'in giriş kısmında yer alan *Gramer (Sarf) Hakkında Rapor* başlığı altında büyük medeni milletlerin gramerlerinin üç ana bölüme ayrıldığı vurgulanmaktadır. Bu gramerlerin birinci bölümünü dili oluşturan seslerle bunların işaretleri olan harflerin mevzubahis edildiği *savtiyyat (ses bilgisi)* teşkil etmektedir. İkinci bölüm, kelimeleri oluşturan şeklî unsurların ve bu unsurların kelimedeki görevlerinin ele alındığı *şekliyyat (şekil bilgisi)* bölümüdür. Üçüncü bölüm olan *nahiv (cümle bilgisi)* bölümünde ise genel hatlarıyla cümle ele alınır (Türk Dili Encümeni, 1928: 3). Bu modern yöntemin uygulanmaya çalışıldığı *Muhtasar Türkçe Gramer*'de de ilk bölüm *Fonetik (Savtiyyat)* başlığını taşımaktadır. Bu bölümde harfler, sedalı ve sedasız olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiş, harflerin çıkış noktaları da dikkatlere sunulmuştur (Türk Dili Encümeni, 1928: 9-16). *Şekliyyat* başlığını taşıyan ikinci bölümde ise ek ve kök mevzusu, yapım ekleri, birleşik kelimeler, isim ve fiil çekim ekleri açıklanmaya çalışılmıştır (Türk Dili Encümeni, 1928: 21-68). Birinci bölümdeki ünsüzler tablosu bugün de geçerliliğini koruyan bir tasnif hükmündedir:

[10] Arap gramer konuları *isim, fiil* ve *harf* olarak üç başlık altında incelenir. Bu başlıklar Osmanlı Türkçesi gramerlerinde *isim, fiil* ve *edat* başlıklarıyla karşılanmış; "edat", *harf* yerine kullanılmıştır (Korkmaz, 2007: 180).

[11] Kaynaklarda (Karahan, 2014: 208) bu eserin Ahmet Cevat Emre tarafından yazıldığı da kaydedilmiştir.



صداسز حرفلرك تقسيماتى كوسته‌ره‌ن جدول

Sedasız Harflerin Taksimatını Gösteren Cetvel

« آرقا داماق حرفلرى » Arka Damak Harfleri	« ئوك داماق حرفلرى » Ön Damak Harfleri	«ديش أتلرى حرفلرى » Diş Etleri Harfleri	« ديش حرفلرى » Diş Harfleri	« دوداق حرفلرى » Dudak Harfleri	تورکجه صداسز حرفلر Türkçe Sedasız Harfler	
«ق» k	«ك» k	ç	t	p	Sert	Süreksiz Harfler
«غ» g	«گ» g	c	d	b	Yumuşak	
h			s ş	f	Sert	Sürekli Harfler
ğ	l r y ğ		z j n	v m	Yumuşak	

(Türk Dili Encümeni, 1928: 16)

Muhtasar Türkçe Gramer'den ilham ve örnek alınarak 1928'den itibaren yeni harflerle okul gramerleri yayımlanmaya başlamıştır. Mithat Sadullah Sander'in *Yeni Türkçe Gramer Dersleri (2 Cilt)* (1929) ve Peyami Safa'nın *Türk Grameri (2 Cilt)* (1929-1931) adlı eserleri, İbrahim Necmi Dilmen'in *Türkçe Gramer*'i (1930), Ahmet Cevat Emre'nin ortaokul öğrencileri için yazmış olduğu *Türk Dil Bilgisi* (1931) ve bu eserin ardından yayımladığı *Türkçede Kelime Teşkili I-II* (1933) ve *Ekler Lûgatçesi* (1934) adlı eserleri, bu gramerlerin dikkat çekenleri arasındadır (Dilâçar, 1971: 135). Ahmet Cevat Emre'nin *Türk Dil Bilgisi* (1931) adlı eseri, diğer eserlerden ayrılan bir hususiyete sahiptir. Fransız dil bilimci Ferdinand Brunot'un koyduğu esaslardan[12] hareket ederek hazırlanmış ve şekle atfedilen değeri eleştirerek şekilden ziyade anlamı ve işlevi önceleyen bir bakışı yansıtmış olan bu eser, öğretici niteliğiyle dikkat çekmektedir[13] (Dilâçar, 1971: 139; Karahan, 2014: 211).

Cumhuriyet devrinin ilk yıllarında gramer, mekteplerde okutulmak amacıyla üzerinde çalışmalar yapılan bir araştırma sahası menzilesinde kalmamıştır. Bu devirde Arap gramercilik kalıplarından ayrılarak Türkçenin yapısına uygun bir metot bulma çabası bilhassa Ahmet Cevat Emre'nin eserlerinde dikkat çekmektedir. Emre tarafından 1931 yılında kaleme alınan ve gramer yazacaklar için bir kılavuz mahiyetinde olan *Yeni Bir Gramer Metodu Hakkında Layiha* adlı eser, klasik yöntemden ve gelenekten ayrılarak dilin anlam ve düşünce yönlerine odaklanan ve buna göre gramer kitapları yazılmasını savunan bir eserdir (Ertürk, 2017: 22). Emre'nin eserinde dil, zihinde tasarlanmış unsurların maddi işaretlerle karşılanması olarak değerlendirilmiş ve bir işaretler sistemi olarak gösterilmiştir. Bu anlayış onu dil bilimsel bir

[12] Ferdinand Brunot'a göre dil alışılmış kalıplara göre değil, düşüncenin kalıplarına, kategorilerine göre incelenmeli ve buna göre kuralları düzenlenmelidir. Gramerde öncelikle ses-harf-sözcük üçlüsünün değil, bizatihi düşüncenin tüm anlatımının ele alınması gerektiğini söylemiş (Dilâçar, 1971: 139) ve işlevsel yaklaşımıyla yapısal dil bilimine yaklaşan bir anlayışı benimsemiştir.

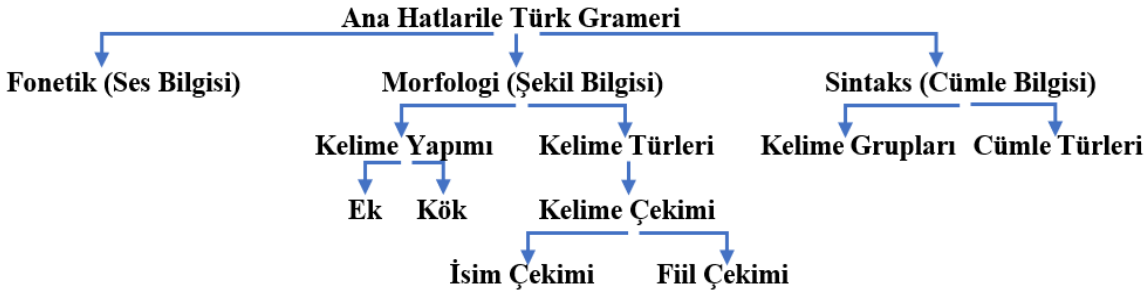
[13] Cumhuriyet döneminde yazılmış olan pek çok eser, öğreticiliği arka planda bırakan ve şekle yoğunlaşarak anlamı ve işlevi ötekileştiren bir yaklaşımla kaleme alınmıştır. Örneğin 1942 yılında Avni Başman ve Necmettin Halil Onan tarafından ilkokullar için yayımlanmış olan *Dilbilgisi* adlı eser, bütünüyle şekli esas alan, işlevi ötelediği için de öğretici yönü geri planda kalan bir eserdir. "{+DAn} ekinin bulunduğu isimlerin altını çiziniz." kabilinden alıştırmalar (Dilâçar, 1971: 141), öğrenciyi şekle bağlı kılarak Türkçenin özünden uzaklaştırmaktadır.

bakışa yaklaştırarak Ferdinand de Saussure'ün görüşlerini hatırlatmakta, eserinin özgün değerini ortaya koymaktadır (Ertürk, 2017: 62). Yine eski dil bilgisi çalışmalarında özneye atfedilen değeri ortadan kaldırarak yüklemi önceleyen bir bakış açısını yansıtan şu cümleleri dikkate değerdir: "Aksiyonundan (işinden, hareketinden) bahs olunan, mevcudiyeti, hâli, duruşu anlatılan mahluke veya şeye 'subjekt' namı verilir. Fakat subjektler her zaman işi, hareketi işleyen değildir. Böyle olması için fi'lin binâsı aktif olmak lazım gelir." (Aktaran: Ertürk, 2017: 63-64). Emre'nin bu eseri, 1932-1934 yıllarında yazılan ders kitaplarına da kaynaklık etmiştir (Karahan, 2014: 208).

Atatürk'ün vefatının ardından Türk Dil Kurumu'nun desteğiyle yayımlanmış olan Tahsin Banguoğlu'nun *Ana Hatlarile Türk Grameri* (1940) adlı eseri de büyük bir önem arz etmektedir (Dilâçar, 1971: 138). Banguoğlu Türk dilinin niteliklerine uygun bir gramer metodu geliştirmek arzusunda bulunduğunu, bunun ilk adımını bu eserle attığını, sonrasında yayımladığı *Türkçenin Grameri* adlı eserinin ise bu sürecin olgunlaşma mahsulü olduğunu dile getirmektedir (Banguoğlu, 2011: 1). 1941-1942 yıllarında ortaöğretim Türkçe öğretmenleri için bir rehber kitap olması amacıyla yazılan ve dil bilgisinin genel çerçevesini çizen *Ana Hatlarile Türk Grameri* (Banguoğlu, 1940), Cumhuriyet döneminde yazılmış modern anlamdaki ilk dil bilgisi kitabı kabul edilmektedir[14] (Önler, 2011: 88). Dönemin Millî Eğitim Bakanı olan Hasan Âli Yücel, bu eser için "… Arap veya diğer ecnebi gramerlerinin bir taklidi değildir; lisaniyat ilminin neticelerine göre, Türk dili bünyesinin tetkik ve müşahedesi yolu ile kaidelerin meydana çıkarılması mahiyetinde bir denemedir." demektedir (Banguoğlu, 1940: 3).

Banguoğlu, eserini *Fonetik (Ses Bilgisi)*, *Morfologi (Şekil Bilgisi)* ve *Sintaks (Cümle Bilgisi)* olmak üzere üç ana bölüme ayırmıştır. *Fonetik* bölümü, vokaller ve konsonantların nitelikleri ile ses birleşimleri temelinde ses olaylarına yoğunlaşmıştır (s. 14-21). Bu bölümde ayrıca *vurgu* ve *tonlama* konularına da değinilmiştir (s. 21-23). *Morfologi* bölümünde öncelikle *kök*, *ek* ve *kelime tabanı* kavramları tanıtılmış (s. 24-25), ardından kelimeler yapı ve anlamları bakımından sınıflandırılmıştır (s. 25-27). Akabinde kelime türleri konusuna geçilmiş; *isim, sıfat, zamir, zarf, edat, rabıt (bağlaç), nida (ünlem)* ve *fiil* gibi kelime türleri açıklanırken *isim* ve *fiil* başlıkları altında isim ve fiil çekimleri de dikkatlere sunulmuştur (s. 27-52). *Morfologi* bölümünün içinde yer alan *Kelime Teşkili* başlığı altında Türkçenin kelime türetme imkânlarının zenginliği örneklendirilmiş (s. 53-65) ve birleşik kelimeler sınıflandırılmıştır (s. 65-73). Kelime grupları ve cümle türlerine değinen *Sintaks* başlığı ise, eserin son bölümünü teşkil etmektedir (s. 74-94). Kendisinden sonraki birçok eserde de esas alınan bu metodun ana hatları şu şekildedir:

[14] Cumhuriyet döneminden önce modern anlamdaki ilk gramer kitabını, yukarıda da belirttiğimiz üzere, 1921 yılında Jean Deny yazmıştır. Deny ve sonrasında Banguoğlu'nun eseri kendilerinden sonra yazılmış olan pek çok dil bilgisi kitabına temel dayanak olmuştur (Önler, 2011: 91).



Tahsin Banguoğlu, ortaya koyduğu yöntemle dikkat çekmekle birlikte bugün dahi kullanılan bazı Türkçe dil bilgisi terimlerini de yazmış olduğu eserle Türkçeye kazandırmıştır. *dil benzeşmesi, dudak benzeşmesi, ilerleyici ve gerileyici benzeşme, iç ses, son ses, sesli, takı* gibi terimler, bunlardan bazılarıdır[15] (Önler, 2011: 89-91).

Banguoğlu'nun açtığı bu çığır ve ortaya koyduğu gramer metodu, kendisinden sonraki eserleri de şekillendirmiştir. 1940'tan sonra yazılan okul gramerleri, az ya da çok, Banguoğlu'nun tesirini yansıtmaktadır. Ortaokullar için hazırlanan Necmettin Halil Onan'ın *Dilbilgisi* (1943) ve Tahir Nejat Gencan'ın *Ortaokullar için Yeni Dilbilgisi* (1946) adlı eserleri, liseler için hazırlanan Tahir Nejat Gencan'ın *Dilbilgisi (2 Cilt)* (1950-1951) ve Peyami Safa'nın *Dilbilgisi – Okul Grameri* (1951) adlı eserleri bu bağlamda zikredilebilir (Dilâçar, 1971: 141). Bu dönemde yine bir okul grameri olarak hazırlanan Ahmet Cevat Emre'nin *Türk Dilbilgisi* (1945) adlı eseri ise yukarıdaki eserlerden farklı olarak nispeten işlevsel yaklaşımı esas almaya çalışmakta ve gramer öğretimini önceleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Emre, daha önce yazmış olduğu gramer kitaplarında olduğu gibi bu eserinde de Ferdinand Brunot'un görüşlerini yansıtır bir şekilde işlevsel bir yaklaşımı esas almış ve *anlam bakımından kelimeler, yapılış bakımından kelimeler, söz dizimi bakımından kelimeler, fiil çekimi, anlatımda tamamlayıcı ögeler, edatlar, zarf-fiiller* gibi başlıklarla eserini tertip etmiştir (Dilâçar, 1971: 141).

Cumhuriyet devrinde yazılan gramer kitaplarında her ne kadar yöntem olarak millî bir yol izlenmeye çalışılmışsa da terim varlığı bakımından yine Arapçanın tahakkümü söz konusudur. Yayımlanmış olan eserlerde ses ve şekil bilgisel hususiyetler, daha çok Arapça terimlerle ifadesini bulmuştur. Bu tahakkümü kırmak ve Türkçenin terim varlığını zenginleştirmek amacıyla da bu dönemde bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu dikkatle Türkçenin ilk gramer terimleri sözlüğünü, Yüksek Gramer Komisyonu'nun onayıyla 1941 yılında Ahmet Cevat Emre kaleme almıştır. Sonraki yıl *Felsefe ve Gramer Sözlüğü* (1942) yine Yüksek Gramer Komisyonu'nun girişimleriyle yayımlanmıştır. 1949'da yayımlanan *Dilbilim Terimleri Sözlüğü* ise diğer sözlüklerden çok daha niteliklidir. Bu sözlüklerde yer alan gramer terimleri, yer yer Osmanlı Türkçesi gramerinden ve kalıplaşmış terimlerinden ayrılmış, örneğin *ettirgen* ve *oldurgan* terimlerinin ayrımı yapılmış ve *ettirgen*'e *araçlı geçişli*, *oldurgan*'a ise *yapma aşımlı* denmiştir (Dilâçar, 1971: 140). Takip eden yıllarda yeni gramer terimleri sözlükleri kaleme alınmış ve Türkçe yeni kavramlar kazanarak zenginleşmiştir.

[15] Banguoğlu, esasen ortaokullar için hazırladığı bu eserini daha sonraki yıllarda geliştirecek ve bugün bile değerini korumakta olan *Türkçenin Grameri* adlı eserini 1974 yılında yayımlayacaktır.

Cumhuriyet'in ilanından günümüze ulaşan süreçte Türk dilinin hususiyetlerine ve gerekliliklerine uygun gramer metotları geliştirilmiş ve Tahsin Banguoğlu, Muharrem Ergin, Tahir Nejat Gencan, Kaya Bilgegil, Haydar Ediskun, Hikmet Dizdaroğlu, Nurettin Koç, Zeynep Korkmaz, Ahmet Bican Ercilasun, Leyla Karahan gibi araştırmacılar tarafından bu modern metotlar temelinde gramer kitapları kaleme alınmıştır. Tahsin Banguoğlu'nun *Türkçenin Grameri* (Banguoğlu 2011), Muharrem Ergin'in *Türk Dil Bilgisi* (Ergin 2009), Zeynep Korkmaz'ın *Türkiye Türkçesi Grameri -Şekil Bilgisi-* (Korkmaz, 2009) gibi öncü kaynak eserler, bu bağlamda zikredilmeye değerdir.

SONUÇ

Cumhuriyet Dönemi Türk Gramerciliği Üzerine Bir Değerlendirme başlığını taşıyan bu çalışmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1) Dilin mevcut yapısını inceleyip kurallarını tespit eden ve bu kuralları kayıt altına alarak gelecek nesillere aktarmayı amaçlayan bir bilim dalı olarak dikkat çeken *gramer*, Hint ve Yunan medeniyetlerinde neşet etmiş, sonrasında Avrupa ve Asya'nın geneline yayılarak daha M.Ö. II. yüzyılda terim hâline gelmiştir. Hintli Pānini, İlk Çağ Yunan filozoflarından olan Aristo, Yunan gramercisi Dionysios Thraks, Romalı Marcus Terentius Varro ve Şirazlı Sibeveyhi gibi âlimlerin kaleme aldığı eserler, kendilerinden sonra yazılmış olan gramer kitaplarını etkileyen öncü çalışmalar olarak önem arz etmektedir.

2) Türklerin hâkimiyet sahasında yüzyıllar boyunca bilim dilinin Arapça olması, Türkçe gramerlerden ziyade Arapça gramerlerin yazılması sonucunu doğurmuş, Türkçe gramerlerin yazılmasını geciktirmiştir. Bununla birlikte, bugün kayıp vaziyette olsa da, ilk Türkçe gramerin Kâşgarlı Mahmûd tarafından yazılan *Kitâbu Cevâhirü'n-Nahv fi Lügâti't-Türk* adlı eser olduğu bilinmektedir. Gramer çalışmalarının yoğunlaştığı dönem olarak ise Kıpçak Türkçesi dönemi dikkat çekmektedir. Memlüklerin yönetici sınıfını oluşturduğu Mısır ve Suriye bölgelerinde yaşayan Araplara Türkçeyi öğretmek gerekliliği, bu dönemde çok önemli gramer kitaplarının yazılmasına vesile olmuştur. Bu bağlamda *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Bülgatü'l-Müştâk fî Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugâti't-Türkiyye, El-Kavânînü'l-Külliye li-Zabti'l-Lugâti't-Türkiyye* gibi eserler zikredilebilir. Kıpçak Türkçesi döneminin en önemli eserlerinden olan *Codex Cumanicus*'un muhtevası da dikkate değer bir dil bilgisel malzeme barındırmaktadır.

3) Osmanlı sahasında Bergamalı Kadri'nin *Müyessiretü'l-Ulûm*'u ile başlayan gramer yazıcılığı, Tanzimat dönemine kadar önemli bir merhale katedememiştir. Tanzimat dönemi ise bu anlamda bir dönem noktasını teşkil etmektedir. 1800'lü yılların ortalarından itibaren başta Mehmet Fuat Paşa, Ahmet Cevdet Paşa, Ahmet Rasim, Şemseddin Sami, Necip Asım ve Ahmet Cevat Emre olmak üzere, birçok araştırmacı Türkçenin grameri üzerine çalışmalar kaleme almışlardır. Fakat bu eserlerde Arapça gramer kalıpları esas alınmış, Türkçe dil malzemesi, Arap gramerinin usulleri doğrultusunda tasnif edilmiş ve işlenmiştir. Cumhuriyet döneminin arifesinde kaleme alınmış olan Jean Deny'in *Türk Dil Bilgisi* adlı eseri ise kendisinden sonraki pek çok çalışmaya doğrudan tesir eden bir eser olarak önem arz etmektedir.

4) Cumhuriyet dönemiyle birlikte, millet olma bilincinin gereklilikleri esas alınarak, millî bir duyuş ve metotla gramer çalışmaları yapmanın gerekliliği anlaşılmıştır. 1928'de Falih Rıfkı Atay, Ahmet Cevat Emre, Ruşen Eşref Ünaydın, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Ragıp Hulusi Özdem ve Mehmet İhsan Sungu gibi önemli şahsiyetlerin içinde bulunduğu Türk Dili Encümeni tarafından hazırlanan ve yeni harflerle yazılmış ilk Türkçe gramer olan *Muhtasar Türkçe Gramer*, bu gerekliliğin bir mahsulüdür. Bu çalışmanın giriş kısmında medeni milletlerin gramerlerinin *savtiyyat (ses bilgisi), şekliyyat (şekil bilgisi)* ve *nahiv (cümle bilgisi)* olmak üzere üç ana bölümden oluştuğu ve bu modern yöntemin Türk diline de uygun olduğu vurgulanmıştır. Bu önemli çalışmadan ilham ve örnek alınarak 1928'den itibaren Mithat Sadullah Sander, Peyami Safa, İbrahim Necmi Dilmen ve Ahmet Cevat Emre gibi bilginler tarafından yeni harflerle pek çok gramer kitabı hazırlanmıştır.

5) Cumhuriyet döneminde Arap gramercilik kalıplarından ayrılarak Türkçenin yapısına uygun bir metot bulma çabası, bilhassa Ahmet Cevat Emre'nin eserlerinde dikkat çekmektedir. Emre tarafından 1931 yılında yazılan ve gramerciler için bir kılavuz mahiyetinde olan *Yeni Bir Gramer Metodu Hakkında Layiha* adlı eser, klasik yöntemden ve gelenekten ayrılarak gramer yazıcılığında dilin anlam ve düşünce yönlerinin esas alınmasını savunan bir eserdir.

6) Cumhuriyet döneminin öncü gramer çalışmasını ise Tahsin Banguoğlu kaleme almıştır. Onun 1940 yılına tarihlenen *Ana Hatlarile Türk Grameri* adlı eseri, *Türk dilinin niteliklerine uygun gramer metodu* geliştirmeyi amaçlayan bir eserdir. 1941-1942 yıllarında ortaöğretim Türkçe öğretmenleri için bir rehber kitap olması amacıyla yazılan ve dil bilgisinin genel çerçevesini çizen bu eser, Cumhuriyet döneminde yazılmış modern anlamdaki ilk dil bilgisi kitabı kabul edilmektedir. Banguoğlu, eserini *Fonetik (Ses Bilgisi), Morfologi (Şekil Bilgisi)* ve *Sintaks (Cümle Bilgisi)* olmak üzere üç ana bölüme ayırmıştır. *Fonetik* bölümü, *ünlüler, ünsüzler, ses olayları, vurgu* ve *tonlama* konularına yoğunlaşmıştır. *Morfologi* bölümünde öncelikle *kök, ek* ve *kelime tabanı* kavramları tanıtılmış, ardından kelimeler yapı ve anlamları bakımından sınıflandırılmıştır. Bu bölümde ele alınan kelime türlerinde ise *isim, sıfat, zamir, zarf, edat, rabıt (bağlaç), nida (ünlem)* ve *fiil* açıklanırken *isim* ve *fiil* başlıkları altında isim ve fiil çekimleri de dikkatlere sunulmuştur. *Morfologi* bölümünün içinde yer alan *Kelime Teşkili* başlığı altında Türkçenin kelime türetme imkânlarının zenginliği örneklendirilmiş ve birleşik kelimeler sınıflandırılmıştır. Kelime grupları ve cümle türlerine değinen *Sintaks* başlığı ise, eserin son bölümünü teşkil etmektedir. *Ana Hatlarile Türk Grameri*'nde kullanılan bu metot, kendisinden sonra yazılan pek çok eserde de uygulanmıştır.

7) Cumhuriyet'in ilanından günümüze ulaşan süreçte Türk dilinin hususiyetlerine ve gerekliliklerine uygun gramer metotları geliştirilmiş ve Tahsin Banguoğlu, Muharrem Ergin, Tahir Nejat Gencan, Kaya Bilgegil, Haydar Ediskun, Hikmet Dizdaroğlu, Nurettin Koç, Zeynep Korkmaz, Ahmet Bican Ercilasun, Leyla Karahan gibi araştırmacılar tarafından bu modern metotlar temelinde önemli gramer kitapları kaleme alınmıştır.

KAYNAKLAR

Atalay, Besim (2013), *Kâşgarlı Mahmud – Divanü Lûgat-it Türk I-IV,* Ankara: TDK Yayınları.

Banguoğlu, Tahsin (1940), *Ana Hatlarile Türk Grameri*, İstanbul: Maarif Matbaası.

_____ (2011), *Türkçenin Grameri (9. bs.)*, Ankara: TDK Yayınları.

Caferoğlu, Ahmet (2015), *Türk Dili Tarihi I-II*, Ankara: Altınordu Yayınları.

Deny, Jean (2012), *Türk Dil Bilgisi*, (Çeviren: Ali Ulvi Elöve, Uyarlayan: Ahmet Benzer), İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Dilâçar, Agop (1970), "1612'de Avrupa'da Yayımlanan İlk Türkçe Gramerinin Özellikleri", *TDAY-Belleten*, Cilt 18, s. 197-210.

_____ (1971), "Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi", *TDAY-Belleten*, Cilt 19, s. 83-145.

Ercilasun, Ahmet Bican (2009), *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi (7. bs.)*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Erenoğlu, Dilek (2006), "Gramer-Dilbilgisi", *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 20, s. 139-147.

Ergin, Muharrem (2009), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.

Ertürk, Halilibrahim (2017), *Müyessiretü'l-Ulûm'dan Hareketle Türk Gramerciliğine Eleştirel Bir Bakış*, (Doktora Tezi), Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____ (2020), "Türk Gramerciliğinde Cümle Tasnifleri Üzerine Bir İnceleme", *Journal of Turkish Language and Literature*, Cilt 6, Sayı 3, s. 404-417.

İzgi, Cevat (1995), "Fahreddin Divriğî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (XII, s. 82-83), İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Karabacak, Esra (2002), *Bergamalı Kadri – Müyessiretü'l-Ulûm,* Ankara: TDK Yayınları.

Karahan, Leyla (2014), "Ahmet Cevat Emre'nin Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Görüşleri", içinde, *Prof. Dr. Mehmet Özmen Armağanı,* Nurettin Demir-Faruk Yıldırım (Ed.), Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, s. 207-212.

Koç, Mustafa (2004), "Babilden Bâleybelene: İlk Yapma Dil, İlk Kutsal Dil", *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 5 (Mart), s. 211-240.

Korkmaz, Zeynep (1997), "Batı Dilleri ve Türk Dili Grameri Üzerindeki Etkileri", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, Cilt 45, s. 49-54.

_____ (2002), "Türkiye Türkçesi Üzerindeki Gramer Çalışmaları ve Bu Çalışmaların Günümüzdeki Durumu", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, Cilt 50, s. 41-59.

_____ (2007), "Gramer Konularımızla İlgili Bazı Sorunlar", *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III*, Ankara: TDK Yayınları, s. 173-187.

_____ (2009), *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi) (3. bs.)*, Ankara: TDK Yayınları.

_____ (2017), *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü (5. bs.)*, Ankara: TDK Yayınları.

Önler, Zafer (2011), "Saadet Çağatay'ın İlk Tanıtım Yazısı Işığında Türkiye'de Dilbilgisi Çalışmaları", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, Cilt 18, Sayı 2, s. 87-96.

Timurtaş, Faruk Kadri (1996), "Türkçenin İncelenmesi, Grameri ve Lûgati", *Diller ve Türkçemiz (Haz. Mustafa Özkan)*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Toparlı, Recep; Ilgın, Ali (2022), *Mehmed Sâdık – Üss-i Lisân-ı Türkî*, Ankara: TDK Yayınları.

Türk Dili Encümeni (1928), *Muhtasar Türkçe Gramer*, İstanbul: Devlet Matbaası.

Türk Dil Kurumu (2009), *Türkçe Sözlük (11. bs.)*, Ankara: TDK Yayınları.

Yalap, Hakan; Kılıç, Gamze (2021), "19. Yüzyıl İngiltere'sinde Türkçenin Bir Gramer Kitabı: Abu Said ve Turkish Self-Taught", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 70, s. 33-48.

THE EFFECT OF INFORMAL LANGUAGE LEARNING ON EFL UNIVERSITY STUDENTS' TRANSCULTURAL TENDENCIES IN A BORDERLESS DIGITAL WORLD

Rafik El Amine GHOBRINI

Abdelhamid Ibn Badis University, Mostaganem, Algeria (DSPM research Lab)

amine.ghobrini@univ-mosta.dz

https://orcid.org/0000-0003-4028-8793

Soumia BENTALEB

Abdelhamid Ibn Badis University, Mostaganem, Algeria (DSPM research Lab)

bentalebsoumia6@gmail.com

Kheira MEZOUGH

Abdelhamid Ibn Badis University, Mostaganem, Algeria (DSPM research Lab)

kheira.mezough@etu.univ-mosta.dz

https://orcid.org/0009-0002-1338-830X

Abstract

The exponential advances in technology and digital media have empowered individuals, particularly university students, to learn languages informally, explore diverse cultures, and connect with communities beyond their geographical location in a seamless borderless digital arena. As such, language learning is no longer confined within the four walls of students' respective educational institutions but increasingly occurs through digital platforms, where learners are exposed to a wide range of cultural values, attitudes, and lifestyles. Within this context, this study explores how informal online language learning influences Algerian EFL university students' transcultural tendencies with particular focus on their 1. attitudes, 2. language use, 3, behaviors, and 4. appearance. It also examines how students negotiate their local identity in relation to the global culture associated with informal language learning. This study is foregrounded on two main theories, most notably Transculturalism Theory (Welsch, 1999) and Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979), along with perspectives from Media Ecology Theory. To do this, the study adopts a qualitative ethnographic research design with two data collection tools, non participant observation and focused groups with 18 university students at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem. The preliminary findings indicate that participants engaged in an ongoing process of transcultural meaning-making that was

showcased in 1. linguistic hybridization and translanguaging practices, 2. transcultural identity construction, 3. mindset transformation and value internalization, 4. cultural experimentation through material practices, 5. social identification with global communities.

Keywords: transculturality, university level, informal learning, language learning, digital

MANDALA VE DİJİTAL İÇERİK DESTEKLİ TARİH ÖĞRETİMİ : ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK UYGULAMA

Hacer Zeren ÖZDEMİR
Emine Ahmet Yeni Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (7.sınıf)
Meryem.cevik2@saglik.gov.tr - 0009-0005-3285-1242
Elif SEL
Emine Ahmet Yeni Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (7.sınıf)
elifemineahmetyeni@gmail.com - 0009-0005-6233-8896
Mutlu AKGÜRBÜZ
Kazım Karabekir İmam Hatip Ortaokulu-Fen Bilimleri Öğretmeni
m_erkennn@hotmail.com - 0000-0002-6410-1543

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, mandala destekli ve dijital içeriklerle zenginleştirilmiş tarih öğretiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, motivasyon ve görsel okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, 2025–2026 eğitim öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 60 öğrenci ile devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek gruplu ön test–son test desenine dayalı nicel araştırma yöntemi kullanılmış; nicel veriler tutum, motivasyon ve görsel okuryazarlık ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca nicel bulguları desteklemek amacıyla her sınıf düzeyinden seçilen öğrencilerle yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yapılmıştır.

Uygulama sürecinde öğrenciler, Osmanlı padişahlarına yönelik olarak hazırlanan mandalaları boyamış; mandalalar üzerinde yer alan kısa bilgilendirici metinleri incelemiş ve karekodlar aracılığıyla sunulan dijital video içeriklere erişmiştir. Öğrencilerin hem görsel hem de bilişsel açıdan sürece aktif katılım sağlamaları hedeflenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Shapiro-Wilks normallik testi, bağımlı örneklemler t testi ve etki büyüklüğü hesaplamaları kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, motivasyon ve görsel okuryazarlık düzeylerinin uygulama sonrasında anlamlı biçimde arttığını göstermektedir. Özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde tutum ve motivasyon puanlarında daha belirgin artışlar gözlenirken, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde görsel okuryazarlık becerilerinde dikkat çekici gelişmeler tespit edilmiştir. Nitel bulgular da mandala destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını, öğrenmeyi daha kalıcı ve eğlenceli hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, mandala ve dijital materyallerle desteklenen öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde etkili ve uygulanabilir bir öğretim yaklaşımı sunduğu söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mandala temelli öğretim, sosyal bilgiler öğretimi, öğrenci tutumu ve motivasyonu, görsel okuryazarlık

MANDALA AND DIGITAL CONTENT-SUPPORTED HISTORY TEACHING: AN APPLICATION FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Hacer Zeren ÖZDEMİR
Emine Ahmet Yeni Kız Anadolu Imam Hatip High School (7th Grade)
meryem.cevik2@saglik.gov.tr - 0009-0005-3285-1242

Elif SEL
Emine Ahmet Yeni Kız Anadolu Imam Hatip High School (7th Grade)
elifemineahmetyeni@gmail.com - 0009-0005-6233-8896

Mutlu AKGÜRBÜZ
Kazım Karabekir Imam Hatip Middle School – Science Teacher
m_erkennn@hotmail.com - 0000-0002-6410-1543

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of mandala-supported and digitally enriched history teaching on middle school students' attitudes, motivation, and visual literacy levels toward the social studies course. The study was conducted during the 2025–2026 academic year with a total of 60 students studying in the 5th, 6th, 7th, and 8th grades at a public school.

A quantitative research method based on a one-group pretest–posttest design was employed. Quantitative data were collected through attitude, motivation, and visual literacy scales. In addition, semi-structured interviews were conducted with selected students from each grade level in order to support the quantitative findings with qualitative data.

During the implementation process, students colored mandalas prepared for Ottoman sultans, examined short informative texts included in the mandalas, and accessed digital video content via QR codes. It was aimed for students to actively participate in the process both visually and cognitively.

In the analysis of the data, the Shapiro–Wilk normality test, paired samples t-test, and effect size calculations were used.

The results of the study indicate that students' attitudes, motivation, and visual literacy levels toward the social studies course increased significantly after the implementation. While more pronounced increases were observed in the attitudes and motivation scores of 5th and 6th grade students, notable improvements were identified in the visual literacy skills of 7th and 8th grade students. Qualitative findings also revealed that mandala-supported teaching practices increased students' interest in the course and made learning more permanent and enjoyable.

In conclusion, it can be stated that teaching practices supported by mandalas and digital materials provide an effective and applicable instructional approach in social studies courses.

Keywords : Mandala-based teaching, social studies education, student attitude and motivation, visual literacy

Exploring EFL Teachers' Perceptions and Practices of Artificial Intelligence in Language Education: A Qualitative Research

Abdülkadir YILMAZ

Sivas Cumhuriyet University, Institute of Educational Sciences

yilmaz.abdulkadr@gmail.com - https://orcid.org/0009-0009-2231-4733

Assist.Prof. Dr. Fatma KAYA

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, English Language Teaching

ftkaya@cumhuriyet.edu.tr - https://orcid.org/0000-0002-4040-0194

This qualitative research investigates the perceptions and practices of English as a Foreign Language (EFL) teachers in Türkiye concerning the integration of Artificial Intelligence (AI) in language education As AI rapidly transforms pedagogical environments, understanding teacher experiences is vital for effective classroom implementation. Qualitative data were gathered from 14 Turkish EFL teachers through guided reflection papers and semi-structured interviews. The collected data were analyzed using thematic analysis to identify key patterns related to teachers' experiences, perceptions, and reported classroom practices related to AI use.

The thematic analysis identified six major themes regarding EFL teachers' integration of AI in language education. AI was reported to support instructional planning and preparation through content generation, activity design, and idea development; material development through the creation of texts, worksheets, questions, visuals and assessment and evaluation through feedback provision, rubric generation, error analysis, and test design. Additionally, AI facilitated pedagogical adaptation by enabling content simplification, differentiation, and level adjustment. Participants also perceived AI as enhancing personalized learning by supporting student-centered instruction, increasing motivation, and adapting materials to learner interests. Finally, AI contributed to teacher professional development, particularly in improving English speaking and academic writing skills. Overall, the findings indicate that AI has the potential to support multiple dimensions of EFL teaching when incorporated thoughtfully into pedagogical practices.

Keywords: AI in education, EFL teachers, AI perceptions, AI practices

3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLAR İLE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

OPİNİONS OF SPECİAL EDUCATİON TEACHERS WORKİNG WİTH CHİLDREN İN THE 3-6 AGE GROUP ON SCHOOL-FAMİLY COLLABORATİON

Yüksek Lisans Öğrencisi SÜVEYDANUR YAPICI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

ORCID ID:https://orcid.org/0009-0000-3746-0404

suveydanurdemirci1@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Asuman BİLBAY

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

ORCID ID:https://orcid.org/0000-0002-3301-9846

abilbay@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Bu araştırma, 3-6 yaş grubu çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Olgubilim deseninin benimsendiği çalışmada, rehabilitasyon merkezleri ile özel eğitim anaokullarında görev yapan 18 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir..

Bulgulara göre öğretmenler okul-aile iş birliğini diyalog ve koordinasyon ekseninde tanımlamaktadır. İş birliğinin çocuğun gelişimini ve sosyal uyumunu desteklediği, öğretmenin mesleki sürecini kolaylaştırdığı ve ailelerin öz yeterliğini güçlendirdiği saptanmıştır. Engelleyici faktörler aile kaynaklı (ön yargı, ilgisizlik), sosyoekonomik ve kurumsal boyutlar altında ele alınmıştır. Öneriler empati, sağlıklı iletişim ve kurumsal destek üzerine yoğunlaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, okul-aile iş birliği, özel eğitim, özel eğitim öğretmeni, olgubilim

Abstract

This study aims to examine the views of special education teachers working with children aged 3–6 on school-family collaboration. Using a phenomenological design, semi-structured interviews were conducted with 18 teachers employed at rehabilitation centers and special education preschools. Participants were selected through maximum variation sampling; interviews were audio-recorded, transcribed, and analyzed through content analysis.

Findings indicate that teachers define school-family collaboration in terms of dialogue and coordination. Collaboration was found to support children's development and social adjustment, facilitate teachers' professional processes, and strengthen families' self-efficacy. Barriers were

addressed under three dimensions: family-related (prejudice, indifference), socioeconomic, and institutional. Recommendations focused on empathy, effective communication, and institutional support.

The study concludes that school-family collaboration in special education is not a spontaneous process; it requires effective communication, mutual trust, and institutional support. Accordingly, it is recommended that such collaboration be addressed within a multi-stakeholder and systematic educational policy framework.

Keywords: early childhood, phenomenology, school-family collaboration, special education, special education teacher

1. GİRİŞ

Aile, bireyin yaşamındaki ilk sosyal çevreyi oluşturan ve gelişimin tüm alanlarını temelden etkileyen temel bir destek sistemi olarak kabul edilmektedir (Baltaş, 2019; Erkan, 2010; Ersoy ve Avcı, 2000; Cavkaytar, 2021a). Çocuğun gelişimi yalnızca aile ortamında değil, eğitim kurumlarıyla kurulan etkileşim aracılığıyla da biçimlenmektedir. Okul-aile iş birliği; ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını ve karşılıklı iletişimi kapsayan bir süreç olarak tanımlanmakta (Oğan, 2000); akademik başarı, okula uyum ve sosyal becerileri olumlu yönde etkilediği tutarlı biçimde ortaya konmaktadır (Epstein, 2011; Hill ve Tyson, 2009).

Okul-aile iş birliği özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde çok daha belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Bu bireylerin eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için bireyselleştirilmiş planların hazırlanması ve çok disiplinli ekip çalışması gerekmekte; aileler bu ekibin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırılmaktadır (Kırcaalı-İftar, 1998; Friend vd., 2010). Ailelerin sürece aktif katılımı çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemekte, ev ile okul ortamları arasında tutarlılık sağlamaktadır (Dunst vd., 2007; Blue-Banning vd., 2004; Turnbull vd., 2015).

Erken çocukluk dönemi (3–6 yaş), dil, bilişsel ve sosyal gelişim açısından en hızlı ilerlemenin yaşandığı evre olduğundan bu dönemde sunulan özel eğitim hizmetleri ayrı bir önem taşımaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Okul ortamında sunulan eğitimin aile ortamında da sürdürülmesi müdahalenin etkililiğini doğrudan artırmaktadır.

Türkiye alanyazınında aile katılımı ve öğretmen-aile iletişimini ele alan araştırmalar bulunmakla birlikte (Cavkaytar ve Diken, 2005; Diken, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006) bu çalışmaların büyük bölümü ailelerin bakış açısına odaklanmaktadır. Özellikle 3–6 yaş grubundaki çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine ilişkin görüş ve deneyimlerini doğrudan ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı söz konusu boşluğu doldurmaya katkı sağlamak; öğretmen perspektifinden elde edilecek bulgularla uygulamaların ve eğitim politikalarının geliştirilmesine veri sunmaktır.

Araştırma Soruları

1. Özel eğitim öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Özel eğitim öğretmenlerinin okul-aile iş birliğini sağlamaya yönelik çalışmaları nelerdir?

3. Öğretmenlere göre okul-aile iş birliğinin özel gereksinimli çocukların gelişimine katkıları nelerdir?

4. Öğretmenler okul-aile iş birliği sürecinde hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?

5. Öğretmenlere göre okul-aile iş birliğini güçlendirmeye yönelik hangi uygulamalar

yapılabilir?

6. Öğretmenlere göre ebeveynlerin okul-aile iş birliği sürecinde öğretmenler ve okuldan beklentileri nelerdir?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim; bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu olguya yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Creswell, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu rehabilitasyon merkezleri ile özel eğitim anaokullarında görev yapan 18 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmış; katılımcıların gönüllülüğü, kurum türü, mesleki kıdem, görev yapılan yer ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcıların 14'ü kadın, 4'ü erkek olup mesleki kıdemleri 1 ile 20 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 15'i il, 3'ü ilçe merkezinde çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu sorular içeren bu form, katılımcı görüşlerinin derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Creswell, 2013). Form, ilgili alan yazın incelenerek hazırlanmış; iki uzman akademisyenin görüşü alınmış ve araştırma grubu dışında iki öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilerek son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeler, katılımcıların görev yaptıkları ya da uygun gördükleri ortamlarda yürütülmüştür. Katılımcı onayıyla ses kaydı alınmış ve süreç notları tutulmuştur. Her görüşme ortalama 20-30 dakika sürmüş; tamamlanmasının ardından ses kayıtları yazıya aktarılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yazıya aktarılan veriler dikkatli bir okuma sürecinden geçirilerek kodlanmış, benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Bulgular Çizelgelar aracılığıyla sunulmuş; katılımcı kimliklerinin gizliliği için öğretmenler K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılık için uzman görüşü ve pilot uygulama yapılmış; aktarılabilirlik için araştırma süreci ayrıntılı tanımlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tutarlılık için analiz süreci sistematik biçimde yürütülmüş; teyit edilebilirlik için bulgular katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular altı tema altında sunulmaktadır: (1) okul-aile iş birliğinin anlamı, (2) iş birliğini sağlamaya yönelik uygulamalar, (3) iş birliğinin katkıları, (4) iş birliğini

engelleyen faktörler, (5) iş birliğinin geliştirilmesine yönelik öneriler ve (6) ebeveynlerin öğretmen ve okuldan beklentileri.

3.1. Okul-Aile İş Birliğinin Anlamı

Özel eğitim öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine ilişkin görüşleri Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. *Özel eğitim öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine ilişkin görüşleri*

Tema	**Kod**	f
Diyalog	Çocuğa karşı tutarlı tutum	4
	Geri dönüt alma-verme	4
	Sürekli iletişim	4
Koordinasyon	İş birliğinin önemi	8

Çizelge 1 incelendiğinde öğretmenlerin okul-aile iş birliğini iki temel kategori çerçevesinde tanımladığı görülmektedir: diyalog ve koordinasyon.

Öğretmenler, okul-aile iş birliğinin sağlanabilmesi için aile ile öğretmen arasında etkili bir iletişim kurulmasının önemini vurgulamışlardır. Bu kapsamda çocuğa karşı tutarlı tutum sergilenmesi, geri bildirim alışverişinin düzenli olarak yapılması ve sürekli iletişim kanallarının açık tutulması öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Öğretmenler aynı zamanda okul-aile iş birliğinde koordinasyonun belirleyici bir işlev üstlendiğini ifade etmişlerdir. Aile ve okul arasında kurulan koordinasyon sayesinde çocuğun eğitim sürecinin daha tutarlı ve etkili biçimde desteklenebileceği vurgulanmıştır.

3.2. Okul-Aile İş Birliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Öğretmenlerin okul-aile iş birliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşleri Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. *Okul-aile iş birliğini geliştirmeye yönelik uygulamalar*

Tema	**Alt Tema**	**Kod**	**f**
Okul-Aile İş Birliğini Geliştirme Çalışmaları	Sürekli ve anlamlı iletişim	Aile ile düzenli iletişim	7
		Süreç hakkında bilgilendirme	5
		İşbirlikçi tutum geliştirme	3
		Ev ödevi takibi	3
	Yüz yüze etkileşim	Yüz yüze görüşme	5
		Özel gün etkinlikleri	3
		Veli ziyareti	3

Çizelge 2 incelendiğinde öğretmenlerin okul-aile iş birliğini güçlendirmeye yönelik uygulamalarının iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar sürekli ve anlamlı iletişim ile yüz yüze etkileşimdir.

"Aile ile sürekli iletişim kurduğumuzda çocuğun gelişimi daha hızlı oluyor. Aileyi sürece dahil ettiğimizde eğitim daha verimli ilerliyor." (K7)

"Velilerle yüz yüze görüşmeler yaptığımızda hem aile çocuğun durumunu daha iyi anlıyor hem de biz onların beklentilerini öğreniyoruz." (K12)

3.3. Okul-Aile İş Birliğinin Katkıları

Okul-aile iş birliğinin çocuğa, öğretmene ve aileye yönelik katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. *Özel eğitimde okul-aile iş birliğinin katkıları*

Tema	Alt Tema	Kod	f
Çocuğa Katkıları	Gelişim ve öğrenme	Hızlı ilerleme	13
		Akademik başarı	
		Verimli eğitim	
	Sosyal ve duygusal gelişim	Toplumda yer edinme	10
		Değerli hissetme	
		Ortama uyum	
		Akran iletişimi	
		Özgüven gelişimi	
		Güvende hissetme	
Öğretmene Katkıları	Mesleki gelişim	Çalışmaların kolaylaşması	18
		Deneyim kazanma	
		Ders takibinin kolaylaşması	
	Etkili eğitim süreci	Öğrenciden hızlı geri bildirim	9
		Kalıcı öğrenme	
		Öğrenciyi daha iyi tanıma	
	Sürece katkı	Veli katkısı	6
		Problem çözme	
Aileye Katkıları	Bilinçlenme ve destek	Hızlı ve doğru geri bildirim	22
		Eğitime destek verme	
		İnanç ve güven gelişimi	
		Doğru tutum geliştirme	
	Öz yeterlilik	Bilgi sahibi olma	15
		Mutluluk	
		Yeterlilik hissi	

Çizelge 3 incelendiğinde okul-aile iş birliğinin katkılarının çocuğa, öğretmene ve aileye katkılar olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenler, etkili iş birliğinin çocukların gelişim süreçlerini hızlandırdığını, sosyal uyumlarını kolaylaştırdığını ve özgüvenlerini artırdığını vurgulamıştır.

> *"Aile ile birlikte hareket ettiğimizde çocuk çok daha hızlı ilerliyor. Okulda yaptığımız çalışmaları evde de destekliklerinde gelişim daha belirgin oluyor." (K4)*

Öğretmene yönelik katkılar açısından iş birliğinin öğretim sürecini kolaylaştırdığı, öğrenciyi daha iyi tanımayı sağladığı ve ders planlamayı etkinleştirdiği belirtilmiştir.

> *"Aileden gelen bilgiler sayesinde öğrenciyi daha iyi tanıyoruz ve eğitim sürecini buna göre planlıyoruz." (K21)*

Aileye yönelik katkılar açısından ise öğretmenler, iş birliğinin ailelerin çocuklarının gelişimine ilişkin daha hızlı geri bildirim almalarını sağladığını, eğitim sürecine daha bilinçli destek vermelerine zemin hazırladığını ve ebeveyn öz yeterliğini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir.

> *"Aile ile sürekli iletişim kurduğumuzda çocuk hakkında anında geri bildirim alabiliyorlar. Bu da onların çocuğun eğitimine daha fazla destek vermelerini sağlıyor." (K8)*

3.4. Okul-Aile İş Birliğini Engelleyen Faktörler

Okul-aile iş birliğinin sağlanmasını engelleyen unsurlara ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. *Okul-aile iş birliğinin sağlanmasını engelleyen faktörler*

Tema	Alt Tema	Kod	f
Okul-Aile İş Birliğini Engelleyen Faktörler	Aile kaynaklı engeller	Ön yargı Durumu kabullenmeme İlgisiz aile Zayıf iletişim	47
	Sosyo-ekonomik engeller	Ekonomik yetersizlik Eğitim düzeyi Çok çocuklu aile	6
	Kurumsal engeller	Rehberlik eksikliği Yetersiz eğitimci Olumsuz yönetici tutumu Deneyim eksikliği	14

Çizelge 4 incelendiğinde okul-aile iş birliğini engelleyen faktörlerin üç temel kategori altında toplandığı görülmektedir: aile kaynaklı engeller, sosyoekonomik engeller ve kurumsal engeller.

Aile kaynaklı engeller arasında özellikle ailelerin çocuklarının durumunu

kabullenmekte güçlük çekmeleri, ön yargılı tutumlar ve ilgisizlik öne çıkmaktadır.

"Bazı aileler çocuklarının durumunu kabullenmekte zorlanıyor. Bu durum bizim onlarla sağlıklı bir iletişim kurmamızı da zorlaştırıyor." (K6)

Sosyoekonomik engeller kapsamında ise ailelerin düşük gelir düzeyi, sınırlı eğitim olanakları ve çoklu bakım sorumluluklarının iş birliği sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

"Ailelerin ekonomik ve eğitim düzeyi düşük olduğunda sürece katılım da sınırlı olabiliyor." (K18)

3.5. Okul-Aile İş Birliğinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Özel eğitimde okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik öğretmen önerileri Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. *Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik öneriler*

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Empati	Öğrenci odaklı yaklaşım Doğru rehberlik Anlayışlı tutum	19
	Doğru iletişim	Sağlıklı veli iletişimi Araştırmacı yaklaşım Aileyi tanıma	17
Ebeveynlere Yönelik Öneriler	Anlamlı destek	Okula destek Öğretmene geri bildirim verme Öğretmene güven duyma Sağlıklı iletişim kurma	27
	Sorumluluk bilinci	Evde destek sağlama Çocuğa güven duyma Eğitime odaklanma	12
Okullara Yönelik Öneriler	Koordinasyon	Velilerin bilgilendirilmesi Sürecin düzenli takip edilmesi Olumlu okul tutumu	20
	Hedefe dönüklük	Eğitim kalitesinin artırılması Olumlu gelişmelerin desteklenmesi Öğretmenlere kurumsal destek sağlanması	24

Çizelge 5 incelendiğinde önerilerin öğretmenlere yönelik öneriler, ebeveynlere yönelik

öneriler ve okullara yönelik öneriler olmak üzere üç ana tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yönelik önerilerde empati kurmanın ve aile ile sağlıklı iletişim geliştirmenin temel koşullar olduğu vurgulanmıştır.

"Öğretmenlerin aileyi anlamaya çalışması çok önemli. Empati kurulduğunda iş birliği daha sağlıklı ilerliyor." (K10)

Ebeveynlere yönelik önerilerde katılımcılar, ailelerin öğretmen ve okul ile etkili iletişim kurmaları, öğretmene güven duymaları ve eğitim sürecine aktif biçimde destek vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ev ortamında sağlanan desteğin önemi özellikle vurgulanmıştır.

"Ailenin öğretmene güvenmesi ve sürekli iletişim hâlinde olması çok önemli. Aile sürece dâhil olduğunda çocuk için daha verimli bir eğitim ortamı oluşuyor." (K8)

Okullara yönelik önerilerde ise koordinasyonun güçlendirilmesi, ailelerin düzenli olarak bilgilendirilmesi ve öğretmenlere kurumsal destek sağlanması ön plana çıkmıştır.

"Okulun öğretmenlere destek olması ve ailelerle ortak hedefler belirlemesi çocukların gelişimini olumlu etkiliyor." (K14)

3.6. Ebeveynlerin Öğretmen ve Okuldan Beklentileri

Ebeveynlerin öğretmenlerden ve okuldan beklentilerine ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. *Ebeveynlerin öğretmen ve okuldan beklentileri*

Tema	Alt Tema	Kod	F
Ebeveynlerin Öğretmenlerden Beklentileri	Süreci takip etme ve yönetme	Eğitim sürecini düzenli takip etme	23
		Sosyal etkinlikler düzenleme	
		Veli görüşmeleri yapma	
	Bireyselleştirilmiş yaklaşım	Bireyselleştirilmiş eğitim uygulama	15
		Materyal desteği sağlama	
		Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	
Ebeveynlerin Okuldan Beklentileri	Uygun eğitim ortamı	Uygun eğitim ortamı sağlama	17
	Güven ve destek	Destekleyici faaliyetler yürütme	16
		Maddi destek sağlama	
		Güven ortamı oluşturma	

Çizelge 6 incelendiğinde ebeveynlerin beklentilerinin iki ana başlık altında ele alındığı görülmektedir: öğretmenlerden beklentiler ve okuldan beklentiler.

Öğretmenlerden beklentiler kapsamında ebeveynlerin öncelikle eğitim sürecinin yakından takip edilmesini ve bireysel farklılıkların gözetilmesini istedikleri belirlenmiştir.

"Veliler çocuklarının bireysel özelliklerinin dikkate alınmasını ve öğretmenlerin

çocuklarıyla yakından ilgilenmesini bekliyor." (K8)

Okuldan beklentiler kapsamında ise uygun eğitim ortamlarının oluşturulması ve çocukların gelişimini destekleyecek etkinliklerin düzenlenmesi ön plana çıkmıştır.

"Veliler çocuklarının güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamında eğitim almasını istiyor." (K19)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine ilişkin görüş ve deneyimleri altı tema çerçevesinde incelenmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul-aile iş birliğini özel eğitim sürecinin vazgeçilmez bir bileşeni olarak gördükleri; ancak iş birliğinin niteliğinin aile, okul ve kurumsal koşullardan etkilendiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.1. Okul-Aile İş Birliğinin Anlamı

Öğretmenler okul-aile iş birliğini diyalog ve koordinasyon boyutlarıyla tanımlamıştır. Bu tanımlama, ebeveyn katılımının akademik başarıyı ve sosyal-davranışsal uyumu olumlu etkilediğini ortaya koyan alan yazınla örtüşmektedir (Gaspar ve Sahay, 2025; Wilder, 2014; Barger vd., 2019). Öğretmenlerin iş birliğini koordinasyon çerçevesinde ele almaları, özel eğitimin ekip temelli yapı gerektirdiğine dair farkındalıklarını yansıtmaktadır.

4.2. Okul-Aile İş Birliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Öğretmenlerin sürekli iletişim ve yüz yüze görüşmeyi temel araç olarak benimsemesi alanyazınla tutarlıdır (Candemir, 2023). Yüz yüze görüşmeler, özel gün etkinlikleri ve veli ziyaretlerinin ön plana çıkması; aile-okul ilişkisinin güven ve açık iletişim temelinde kurulması gerektiğini vurgulayan bulgularla örtüşmektedir (Blue-Banning vd., 2004).

4.3. Okul-Aile İş Birliğinin Katkıları

Bulgular, iş birliğinin çocuğa, öğretmene ve aileye olmak üzere üç düzeyde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Çocuğa yönelik katkılar açısından iş birliğinin gelişimi hızlandırdığı, sosyal uyumu kolaylaştırdığı ve özgüveni artırdığı belirlenmiştir (Acar vd., 2021; Axford vd., 2019). Öğretmene yönelik katkılar açısından iş birliğinin öğrenciyi daha iyi tanımayı ve ders planlamayı etkinleştirdiği saptanmıştır (Hyassat vd., 2024; Walker vd., 2022). Aileye yönelik en güçlü tema ise iş birliğinin ebeveyn öz yeterliğini ve bilinç düzeyini artırdığı yönündedir (Gaspar ve Sahay, 2025; Mas vd., 2016; Grüter vd., 2025).

4.4. Okul-Aile İş Birliğini Engelleyen Faktörler

Engeller üç kategoride ele alınmıştır. Aile kaynaklı engeller arasında tanıyı kabullenememe öne çıkmıştır (Saxton vd., 2025; Gaspar ve Sahay, 2025). Sosyoekonomik engeller arasında ekonomik yetersizlik ve düşük eğitim düzeyi yer almaktadır (Taytak Küçük ve Taşkın, 2023). Kurumsal engeller açısından ise rehberlik eksikliği, deneyimsiz eğitimciler ve olumsuz yönetici tutumu belirlenmiştir (Bani Odeh ve Lach, 2024; Candemir, 2023).

4.5. Okul-Aile İş Birliğinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Öğretmenler empati, doğru iletişim ve kurumsal destek odaklı öneriler sunmuştur. Velilere yönelik önerilerde öğretmene güven ve sağlıklı iletişim ön plana çıkmıştır (Grüter vd., 2025). Okullara yönelik öneriler de alanyazınla uyum içindedir: kapsayıcı erken çocukluk eğitiminde başarı için süregelen eğitime erişim ve yeterli finansman politikaları gerekmektedir (Martínez-Rico vd., 2024).

4.6. Velilerin Öğretmen ve Okuldan Beklentileri

Bireyselleştirilmiş eğitim ve düzenli süreç takibine ilişkin bulgular, ailelerin çoğunlukla pasif katılımcı konumuna itildiğini ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir (Gaspar ve Sahay, 2025). Güvenli ve destekleyici okul ortamına yönelik beklentiler ise 573 Sayılı KHK'nın ailelerin sürece aktif katılımını esas ilke olarak benimsemesiyle de örtüşmektedir (MEB, 2000).

Öneriler

Araştırmacılara: İleride yürütülecek çalışmalarda ebeveyn ve yönetici bakış açıları da dahil edilerek daha bütüncül bir Çizelge ortaya konulabilir. Boylamsal araştırmalar ve sosyoekonomik değişkenleri inceleyen nicel çalışmalar alana önemli katkılar sunabilir.

Öğretmenlere: Ailelerle iletişim sorun anlarıyla sınırlı tutulmayıp düzenli bir sürece yayılmalıdır. Tanıyı kabullenmekte güçlük çeken ailelerle empatiye dayalı bir iletişim dili benimsenmeli; uygulanabilir ev etkinlikleri önerilmelidir.

Ebeveynlere: Öğretmen önerileri ev ortamında da sürdürülmeli; öğretmenle güvene dayalı iletişim korunmalıdır. Tanıyı kabullenme sürecinde rehberlik hizmetleri ve ebeveyn destek gruplarından yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, S., Chen, C.-I., & Xie, H. (2021). Parental involvement in developmental disabilities across three cultures: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 110*, 103861. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103861

Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H., & Minton, J. (2019). *How can schools support parents' engagement in their children's learning? Evidence from research and practice*. Education Endowment Foundation.

Baltaş, Z. (2019). Temel ihtiyaçların kazanılmasında ailenin rolü. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu içinde* (s. 56-83). Remzi Kitabevi.

Bani Odeh, K., & Lach, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Frontiers in Public Health, 11*, 1294849. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855–890. https://doi.org/10.1037/bul0000201

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167-184. https://doi.org/10.1177/001440290407000203

Candemir, Ö. (2023). Okul-aile iş birliğini güçlendirme üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10*(98), 2117-2129. https://doi.org/10.5281/zenodo.8307128

Cavkaytar, A. (2021a). *Özel eğitime giriş*. Vize Yayıncılık.

Cavkaytar, A. (2021b). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 3-18). Vize Basım Yayın.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.

Diken, İ. H. (2006). Türkiye'deki özel eğitim uygulamaları: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 1–14.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*(4), 370-378. https://doi.org/10.1002/mrdd.20176

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

Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili kavramlar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile katılımı ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları* içinde (s. 3-43). Anı Yayıncılık.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimleri olan çocuklar ve eğitimleri*. Ya-Pa Yayıncılık.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9-27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Gaspar, C. R., & Sahay, D. (2025). Expanding the concept of parent involvement to special education: Considerations for inclusivity. *Journal of Family Theory & Review, 17*(3), 423–445. https://doi.org/10.1111/jftr.12634

Grüter, S., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Fritzler, N. J. (2025). Empowering parents of students with and without learning difficulties to collaborate with schools: how are family–school partnerships related to parents' motivational beliefs? *European Journal of Special Needs Education, 40*(4), 605–621. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2402168

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763. https://doi.org/10.1037/a0015362

Hyassat, M., Al-Bakar, A., Al-Makahleh, A., & al-Zyoud, N. (2024). Special education teachers' perceptions of parental ınvolvement in ınclusive education. *Education Sciences, 14*(3), 294. https://doi.org/10.3390/educsci14030294

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 1-14). Anadolu Üniversitesi.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

Martínez-Rico, G., Escorcia Mora, C. & Pereira, A. P. S. (2024). Editorial: Inclusion in early childhood, teacher-family partnerships, family empowerment and quality of life. *Frontiers in Education, 9*, 1352558. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1352558.

Mas, J. M., Baqués, N., Balcells-Balcells, A., Dalmau, M., Giné, C., Gràcia, M., & Vilaseca, R. (2016). Family quality of life for families in early ıntervention in Spain. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 59-74. https://doi.org/10.1177/1053815116636885

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. https://www.aile.tr/eyhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanun-hukmunde-

kararnameler/ozel-egitim-hakkinda-kanun-hukmunde-kararname/

Oğan, M. (2000). *Okul, okul-aile birliği ile ana baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Saxton, J., Burn, A. M.., Zhang, X., Toulmin, H., Parker, J., Casey, H., Matthews, J., Winterburn, I., Tripp, C., Barnes, S., Hall, P., Black-Hawkins, K., Gains, H., Ford, T., & Kaur, R. (2025). Barriers, enablers and outcomes reported by parents engaged with the special educational needs system in England: A qualitative study. *PLOS ONE, 20*(11), e0335606. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0335606

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

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları.* Kök Yayıncılık.

Taytak Küçük, E., ve Taşkın, P. (2023). Özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(2), 1471-1490. https://doi.org/10.24315/tred.1167114.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7th ed.). Pearson.

Walker, K., Hicks, G., Johnson, K., & Boone, B. (2022). *Partnering with families through special education.* The Ohio Statewide Family Engagement Center.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377–397. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

2023 VE 2026 2.SINIF HAYAT BILGISI DERS KITAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESI

Yüksek Lisans Öğrencisi Halil İbrahim POLAT
Amasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitü
ibrahimpolat552018@gmail.com-0009-0001-4338-314X
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
Amasya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
safak.ulucinar@amasya.edu.tr-0000-0003-3383-5330

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2023 ve 2026 yılı 2.Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarını içerik yapısı, değerlendirme etkinlikleri, öğretim sürecinde öğrenci katılımını destekleme düzeyi ve görsel tasarım özellikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2023-2026 Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitapları oluşturmakta olup, veriler önceden belirlenen temalar ve alt temalar doğrultusunda hazırlanan kontrol listesi ile toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, 2023 yılı ders kitabında içeriklerin daha çok açıklayıcı anlatım biçiminde sunulduğunu, değerlendirme sürecinde geleneksel ölçme araçlarının ağırlıkta olduğunu ve öğrenci katılımını destekleyen etkinliklerin sınırlı kaldığını göstermektedir. Buna karşılık 2026 yılı ders kitabında içeriklerin etkinlik temelli olarak yapılandırıldığı, süreç odaklı ve alternatif değerlendirme araçlarına daha fazla yer verildiği ve öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya ve problem çözmeye yönlendiren etkinliklerin belirgin biçimde arttığı belirlenmiştir. Ayrıca görsel tasarım açısından 2026 yılı ders kitabının daha düzenli, işlevsel ve öğrenmeyi destekleyici bir yapı sunduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, ders kitaplarının zaman içinde bilgi aktarımına dayalı yapıdan, öğrenci merkezli ve beceri geliştirmeye odaklanan bir anlayışa doğru dönüşüm gösterdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Ders Kitabı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, İçerik Analizi

A Comparative Analysis of the 2023 and 2026 Year 2 Life Skills Textbooks

Abstract

The aim of this study is to conduct a comparative analysis of the 2023 and 2026 Life Skills textbooks in terms of their content structure, assessment activities, the extent to which they support student participation in the teaching process, and their visual design features. The research was conducted using the document analysis method within the framework of a qualitative research approach. The study group consisted of the 2023–2026 Life Skills textbooks for Year 2; data were collected using a checklist prepared in line with pre-determined themes and sub-themes, and content analysis was performed. The findings indicate that in the 2023 textbook, content is presented predominantly in an explanatory narrative style, traditional assessment tools predominate in the evaluation process, and activities supporting student participation remain limited. In contrast, it was determined that in the 2026 textbook, content is structured around activities, with a greater emphasis on process-oriented and alternative

assessment tools, and a marked increase in activities that guide students towards thinking, researching and problem-solving. Furthermore, it was found that in terms of visual design, the 2026 textbook offers a more organised, functional and learning-supportive structure. In conclusion, it is evident that textbooks have undergone a transformation over time, shifting from a structure based on the transmission of information towards a student-centred approach focused on the development of skills.

Keywords: Life Skills, Textbook, The Turkey Century Education Model: A Content Analysis

Giriş

Ders kitapları, yaygın olarak kullanılan bir araçtır. Ders kitapları güncel olarak da sınıftaki yerini ve konumunu sürdürmekte ve öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılmaktadır (Kızılçaoğlu,2003). Ülkemizde ders kitaplarının hazırlanma süreci Milli Eğitim Bakanlığı tarafınca yürütülmektedir. Ders kitapları öğrenme-öğretme sürecinde olumlu bir yere sahiptir. 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği değişimler ile ders kitapları da güncellenme yoluna gitmiştir (Ocak ve Yurtseven,2009). Ders kitaplarının içerik yapısı, değerlendirme etkinlikleri, öğretim etkinliklerinin öğrenci katılımını destekleme düzeyi ve görsel tasarım özellikleri önemli hale gelmiştir. Değerlendirme anlayışında geleneksel yöntemlerin yanında alternatif yaklaşımların da kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Köseoğlu vd., 2003). Bu nedenle ders kitaplarının bu yönleriyle incelenmesi, öğretim sürecini daha iyi anlamak açısından önemlidir.

Hayat Bilgisi öğretim programı bireysel, toplumsal, çevresel gelişim ile destekler. Öğrenciler günlük yaşamla ilişki kurarak, yaşam becerileri kazanma ve toplumsal değerlere uyum sağlama ön plandadır (Ahmet Akif Erbaş, 2023). Ders kitabı hazırlarken program önemli rol oynar. Ders kitabı ve program arasındaki uyum öğrenme sürecini etkiler (Barış Kalender & Baysal, 2021). Güncel araştırmalar, yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının beceri geliştirmeye, öğrenci katılımına ve etkinlik temelli öğrenmeyi benimserler (Kalender, 2025).

TYMM, Türkiye'nin eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşümü temsil eden ve öğrenci merkezli bir yaklaşımıdır (Ülçay, 2024). Beceri temelli öğretim yaklaşımıyla öğrencilerin yalnızca bilgiye erişmeleri değil, bilgiyi üretmeleri ve toplumsal sorunlara çözüm üretebilecek donanıma sahip bireyler olmaları amaçlanır (MEB, 2024; Sarıgöz, 2023). TYMM, eğitimde köklü bir dönüşüm vizyonunu temsil etmekte, öğrenci merkezli, beceri odaklı, değer temelli ve teknoloji ile uyumlu bir eğitim anlayışı sunmaktadır. TYMM hem öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemeyi hem de eğitimde uygulama odaklı bir yaklaşımı güçlendirmeyi hedeflediği ifade edilir.

Geleneksel öğretimde, öğretmen aktif öğrenci pasifdir. Bilgi aktarımı ön plandadır ve öğrenciler dinleyici konumundadır. Ders kitapları temel bilgi kaynağıdır ve metin ağırlıklı bir yapı sergilemektedir. Ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar bu durumu destekler niteliktedir (Kalender, 2025). Alternatif öğretimde, öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle birlikte öğrencinin aktif katılımını sağlanır ve etkinlik temelli uygulamalar ön plana alınır (Pop-Păcurar & Ciascai, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımla ders kitaplarında öğrencinin merkeze alındığı, onların merak duygusunu canlandıran ve keşfetmelerine fırsat sağlayan

etkinlikler kullanılmaya başlanmıştır (Mohammadia & Abdib, 2014). Öğretim programının sınıf içindeki uygulamasında öğretmene rehberlik eden temel kaynak ders kitaplarıdır. En yaygın kullanılan öğretim materyali olarak ders kitaplarının biçim, içerik, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme bakımından öğrencinin etkin katılımını destekleyecek nitelikte olması beklenmektedir. Ders kitaplarının incelenmesi programın etkililiği, eksiklikler veya yetersizlikler hakkında geliştiricilere ve uygulayıcılara bilgi sağlaması bakımından önemlidir. TYMM öğretim programları kademeli olarak uygulamaya geçmiş ve bu yıl 2. sınıflarda uygulanmaktadır. Yeni ders kitaplarının içerik, etkinlikler, ölçme değerlendirme bakımından incelenmesi öğretmenlere, program geliştiricilere ve araştırmacılara önemli geri bildirimler sunar. Bu bağlamda 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının karşılaştırılmalı analizinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2023 ve 2026 yıllarında yayımlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarını içerik yapısı, değerlendirme etkinlikleri, öğretim sürecinde öğrenci katılımını destekleme düzeyi ve görsel tasarım açısından benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması hedeflenmektedir. Ayrıca incelenen ders kitaplarının, güncel öğretim programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda ne ölçüde hazırlandığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Soruları

1. 2023 ve 2026 Hayat Bilgisi ders kitaplarının içerik yapıları arasında ne gibi farklılıklar bulunmaktadır?
2. 2023 ve 2026 Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan değerlendirme etkinlik türleri nasıl farklılaşmaktadır?
3. 2023 ve 2026 Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan öğretim etkinliklerinin öğrenci katılımını destekleme düzeyi açısından nasıl farklılık göstermektedir?
4. 2023 ve 2026 Hayat Bilgisi ders kitaplarının görsel tasarım özellikleri arasında ne gibi farklılıklar bulunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsar (Ali Yıldırım & Hasan Şimşek, 2018). Bu yöntem, ders kitapları gibi yazılı materyallerin incelenmesinde tercih edilmektedir (Çepni, 2009: 107).

Bu çalışmada, 2023 ve 2026 yıllarında yayımlanan Hayat Bilgisi ders kitapları, geleneksel ve alternatif öğretim yaklaşımları incelenmiştir. Araştırmada ders kitaplarının içerik yapısı, etkinlik türleri, öğrenci katılımını destekleme düzeyi ve öğretim anlayışı açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 ve 2026 yılına ait Hayat Bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, 2. sınıf düzeyinde okutulan ve öğretim programına uygun olarak hazırlanmış resmi ders kitaplarıdır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitapları amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli ölçütlere göre seçilen ve araştırmanın amacına hizmet eden durumların derinlemesine inceler. Güncel programı yansıtması ve karşılaştırmaya uygun olması nedeniyle 2023 ve 2026 yıllarına ait ders kitapları araştırmaya dahil edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). 2023 Hayat Bilgisi öğretim programı 2. Sınıf ders kitabı MEB yayınları 269 sayfadır. 2026 Hayat Bilgisi öğretim programı 2. Sınıf ders kitabı MEB yayınları 253 sayfadır.
Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu süreçte ders kitapları ayrıntılı olarak incelenmiştir. İnceleme sürecinde kitapların;

- İçerik yapısı
- Değerlendirme etkinlik türleri
- Öğretim etkinliklerinin öğrenci katılımını destekleme düzeyi
- Görsel tasarım özellikleri

gibi boyutları dikkate alınmıştır.

Ayrıca inceleme sürecinde ders kitaplarında yer alan etkinliklerin geleneksel ve alternatif öğretim yaklaşımlarına uygunluğu değerlendirilmiştir. Bilgi aktarımına dayalı etkinlikler geleneksel yaklaşım kapsamında; öğrencinin aktif katılımını gerektiren, araştırma ve keşfetme etkinlikleri ise alternatif yaklaşım kapsamında ele alınmıştır. Bu amaçla hazırlanan kontrol listesi ile veriler toplanmıştır. Kontol listesinde içerik yapısı, değerlendirme etkinlik türleri, öğretim etkinliklerinde öğrenci katılımını destekleme düzeyi ve görsel tasarım özelliklerine ilişkin kriterleri yer almaktadır. Uzman görüşüne sunularak kapsam geçerliği sağlanmıştır.
Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmada analiz sürecinde şu adımlar izlenmiştir:

1. Ders kitapları ayrıntılı şekilde incelenmiştir.
2. Araştırma sorularına uygun temalar belirlenmiştir.
3. Elde edilen veriler bu temalar altında sınıflandırılmıştır.
4. Bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Bu süreçte ders kitapları geleneksel ve alternatif yaklaşımlar açısından değerlendirilmiş ve aralarındaki benzerlikler ile farklılıklar ortaya konulmuştur.
Bulgular:

Bu bölümde, 2023 ve 2026 yılı Hayat Bilgisi ders kitapları; içerik yapısı, değerlendirme yaklaşımları, öğrenci katılımını destekleyen etkinlikler ve görsel tasarım açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, kitapların tüm üniteleri incelenerek sunulmuştur.

1- İçerik Yapısına İlişkin Bulgular

Tablo1 İçerik Yapısına İlişkin Karşılaştırma

	Alt Tema	1.ünite	2.ünite	3.ünite	4.ünite	5.ünite	6.ünite	Toplam
2023 Ders Kitabı	Konu sunum biçimi (açıklayıcı)	25 metin	22 metin	20 metin	18 metin	17 metin	18 metin	120 metin
	Değer Eğitimi	Sorumluluk	Sorumluluk	Sorumluluk	Sorumluluk	Sorumluluk	Sorumluluk	Sorumluluk
	Metin uzunluğu	65 kelime	55 kelime	70 kelime	55 kelime	58 kelime	60 kelime	363 kelime
	Kazanım açık verilme durumu	Örtük	Örtük	Örtük	Örtük	Örtük	Örtük	Örtük
	Günlük yaşam örneği	3	2	2	2	3	3	15
2026 Ders Kitabı	Konu sunum biçimi (etkinlik temelli)	32 metin	28 metin	24 metin	22 metin	24 metin	26 metin	156 metin
	Değer Eğitimi	Sorumluluk, sevgi, saygı, yardımlaşma	Sorumluluk, sevgi, saygı, yardımlaşma	Sorumluluk, sevgi, saygı, yardımlaşma	Sorumluluk, sevgi, saygı, yardımlaşma	Sorumluluk, sevgi, saygı, yardımlaşma	Sorumluluk, sevgi, saygı, yardımlaşma	Sorumluluk, sevgi, saygı, yardımlaşma

	Metin uzunluğu	20 kelime	25 kelime	30 kelime	30 kelime	30 kelime	30 kelime	165 kelime
	Kazanım açık verilme durumu	Açık, etkinlik içinde	Açık, etkinlik içinde	Açık, etkinlik içinde	Açık, etkinlik içinde	Açık, etkinlik içinde	Açık, etkinlik içinde	Açık, etkinlik içinde
	Günlük yaşam örneği	6	5	4	4	6	7	32

2023 yılı ders kitabında konuların ağırlıklı olarak açıklayıcı bir anlatımla sunulduğu, metinlerin uzun ve bilgi yoğun olduğu görülmektedir. Kazanımların doğrudan belirtilmediği ve metin içerisine örtük biçimde yerleştirildiği görülmektedir. Günlük yaşamla bağlantı mevcut fakat bu bağlantıların sınırlı kaldığı ve çoğunlukla dolaylı biçimde verildiği görülmektedir. Değerler eğitimi açısından ise belirli değerlerin (sorumluluk) öne çıktığı, ancak tüm değerlerin dengeli bir şekilde dağıtılmadığı görülmektedir.

2026 yılı ders kitabında içeriklerin etkinlikler aracılığıyla yapılandırıldığı, metinlerin daha kısa ve anlaşılır bir biçimde düzenlendiği belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarının etkinlikler içinde açıkça ifade edildiği ve öğrencinin doğrudan sürece katılımını desteklediği görülmektedir. Günlük yaşamla kurulan bağın daha güçlü olduğu ve örneklerin doğrudan yaşamla ilişkilendirildiği görülmektedir. Değerler eğitiminin ise farklı boyutlarıyla (sorumluluk, saygı, sevgi vb.) ve daha dengeli bir şekilde ele alındığı dikkat çekmektedir.

2- Değerlendirme Etkinlik Türlerine İlişkin Bulgular

Tablo2 Değerlendirme Etkinlik Türleri

	Alt Tema	1.ünite	2.ünite	3.ünite	4.ünite	5.ünite	6.ünite	Toplam
2023 Ders Kitabı	Alternatif Değerlendirme Araçları	0	0	0	0	0	0	0
	Çoktan Seçmeli	5	5	5	5	5	5	30
	Açık Uçlu	3	3	3	3	3	3	18
	Doğru-Yanlış	4	4	3	3	3	3	20
	Eşleştirme	3	3	3	3	3	3	18
	Boşluk Doldurma	2	2	2	2	2	2	12
	Performans Görevi	0	0	0	0	0	0	0

	Proje Ödevi	0	0	0	0	0	0	0
	Süreç Değerlendirme Etkinliği	0	0	0	0	0	0	0
2026 Ders Kitabı	Alternatif Değerlendirme Araçları	3	2	2	2	3	3	15
	Çoktan Seçmeli	0	0	0	0	0	0	0
	Açık Uçlu	8	7	6	6	7	8	42
	Doğru-Yanlış	3	3	2	2	2	2	14
	Eşleştirme	3	3	3	3	3	3	18
	Boşluk Doldurma	2	3	2	2	2	2	13
	Performans Görevi	2	1	1	1	2	2	9
	Proje Ödevi	2	1	1	1	2	2	9
	Süreç Değerlendirme Etkinliği	2	1	1	1	2	2	9

2023 yılı ders kitabında daha çok geleneksel ölçme araçlarının tercih edildiği görülmektedir. Özellikle çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma türündeki soruların yaygın olduğu; buna karşılık açık uçlu soruların sınırlı sayıda yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca performans görevleri, proje çalışmaları ve süreç odaklı değerlendirme uygulamalarının bu kitapta yer almadığı dikkat çekmektedir.

2026 yılı ders kitabında ise değerlendirme yaklaşımının çeşitlendiği görülmektedir. Alternatif değerlendirme araçları olarak kavram haritası, yapılandırılmış grid, TDA, özdeğerlendirme formu, akran değerlendirme formu, gözlem formu mevcuttur. Açık uçlu soruların belirgin biçimde arttığı, öğrencinin düşünmesini ve yorum yapmasını gerektiren sorulara daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır. Performans görevleri, proje ve araştırma ödevleri ile süreç değerlendirmeye yönelik uygulamaların kitap genelinde yer aldığı görülmektedir. Değerlendirme sürecinin yalnızca sonuç odaklı değil, aynı zamanda öğrenme sürecini de kapsayacak şekilde ele alındığını göstermektedir.

3- Öğretim Etkinliklerinde Öğrenci Katılımını Destekleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretim etkinlikleri öğrenci katılımını destekleme düzeyi açısından etkinlik türü, amaç türü ve öğretim süreci boyutlarında incelenmiştir.

3.1. Etkinlik Türüne Göre Bulgular

Tablo 3.1. Etkinlik Türüne Göre Karşılaştırma

	Alt Tema	1.ünite	2.ünite	3.ünite	4.ünite	5.ünite	6.ünite	Toplam
2023 Ders Kitabı	Bireysel Etkinlik	42	36	32	28	30	30	198
	Grup Etkinlik	9	7	6	6	6	6	40
	Drama	0	0	0	0	0	0	0
	Araştırma etkinlik	7	6	5	5	5	5	33
2026 Ders Kitabı	Bireysel Etkinlik	38	32	28	26	28	27	179
	Grup Etkinlik	15	12	10	9	11	12	69
	Drama	6	4	3	3	4	5	25
	Araştırma etkinlik	10	8	7	7	8	9	49

2023 yılı ders kitabında etkinliklerin büyük ölçüde bireysel çalışmalar şeklinde düzenlendiği görülmektedir. Grup etkinliklerinin sınırlı, araştırma temelli etkinliklerin ise oldukça düşük düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Drama gibi öğrencinin aktif katılımını artırabilecek etkinlik türlerine yer verilmemiştir.

2026 yılı ders kitabında ise bireysel etkinliklerin yanı sıra grup etkinliklerin belirgin düzeyde arttığı, araştırma temelli etkinliklerin yaygınlaştığı ve drama uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Bu durum, öğrencinin derse aktif katılımını destekleyen bir yapı ortaya koymaktadır.

3.2. Amaç Türüne Göre Bulgular

Tablo 3.2. Amaç Türüne Göre Karşılaştırma

	Alt Tema	1.ünite	2.ünite	3.ünite	4.ünite	5.ünite	6.ünite	Toplam
2023 Ders Kitabı	Düşünmeye Yönlendiren	11	10	9	8	9	9	56
	Araştırmaya Yönlendiren	7	6	5	5	5	5	33
	Problem Çözmeye Yönlendiren	6	5	4	4	4	4	27
2026 Ders Kitabı	Düşünmeye Yönlendiren	14	12	11	10	12	13	72

	Araştırmaya Yönlendiren	10	8	7	7	8	9	49
	Problem Çözmeye Yönlendiren	8	7	6	6	7	8	42

2023 yılı ders kitabında etkinliklerin öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirme düzeyinin sınırlı olduğu görülmektedir. 2026 yılı ders kitabında ise etkinliklerin öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirme düzeyinin belirgin şekilde arttığı görülmektedir.

3.3. Öğretim Sürecine Göre Bulgular

Tablo 3.3. Öğretim Sürecine Göre Karşılaştırma

	Alt Tema	1.ünite	2.ünite	3.ünite	4.ünite	5.ünite	6.ünite	Toplam
2023 Ders Kitabı	Derse Giriş	6	5	4	4	4	4	27
	Keşfetme	8	7	6	6	6	6	43
	Açıklama	25	22	20	18	19	18	122
	Derinleştirrme	7	6	5	5	5	5	33
	Değerlendirme	5	4	3	3	3	3	21
2026 Ders Kitabı	Derse Giriş	10	8	7	6	7	7	45
	Keşfetme	12	10	9	8	9	10	58
	Açıklama	30	26	23	22	23	24	148
	Derinleştirrme	12	10	9	8	9	10	58
	Değerlendirme	9	7	6	6	7	8	53

2023 yılı ders kitabında etkinliklerin daha çok açıklama aşamasında yoğunlaştığı, buna karşılık derse giriş, keşfetme ve derinleştirme aşamalarının sınırlı kaldığı görülmektedir. Değerlendirme aşamasına yer verilmekle birlikte, bu aşama genellikle sonuç odaklı bir yapı göstermektedir.

2026 yılı ders kitabında ise öğretim sürecinin derse giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarını kapsayacak şekilde daha dengeli ve sistematik olarak kurgulandığı görülmektedir. Özellikle keşfetme ve derinleştirme aşamalarına daha fazla yer verilmesi, öğrencinin aktif öğrenme sürecine katılımını artırmaktadır.

4- Görsel Tasarıma İlişkin Bulgular

	Alt Tema	1.ünite	2.ünite	3.ünite	4.ünite	5.ünite	6.ünite	Toplam
2023 Ders Kitabı	Sayfa Başına Düşen Görsel Sayısı	1.7	1.6	1.5	1.4	1.5	1.5	1,5
	Görselin Metinle İlişkisi	40	35	32	30	32	33	202
	Renkli Görsel Kullanımı	55	48	45	42	45	46	281
	Grafik/Tablo Kullanımı	3	2	2	2	2	2	13
	Sayfa Düzeni	Düzensiz	Düzensiz	Düzensiz	Düzensiz	Düzensiz	Düzensiz	Düzensiz
	Sayfada Boşluk Kullanımı	Sıkışık	Sıkışık	Sıkışık	Sıkışık	Sıkışık	Sıkışık	Sıkışık
2026 Ders Kitabı	Sayfa Başına Düşen Görsel Sayısı	2.7	2.5	2.4	2.3	2.6	2.8	2.5
	Görselin Metinle İlişkisi	95	85	78	70	86	90	504
	Renkli Görsel Kullanımı	105	95	90	85	95	100	570
	Grafik/Tablo Kullanımı	8	6	5	5	6	7	37
	Sayfa Düzeni	Düzenli	Düzenli	Düzenli	Düzenli	Düzenli	Düzenli	Düzenli
	Sayfada Boşluk Kullanımı	Fazla	Fazla	Fazla	Fazla	Fazla	Fazla	Fazla

2023 yılı ders kitabında görsellerin sayıca orta düzeyde olduğu ve metinle kısmen ilişkili olduğu görülmektedir. Renkli görsel kullanımının sınırlı olduğu, grafik ve tablo kullanımına ise oldukça az yer verildiği belirlenmiştir. Sayfa düzeninin yer yer düzensiz olduğu ve boşluk kullanımının yeterince dengeli olmadığı dikkat çekmektedir.

2026 yılı ders kitabında ise görsel kullanımının daha zengin olduğu görülmektedir. Görsellerin metinle daha güçlü bir ilişki kurduğu, renkli öğelerin daha yaygın kullanıldığı ve grafik/tablo gibi destekleyici unsurların arttığı belirlenmiştir. Sayfa düzeninin daha planlı olduğu ve boşluk kullanımının daha dengeli bir görünüm sunduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular, 2023 ve 2026 yılı 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğretim anlayışı, içerik düzeni, değerlendirme yaklaşımı ve öğrenci katılımını destekleme biçimleri açısından belirgin farklılıklar taşıdığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, 2023 yılı ders kitabının daha çok bilgi aktarımına dayalı bir yapı sergilediği; 2026 yılı ders kitabının ise öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir anlayışı yansıttığı söylenebilir. Güncel öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın ve öğrenci merkezli uygulamaların daha fazla ön plana çıktığını ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Ülçay, 2024; MEB, 2024).

İçerik yapısına ilişkin bulgular, 2026 yılı ders kitabında konuların etkinlikler üzerinden yapılandırıldığını ve öğrenme çıktılarının daha açık biçimde sunulduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif hale getirmesi gerektiğini vurgulayan Ocak ve Yurtseven'in (2009) çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna karşılık 2023 yılı ders kitabında açıklayıcı anlatımın baskın olması ve kazanımların çoğunlukla örtük biçimde verilmesi, daha geleneksel bir öğretim anlayışını yansıtmaktadır. Bu sonuç, ders kitaplarının uzun yıllar bilgi aktarıcı bir araç olarak kullanıldığını belirten Kızılçaoğlu'nun (2003) çalışmasını destekler niteliktedir. Ayrıca 2026 yılı ders kitabında günlük yaşam örneklerinin daha fazla yer alması ve içeriklerin yaşamla ilişkilendirilmesi, Erbaş'ın (2023) birlikte yaşama kültürü ve günlük yaşam becerilerine yönelik vurgularıyla paralellik göstermektedir.

Değerlendirme boyutunda elde edilen bulgular, 2023 yılı ders kitabında daha çok çoktan seçmeli ve doğru-yanlış gibi geleneksel ölçme araçlarına yer verildiğini; 2026 yılı ders kitabında ise açık uçlu sorular, performans görevleri ve süreç değerlendirme uygulamalarının daha yaygın olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı değil, öğrenme sürecini de kapsaması gerektiğini vurgulayan Köseoğlu vd. (2003) tarafından ortaya konulan görüşlerle benzerlik göstermektedir. Alternatif değerlendirme uygulamalarının artması, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen çağdaş değerlendirme anlayışlarıyla uyumlu bir durum ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının değerlendirme süreçlerine de yansıdığını göstermektedir.

Öğrenci katılımını destekleme düzeyi açısından elde edilen bulgular, özellikle etkinlik türü ve amaç türü boyutlarında dikkat çekici farklılıklar ortaya koymaktadır. Etkinlik türü bakımından 2026 yılı ders kitabında grup çalışmaları, araştırma etkinlikleri ve drama uygulamalarına daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol

üstlenmesini desteklemektedir. Buna karşılık 2023 yılı ders kitabında bireysel etkinliklerin ağırlıklı olması, öğrencinin daha pasif bir öğrenme süreci yaşamasına neden olabilmektedir.

Amaç türü açısından değerlendirildiğinde, 2026 yılı ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrenciyi düşünmeye, araştırma yapmaya, problem çözmeye ve kendi görüşünü ifade etmeye yönlendirdiği görülmektedir. Günlük yaşamla ilişki kurmayı gerektiren etkinliklerin de daha yaygın olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, Pop-Păcurar ve Ciascai'nin (2010) ders kitaplarında sorgulama, düşünme ve problem çözmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenme başarısını olumlu etkilediğine yönelik sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna karşılık 2023 yılı ders kitabında öğrencinin daha çok verilen bilgiyi anlamaya yönelik etkinliklerle karşılaştığı görülmektedir.

Öğretim sürecinin aşamaları açısından yapılan değerlendirme de benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. 2026 yılı ders kitabında giriş, keşfetme, açıklama ve derinleştirme basamaklarının daha dengeli biçimde yer aldığı görülmektedir. 2023 yılı ders kitabında açıklama aşamasının daha baskın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrenmenin yapılandırılmış ve aşamalı bir süreç olarak ele alınması gerektiğini ifade eden Mohammadi ve Abdi'nin (2014) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Özellikle keşfetme ve derinleştirme aşamalarına daha fazla yer verilmesi, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını destekleyen bir yapı ortaya koymaktadır.

Görsel tasarım açısından elde edilen bulgular, 2026 yılı ders kitabının daha zengin ve düzenli bir görsel yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Görsellerin metinle uyumlu olması ve öğrenmeyi destekleyici biçimde kullanılması, öğrencinin dikkatini artıran ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuç, Kalender ve Baysal'ın (2021) ders kitaplarında görsel düzen ve içerik uyumunun öğrenme sürecini olumlu etkilediğine yönelik bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sayfa düzeninin daha ferah olması ve renkli görsellere daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin dikkat ve motivasyonunu artırabilecek unsurlar arasında değerlendirilebilir.

Sonuç olarak elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, 2026 yılı ders kitabının Türkiye'de güncel eğitim anlayışını daha fazla yansıtan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Özellikle öğrenci merkezli, beceri temelli ve süreç odaklı yaklaşımı benimseyen uygulamaların ön plana çıkması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel anlayışıyla uyumluluk göstermektedir (MEB, 2024; Ülçay, 2024). Bu durum, ders kitaplarının zaman içerisinde geleneksel bilgi aktarımına dayalı yapıdan, öğrencinin aktif katılımını esas alan çağdaş bir yapıya doğru dönüşüm gösterdiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, 2023 ve 2026 yılı Hayat Bilgisi ders kitapları arasında içerik yapısı, değerlendirme yaklaşımı, öğrenci katılımını destekleme düzeyi ve görsel tasarım açısından belirgin farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur.

2023 yılı ders kitabının:

Açıklayıcı anlatıma dayalı,

Geleneksel ölçme araçlarını kullanan,

Öğrenci katılımını sınırlı düzeyde destekleyen bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

2026 yılı ders kitabının:

Etkinlik temelli ve öğrenci merkezli,
Süreç odaklı değerlendirme anlayışını benimseyen,
Öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya ve problem çözmeye yönlendiren, Aktif katılımı destekleyen bir yapı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.
Bu sonuçlar, ders kitaplarının zaman içinde bilgi aktarıcı yapıdan beceri geliştirmeye yönelik bir yapıya doğru dönüştüğünü göstermektedir.
Öneriler
Ders kitaplarında öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya ve üretmeye yönlendiren etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
Ölçme ve değerlendirme sürecinde alternatif ve süreç odaklı yöntemler yaygınlaştırılmalıdır.
Öğrenci katılımını artırmak amacıyla işbirlikli öğrenme ve drama gibi etkinlikler desteklenmelidir.
Görsel tasarım unsurları öğrenmeyi destekleyecek şekilde planlı ve dengeli kullanılmalıdır.

Kaynakça:
Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N., & Ayvacı, H. Ş. (2010). *Fen ve teknoloji öğretimi* (8. baskı). Pegem Akademi.
Erbaş, A. A. (2023). Hayat bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarının birlikte yaşama kültürü bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 6*(2), 159–187. https://doi.org/10.53046/ijotem.1345064
Kalender, B. (2025). Ders kitapları öğretmenleri nasıl yönlendiriyor? 2018 ve 2024 hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 1179–1217. https://doi.org/10.30561/sinopusd.1773642
Kalender, B., & Baysal, Z. N. (2021). Öğretim programı ve ders kitaplarının program öğelerinin uyumu açısından incelenmesi: Hayat bilgisi örneği. *Boğaziçi University Journal of Education, 38*(2), 75–96. https://doi.org/10.52597/buje.990925
Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8), 95–110.
Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayifçi, H., & Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı?* Asil Yayıncılık.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/
Mohammadi, M., & Abdi, H. (2014). Textbook evaluation: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98*, 1148–1155. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.528
Ocak, G., & Yurtseven, R. (2009). Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22), 94–109.
Pop-Păcurar, L., & Ciascai, L. (2010). Biology school textbooks and their role for students' success in learning sciences. *Acta Didactica Napocensia, 3*(1), 1–10.
Sarıgöz, O. (2023). Ortaokul matematik dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri yönünden incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 1–16. https://doi.org/10.19160/eijer.1200499

Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi, 1*(2), 70–75. https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

ÖZEL EĞİTİMDE ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN SİSTEMATİK İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Suzan ALKAN IŞIK

Amasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitü,

suzanalkanisik@gmail.com - 0009-0009-0761-2185

Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

Amasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitü,

safak.ulucinar@amasya.edu.tr - 0000-0003-3383-5330

ÖZET

Bu çalışma, özel eğitimde alternatif değerlendirme yöntemlerini konu alan ulusal ve uluslararası akademik literatürü sistematik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. 2015-2025 yılları arasında Web of Science ve Scopus veri tabanlarında taranan, İngilizce veya Türkçe dillerinde yayımlanmış hakemli makaleler tarama ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ulaşılan 71 makale başlık, özet ve tam metin incelemelerinin ardından elenmiş; sistematik derleme 36 makale ile tamamlanmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle yedi tematik kategori altında gruplandırılmıştır. Bulgular, müfredat temelli ölçümün (CBM) en sık çalışılan yöntem olduğunu (n=12, %33,3) göstermektedir. Bunu otantik değerlendirme, tanılama/eğitsel değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme (her biri n=6, %16,7) izlemektedir. Dinamik değerlendirme, kapsayıcı/politika odaklı değerlendirme ve teknoloji destekli değerlendirme kategorilerinde ikişer çalışma (her biri %5,6) yer almaktadır. Engel grupları açısından çalışmaların büyük bölümü genel özel gereksinimli/kapsayıcı eğitim bağlamındaki öğrencilere odaklanmaktadır (n=10). Nicel araştırmalar baskın yöntemdir (%47,2). Müdahale içeren çalışmalar ise yalnızca %19,4 düzeyinde kalmıştır (n=7). Akademik ilgi 2020 sonrasında belirgin biçimde artmış, çalışmaların %80,6'sı bu dönemde yayımlanmıştır. Araştırmalar ağırlıklı olarak ilkokul ve ortaokul düzeyinde yürütülmüş; okul öncesi ve yükseköğretime yönelik çalışmalar sınırlı kalmıştır. Bulgular alternatif değerlendirme yöntemlerinin bireysel farklılıkları görünür kılma, kültürel/dilsel duyarlılık sağlama ve öğretim süreçlerini şekillendirme işlevlerini yerine getirdiğini ortaya koymaktadır. Müdahale çalışmalarının yetersizliği, teknoloji entegrasyonunun sınırlı oluşu ve belirli engel gruplarına yönelik araştırma eksiklikleri önemli boşluklar olarak tespit edilmiştir. Türkiye bağlamında standardizasyon, RAM yapısı ve nitelikli personel eksikliği gibi yapısal sorunlar devam etmektedir. Bu nedenle müdahale odaklı araştırmalar artırılmalı, teknoloji destekli araçların etkililiği sınanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Alternatif Değerlendirme, Müfredat Temelli Ölçüm, Sistematik Derleme, Kapsayıcı Eğitim

A SYSTEMATIC REVIEW OF ALTERNATIVE ASSESSMENT METHODS IN SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT

This study aims to systematically examine the national and international academic literature on alternative assessment methods in special education. Peer-reviewed articles published in English or Turkish, identified through searches in Web of Science and Scopus between 2015 and 2025, were evaluated within inclusion and exclusion criteria. Of the 71 articles reached, 36 were included following title, abstract, and full-text screening. Data were grouped under seven thematic categories using descriptive analysis. The findings indicate that curriculum-based measurement (CBM) is the most frequently studied method (n=12, 33.3%). This is followed by authentic assessment, diagnostic/educational assessment, and formative assessment (each n=6, 16.7%). Two studies each were found in dynamic assessment, inclusive/policy-focused assessment, and technology-supported assessment (each 5.6%). The majority of studies focused on students in general special needs/inclusive education settings (n=10). Quantitative research predominates (47.2%). Studies involving interventions account for only 19.4% (n=7). Academic interest increased markedly since 2020; 80.6% of the studies were published in this period. Research was conducted predominantly at the primary and secondary school levels; preschool and higher education remained underrepresented. The findings reveal that alternative assessment methods serve to make individual differences visible, ensure cultural/linguistic sensitivity, and shape instructional processes. Insufficient intervention studies, limited technology integration, and gaps in research on specific disability groups were identified as key shortcomings. In Turkey, structural problems such as lack of standardization, the structure of Guidance and Research Centers (RAM), and shortages of qualified personnel persist. Therefore, intervention-focused research should be expanded and the effectiveness of technology-supported tools should be further examined.

Keywords: Special Education, Alternative Assessment, Curriculum-based Measurement, Systematic Review, Inclusive Education

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL DAYANIKLILIKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: DENEYİMLER VE ZORLUKLARLA BAŞA ÇIKMA YOLLARI

Yüksek Lisans Öğrencisi, Yonca Bahar ATİLLA
Siirt Üniversitesi,
yoncabahar5677@gmail.com – 0009-0003-7919-5946
Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÜZÜM
Siirt Üniversitesi,
uzum_b@siirt.edu.tr - 0000-0003-3385-5841

ÖZET

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin duygusal dayanıklılıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya Siirt il merkezinde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezinde çalışan 8 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin sistemsel ve fiziksel zorluklar, veli kaynaklı zorluklar, duygusal ve empatik yükler gibi zorluklarla karşılaştıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Karşılaştıkları zorluklarla bilişsel ve iletişimsel stratejiler, duygusal ve davranışsal tepkiler vererek baş etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, sabır, sakinlik, inatçılık, azim ve başarma inancı gibi özelliklerinin duygusal dayanıklılıklarını artırdığını ifade etmişlerdir. Yönetici takdiri, okul içi olumlu iklim, meslektaş dayanışması ve başkasıyla dertleşme gibi kurum içi ve kurum dışı desteklerin de duygusal dayanıklılıklarını artıran unsurlar arasında olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim öğretmeni, duygusal dayanıklılık

AN INVESTIGATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS' VIEWS ON EMOTIONAL RESILIENCE: THEIR EXPERIENCES AND COPING STRATEGIES

MA Student, Yonca Bahar ATİLLA
Siirt University,
yoncabahar5677@gmail.com – 0009-0003-7919-5946

Assist. Prof. Dr. Burhan ÜZÜM
Siirt University,
uzum_b@siirt.edu.tr - 0000-0003-3385-5841

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the views of special education teachers regarding their emotional resilience. A case study method was used. The participants consisted of eight special education teachers working at the Guidance and Research Center (RAM) located in the city center of Siirt. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool in the study. The participants' views were analyzed using content analysis. The analysis of the data revealed that special education teachers experience various challenges, such as systemic and physical obstacles, parent-related difficulties, and emotional and empathic burden. The participants expressed that they deal with the difficulties they encounter through cognitive and communicative strategies, along with emotional and behavioral reactions. Additionally, it was expressed that traits as patience, calmness, persistence, perseverance, and the belief in success enhance their emotional resilience. Furthermore, organizational and extra-organizational supports, including administrator appreciation, a positive institutional climate, colleague solidarity, and self-disclosure with others, were identified as significant factors contributing to their emotional resilience.

Key words: Special education, special education teacher, emotional resilience

1. GİRİŞ

Eripek (1990) alanyazına dayalı olarak özel gereksinimli bireylerin engel türlerine göre zihinsel engelli, otizm spektrum bozukluğu olanlar, ortopedik yetersizliği olanlar gibi sınıflandırılmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli bireylerin bu geniş yelpazedeki engel durumları göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin iş yüklerinin çok ağır olduğu söylenebilir. Nitekim Kılıç (2020) özel eğitimde çalışmanın zor ve meşakkatli bir süreç olduğunu ve bu alanın kendine has sorunlar barındırdığını ifade etmektedir. Kılıç, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin fazla iş yükü, velilerin istekleri ve beklentileri, yönetici tutum ve davranışları ve mevzuattan kaynaklanan birçok sorunla karşılaştığını dile getirmektedir. Bunların yanı sıra Ercan vd. (2019) özel eğitim öğretmelerinin ailelerin çocuğun durumunu kabullenmemesi ve öğretmenlere yüklenen işgücünün yoğunluğu gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Bütün bunlar gözönünde bulundurulduğunda bu alanda görev yapan öğretmenlerin, yalnızca öğretim süreçlerini yönetmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin davranış problemleriyle baş etme, yoğun bürokratik süreçleri yürütme ve ailelerin yüksek beklentilerini karşılama gibi çok boyutlu sorumluluklar üstlendikleri söylenebilir. Bu yoğun ve stresli iş ortamı öğretmenlerin duygusal anlamda olumsuz etkilenmelerine neden olabilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri ve psikolojik sağlamlıklarını sürdürmeleri noktasında duygusal dayanıklılıklarının önemli bir yere sahip olduğu savunulabilir.

Duygusal dayanıklılık, bireyin stres ve olumsuz durumlar karşısında uyum sağlama yeteneğidir (Barry, 2018). Duygusal dayanıklılık hem dışsal hem de içsel kaynaklar tarafından desteklenen çok boyutlu bir yapıdır (Feng & Wang, 2025). Bu bağlamda, bireyler bir krizle karşılaştığında bu durumun üstesinden gelmek için çeşitli içsel ve/veya dışsal kaynaklardan yararlanabilirler (Windle, 2011). Bu anlamda Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin bu dayanıklılığı hangi deneyimler aracılığıyla inşa ettikleri ve karşılaştıkları özgün zorluklarla başa çıkmada hangi stratejileri kullandıklarının ortaya çıkarılmasının ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Dolayısıyla, bu araştırmanın temel amacı özel eğitim öğretmenlerinin duygusal dayanıklılıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin;

1. Karşılaştıkları ve onları duygusal olarak zorlayan durumlar nelerdir?

2. Ani değişim ve kriz durumlarına uyum sağlama yolları ve stratejileri nelerdir?
3. Duygusal dayanıklılıklarını artıran kişisel özellikleri nelerdir?
4. Duygusal dayanıklılıklarını destekleyen kurum içi ve kurum içi kaynaklar nelerdir?
5. Duygusal dayanıklılıklarını artırmak için geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönleri nelerdir?
6. Özel eğitim öğretmeni olmanın duygusal açıdan güçlendirici yönleri nelerdir?
7. Mesleki motivasyonlarını korumak için başvurdukları yolları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları ve duygusal dayanıklılık süreçlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yin (2018) durum çalışmasını güncel bir durumun derinlemesine ve gerçek dünya bağlamı içinde araştırılmasını sağlayan araştırma olarak tanımlamaktadır. Merriam (1998) ise bir program, kurum, kişi, süreç veya sosyal birim gibi sınırlı bir olgunun bütünsel bir tanımlaması ve analizi olarak ifade etmektedir. Yin (1984 Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) durum çalışmasını bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışma sadece Siirt ili Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM) çalışan özel eğitim öğretmenleriyle yürütüldüğü için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme zaman, para ve işgücü bakımından mevcut sınırlılıklardan dolayı örneklemin kolay ulaşılabilir birimlerden seçilmesini ifade eder (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmacının görev yaptığı kurum olan Siirt Ram verilere erişim kolaylığı, zaman ve maliyet tasarrufu ile katılımcılarla kurulacak güven ilişkisinin derinliği göz önünde bulundurularak araştırma bağlamı olarak seçilmiştir. Dolayısıyla, çalışma 2025-2026 akademik yılı güz döneminde Siirt il merkezinde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezinde çalışan sekiz özel eğitim öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışma grubu üç kadın ve beş erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılardan üçü 31-40 ve beşi 25-30 yaş aralığındadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında önce ilgili literatür taranmış olup 13 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu sorular eğitim programları ve öğretim alanında iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyelerinden gelen dönütler neticesinde soru sayısı 10'a indirilmiştir. 10 soruluk görüşme formu aynı özel eğitim alanında görev yapan iki öğretmenin görüşüne sunulmuş olup gelen dönütler sonunda soru havuzu 7 soruya düşmüştür. Son olarak soruların anlaşılırlığı için bir özel eğitim öğretmeninin görüşüne başvurulmuş ve forma son hali verilerek uygulanmıştır.
Görüşmeler özel eğitim öğretmenlerinin derslerinin olmadığı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık olarak 35-40 dakika sürmüştür.

Katılımcıların verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla incelenmiş olup veriler temalar halinde verilmiştir. Oluşturulan temalar, kategori ve kodlar biri eğitim programları ve öğretim alanında öğretim üyesi diğeri ise özel eğitim alanında yüksek lisans mezunu iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri arasında uyum oranın hesaplanmasında Miles & Huberman formülü kullanılmış olup uyum oranı %93 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, …….Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların görüşlerin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölüm çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumları içermektedir. Ayrıca yorumları desteklemek için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada katılımcılara "*Meslekte karşılaştığınız ve sizi duygusal olarak zorlayan bir durumu anlatabilir misiniz?*" şeklinde soru sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, kategori ve kodlar Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Özel Eğitim Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorlukların Kaynakları

Tema	Kategori	Kod
Yaşanan Zorlukların Kaynakları	**Sistemsel ve Fiziksel Zorluklar**	• Yardımcı personel eksikliği (Ö1) • Öz-bakım sorunları (alt temizleme vb.) (Ö1) • Yönetici müdahalesi (Ö4, Ö5)
	Veli Kaynaklı Zorluklar	• Kabullenmeme (Ö2) • Gerçekçi olmayan yüksek beklentiler (Ö8) • İlgisizlik (Ö4)
	Duygusal ve Empatik Yükler	• Öğrencinin yaşam hikâyesi (travmalar) (Ö7) • Çocukların geleceğine ilişkin kaygı (Ö3) • Mesleki soğuma (Ö6)

Çizelge 1 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çalışırken karşılaştıkları sorunların üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yardımcı personel eksikliği gibi sorunların yanı sıra (Ö1) çocukların öz-bakım becerileri yeterince gelişmediği (Ö1) için çocukların temizliklerini de kendilerinin yapmak zorunda olduklarını ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bütün bu sistemsel zorlukların yanında velilerin çocuklarına yönelik yüksek beklenti içinde olmaları (Ö8) ve çocuklarının durumlarını kabul etmemeleri (Ö2) özel eğitim öğretmenlerini çeşitli zorluklarla karşı karşıya bıraktığı söylenebilir. Dahası, öğrencilerin yaşadıkları travmalar (Ö7) ve çocukların geleceklerine ilişkin taşıdıkları kaygının (Ö3) öğretmenleri psikolojik olarak yıprattığı ve duygusal olarak taşımakta zorlandıkları yükler yüklediği ifade edilebilir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 "*Çalışırken öğrenci dışkısını altına yaptı. Veli bir saatlik mesafedeydi ve yardımcı personelimiz mevcut değildi. Öğrenci dışkısını elleyip sınıfın her yerine ve üstüne yüzüne yaymaya başlayınca temizlemeye mecbur kaldım. Tüm kıyafetini değiştirdim. Altını temizledim. Çok sinirliydim fakat öğrencinin bunu bilinçli yapmadığını biliyordum. Asıl sorun yardımcı personel eksikliğiydi. Derin bir nefes alıp sakin kalmaya çalıştım fakat mesleğime karşı o gün büyük bir soğukluk hissetti."*

Ö2 "*Bazı velilerin çocuklarını kabul etmekte zorlanması ve onlarla ilgilenmemesi beni duygusal olarak zorlar. Bu durumla başa çıkmak için veliyi bilgilendirip gerekirse aile ve sosyal politikalara başvuracağını bildiririm*."

Ö5 "*Yöneticilerin iş bilmezliği bu iş bilmezliğin verdiği yük öğretmenleri daha fazla yoruyor. Yöneticilerin zırt pırt öğretmenlerin işine karışması. İlk usul olarak doğru olanı ve öğrencinin yararı olan neyse onu yapıyorum*."

Ö8 "*Aile beklentileri. Çocuğun farkında olmayıp kapasitesinin üstünde beklentiye girmeleri. Orta ağır olan çocuğa okuma ve yazma becerisi öğretmem konusunda ısrarcı olması bu becerilerin çocuk için çok da mümkün olmadığı söylememe rağmen ailenin diretmesi*."

Ö7 "*Kardeşini yere düşürmesi sonucu spastik yatalak kalan kız çocuğunun kendi hayatından vazgeçip kardeşine bakması. Bu durum karşısında hayatta birçok insan olduğunu ve hepimizin başına gelebileceğini düşünerek kendimi sakinleştirdim*."

Ö3 "*Velilerin çocukları için gelecekte çocuğuma kim bakacak kaygısı. Özel gereksinimli bireylerin alacakları eğitimle kendilerine yetebilecek ihtiyaçları giderecek duruma gelmeleri için iyi bir eğitim nasıl verilebilir ve en uygun modülü belirlemek."*

Çizelge 1 özetle özle eğitim öğretmenlerin sadece ders anlatmakla kalmadığı, sistemsel eksiklikler, ailelerin olumsuz tutumları ve mesleğin duygusal ağırlığı arasında sıkıştığını ortaya koymaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada katılımcılara "*Ani değişimlere veya kriz durumlarına nasıl uyum sağladığınızı ya da bu durumlarla nasıl başa çıktığınızı anlatabilir misiniz? Bu tür durumlarda kullandığınız stratejiler nelerdir?*" şeklinde soru sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, kategori ve kodlar Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2. Özel Eğitim Öğretmenlerin Zorluklarla Başa Çıkma Yolları

Tema	Kategori	Kod
Zorluklarla Başa Çıkma Yolları	**Bilişsel ve İletişimsel Stratejiler**	• Empati kurma (Ö1, Ö5) • Sakinleşmeyi bekleme (zaman tanıma) Ö1, Ö2, Ö6) • Sağlıklı iletişim kurma (Ö6) • Çözüm odaklılık (Ö7) • İletişimi kesme (Ö1) • Altan alma (Ö2, Ö4) • Anlayışlı olma (Ö2)
	Davranışsal Tepkiler	• Ortamdan uzaklaşma (kaçma) (Ö3, Ö8) • Akışına bırakma (Ö5)

Çizelge 2 özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada geliştirdikleri stratejileri ve bu sorunlar karşısında gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkileri göstermektedir. Bu anlamda öğretmenlerin sorunları çözmek ve krizleri yönetmek için kriz anında fevri tepkiler vermek yerine sakinleşmeyi bekleme (Ö1, Ö2, Ö6), sağlıklı iletişim kurmaya çalışma (Ö6) ve empati (Ö1, Ö5) gibi aktif ve yapıcı stratejiler kullandıkları söylenebilir. Bunların yanısıra çatışmadan kaçınmak için bazen ortamdan uzaklaşma (Ö3, Ö8) gibi yollara başvurdukları da görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 "*Çoğu zaman veli temelli problemler yaşıyorum. Sihirli değnekle bir anda mucize bekliyorlar; süreç yavaş ilerlediği için kabullenemiyorlar. Bu tip durumlarda her ne kadar*

empati yapmaya çalışsam da sakinliğimi koruyamadığım oluyor. Böyle zamanlarda bir süre iletişimi keserek hem veliye düşünmek için zaman hem kendime sakinleşmek için alan tanıyorum."

Ö5 "*İnsanoğlunu en çok zorlayan durumlardan biri kendisi dışında gelişen olaylardır. Çoğu zaman başa çıkmıyorum akışına bırakıyor veya çözüm odaklı olmak gerekiyor. Empati kurmaya çalışıyorum."*

Ö8 "*Bu tür durumlarda sakinliğimi korumaya çalışsam da pek mümkün olmuyor. Ortamdan uzaklaşma(kaçma)"*

Ö6 "*Bu durumları genellikle sakin kalarak çözmeye çalışırım. Yaşanan sorunun muhataplarıyla sağlıklı iletişim kurmak, sorunu çözmemde bana yardımcı olur."*

Ö2 "*Kişiler sakinleşinceye kadar onları alttan alırım ve anlayış gösteririm ondan sonra konuşulması gerekenleri konuşurum."*

Çizelge 2 genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin zorluklarla baş ederken ağırlıklı olarak profesyonel ve yapıcı yollara başvurdukları söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada katılımcılara "*Hangi kişisel özelliklerinizin veya davranışlarınızın* d*uygusal dayanıklılığınızı artırdığını düşünüyorsunuz?*" şeklinde soru sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, kategori ve kodlar Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Duygusal Dayanıklılıklarını Artıran Kişisel Özellikleri ve Davranışları

Tema	Kategori	Kod
Duygusal Dayanaklılığı Artıran Kişisel Özellikler ve Davranışlar	**Karakteristik Güçler (Mizaç)**	• Sabır (Ö3, Ö4) • Sakinlik (Ö4) • İnatçılık (Ö1, Ö8) • Hırs (Ö1) • Azim (Ö2, Ö6) • Empati (Ö3)
	Bilişsel İnançlar ve Gelişim	• Öz-yeterlilik (başarma inancı) (Ö5) • Mesleki deneyim/tecrübe (Ö7)
	Stratejik Davranışlar	• İletişim kurma (Ö4) • Sorunların üstüne gitme (Ö1) • Çözüm odaklılık (Ö3)

Çizelge 3 özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etmemelerini ve ayakta kalmalarını sağlayan içsel kaynaklarını göstermektedir. Öğretmenlerin krizler ve

zorluklar karşısında duygusal olarak ayakta durmalarını sağlayan sabır (Ö3, Ö4) ve sakinlik (Ö4), pes etmeme ve hedefe kilitlenmelerini sağlayan inatçılık (Ö1, Ö8), hırs (Ö1) ve azim (Ö2, Ö6) gibi karakteristik güç kaynaklarına sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu özelliklerin öğretmenlerin mücadeleci ruhunu yansıttığı söylenebilir. Çizelge aynı zamanda öğretmenlerin zorluklarla baş etmede kendilerine olan güvelerini de yansıtmaktadır. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö4 "*Duygusal dayanıklılığımı artıran kişisel özelliğim sabırlı ve sakin kalabilmemdir. Benimsediğim davranışım iletişim kurmaya çalışmaktır. Velilerle- okul yöneticileriyle*."

Ö3 *"Sabırlı olmak, empati kurmak, saygıyla karşılayıp çözüm üretmeye çalışmak."*

Ö1 *"İnatçı olmam, yapamadığım şeyler üzerine hırs yapmam dayanıklılığımı artırıyor. Kaçmak yerine üstüne gitmek her durum için olmasa da çoğu zaman işe yarıyor ama öfkemi kontrol edemediğim anlarda ileri gitmemek adına kaçıyorum."*

Ö2 *"Çoğu zorluğun üstesinden gelebilme inancı duygusal dayanıklılığımı artıran bir etmendir.*

Ö7 *"Bence deneyim arttıkça duygusal dayanıklılık da artıyor."*

Çizelge 3 özetle özel eğitim öğretmenlerinin pes etmeyip mesleğe devam etmelerini sağlayan ve duygusal dayanıklılıklarını artıran çeşitli içsel kaynaklara ve davranışlara sahip olduklarını göstermektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada katılımcılara "*Duygusal dayanıklılığınızı destekleyen veya güçlendirdiğini düşündüğünüz kurum içi ya da kurum dışı kaynaklar/desteklere örnek verebilir misiniz?*" şeklinde soru sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, kategori ve kodlar Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4. Duygusal Dayanıklılığı Artıran Kurum İçi ve Kurum Dışı Destekler

Tema	Kategori	Kod
Duygusal Dayanaklılığı Artıran Kurum İçi ve Kurum Dışı Destek Kaynakları	**Kurumsal İklim ve Yönetim**	• Yönetici takdiri (Ö1) • İdari yardım (Ö4) • Okul içi olumlu iklim (Ö2, Ö3) • Mesleki saygınlık (kutsallık atfı) (Ö1)
	Yatay Sosyal Destek	• Meslektaş dayanışması (Ö5) • İş arkadaşlarıyla uyum (Ö1) • Deneyim paylaşımı (Ö6)
	Dışsal Sosyal Destek	• Yakın dostlar (Ö4) • Bir başkasıyla dertleşme (anlık rahatlama) (Ö7, Ö8)

Çizelge 4 özel eğitim öğretmenlerinin kendi içsel güçleri dışında çevrelerinden aldıkları ve duygusal dayanıklılıklarını besleyen kurum içi ve kurum dışı destekleri göstermektedir. Öğretmenlerin huzurlu bir ortamda çalışmanın (Ö2, Ö3) duygusal dayanıklılıklarını olumlu etkilediğini ifade ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları mesleğe yükledikleri değer (Ö1) sayesinde zorluklara daha kolay göğüs gerdikleri ifade edilebilir. Bunların yanısıra meslektaşlarıyla deneyimlerini ve yaşadıkları zorlukları paylaşmaları (Ö5, Ö1, Ö6) kendilerine "yalnız değilim" hissini verdiği böylelikle duygusal dayanıklılıklarının artığı savunulabilir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 *"İş arkadaşlarımla uyumlu çalışmak, yönetici tarafından takdir edilmek ve mesleğinin kutsal olduğunu savunan çevreler destekliyor."*

Ö5 *"İş arkadaşlarıma danışıp destek olma duygusal dayanıklılığımı artırır. Kurum dışında da yakın dostlarım."*

Ö4 *"Kurum içinde okul yönetimimiz her konuda yardımcı olmakta ama kurum dışı destekleyen kaynağımız yok maalesef. Velilerimiz bazen duygusal olarak motivasyonumuzu düşürmektedir."*

Ö3 *"Kurum içi iklimin iyi olması dayanıklılığımı arttırıyor"*

Ö8 *"Başkasıyla konuşmak, sakinleştirmesini beklemek anlık da olsa destek sunmakta ama yeterli değil."*

Çizelge 4 özel eğitim öğretmenlerinin duygusal dayanıklılıklarını artırmak için sağlıklı bir okul ikliminin ve güçlü sosyal destek ağlarının önemi ortaya koymaktadır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada katılımcılara "*Duygusal dayanıklılığınızı zorlayan ya da geliştirmeye ihtiyaç duyduğunuzu düşündüğünüz alanlar/yönleriniz nelerdir?*" şeklinde soru sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, kategori ve kodlar Çizelge 5'te yer almaktadır.

Çizelge 5. Duygusal Dayanıklılığı Artırmak İçin Geliştirilmesi Gereken Yönler

Tema	Kategori	Kod
Duygusal Dayanaklılığı Artırmak İçin Geliştirilmeye İhtiyaç Duyulan Yönler	**Öz-Düzenleme (Self-Regulation) İhtiyacı**	• Öfke kontrolü (Ö1) • Stresle baş etme (Ö8) • Ani duygu patlamaları (Ö5, Ö8) • Sabır geliştirme (Ö2)
	Dışsal Kaynaklı Duygusal Aşınma	• Veli baskısı (Ö4) • Motivasyon kırıcı tutumlar (Ö4) • Öğrencilerin gerilemesi (unutma) (Ö1) • Ağır iş yükü (Ö7)
	Bilişsel ve Mesleki Gelişim	• Bilgi ve tecrübe eksikliği (Ö3, Ö6) • Uygulama becerisi (Ö3) • Akademik araştırma ihtiyacı (Ö3)

Çizelge 5 özel eğitim öğretmenlerinin duygusal dayanıklılıklarını artırmak için geliştirilmesi gereken bazı yönlerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin zorluklar karşısında kendi duygu ve davranışlarını kontrol edebilme, başka bir ifadeyle içsel yönetim becerilerini geliştirme ihtiyaçlarını (öfke kontrolü = Ö1, ani duygu patlaması= Ö5, Ö8) olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin kontrolü dışında gelişen ve onları psikolojik olarak yıpratan bazı dış etkenlerin (öğrencilerin gerilemesi=Ö1, ağır iş yükü= Ö7) olduğu da ortaya çıkmaktadır. Çizelgenin ayrıca öğretmenlerin teorik ve pratik (bilgi ve tecrübe eksikliği =Ö3, Ö6) anlamda kendilerini yetersiz hissetmesinin yarattığı kaygıyı da yansıttığı söylenebilir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö8 "*Stresle baş etme, ani duygu patlaması. Önüne geçmek istediğim duygular*."

Ö4 "*Duygusal dayanıklılığımı zorlayan ve gelişmesini istediğim alanlar velilerdir. Çünkü veliler- öğrenci aileleri öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte ve dayanıklılığı sabrını zorlamaktadır*."

Ö1 "*Sabır isteyen süreçler, öfkemi kontrol altına almam gereken anlar konusunda gelişmeye ihtiyacım var. Örneğin tatil dönüşü her şeyi unutan öğrenci ya da sorunsuz veliler.*"

Ö6 "*Özel eğitim öğretmeni olarak beni duygusal olarak zorlayan olaylar; öğrencilerimin yaşam öyküleri, velilerin çocuklarıyla yaşadığı zorlukla, öğrencilerin geleceğinin birçok soru işaretiyle dolu olması.*

Ö7 "*Kurum içi iklimin iyi olması, az randevu olması iş yükünün az olması."*

Ö3 "*Bazı konularda henüz yeterli bir bilgi ve tecrübeye sahip olmamak, bu konuda kendimi daha fazla geliştirmek, araştırmak, okumak ve uygulayıcı ortamda bulunmak*."

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada katılımcılara "*Özel eğitim öğretmeni olmanın duygusal açıdan en güçlendirici yönleri sizce nelerdir? Bu yönler dayanıklılığınıza nasıl katkı sağlıyor?"* şeklinde soru sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, kategori ve kodlar Çizelge 6 'da yer almaktadır.

Çizelge 6. Özel Eğitim Öğretmeni Olmanın Duygusal Açıdan Güçlendirici Yönleri

Tema	Kategori	Kod
Özel Eğitim Öğretmeni Olmanın Kişiyi Güçlü Kılan Yönleri	**Karakter Gelişimi ve Erdemler**	• Sabır kazanımı (Ö1, Ö3, Ö8) • Empati becerisinin artması (Ö1, Ö3) • Dayanıklılık/güçlü durma (Ö3)
	Mesleki Doyum ve Anlam Bulma	• Dezavantajlı bireyin hayatına dokunma (Ö2, Ö6) • Dezavantajlı bireyin ilerlemesini görme (Ö2) • Bireye katkı sağlama hissi (Ö5, Ö7)
	Öğrenci Odaklı Motivasyon	• Öğrencinin varlığı (Ö4) • Öğrenciden gelen doğrudan motivasyon (Ö4)

Çizelge 6 özel eğitim öğretmenliğinin öğretmeler tarafından sadece bir meslek olarak görülmediği onlara hayati bir anlam kazandıran ve doğrudan öğrenciden beslenen bir motivasyon kaynağı olduğu göstermektedir. Özel eğitim öğretmenliğinin bütün zorluklarına rağmen öğretmenin sabır (Ö1, Ö3, Ö8) ve empati becerisini (Ö1, Ö3) geliştirdiği söylenebilir. Öğretmelerin dezavantajlı bireylerin hayatına dokunması (Ö2, Ö6) ve onların ilerleme kaydettiklerini görmesi (Ö2) içsel tatminlerini artırdığı ifade edilebilir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 "*Bireyi daha sabırlı daha empatiye meyilli yapıyor. Sabır ve empati bu meslekteki dayanıklılığı artıran en önemli unsurlar diye düşünüyorum*."

Ö3 "*Dayanıklılık, sabır, empati duygusu bireyleri ve aileleri anlamaya çalışmak, sabırla durumu anlatmak ve bazı zor durumlar karşısında güçlü durmak*."

Ö2 "*Dezavantajlı bireylerin hayatına dokunmak ve onlarda en ufak bir ilerleme sağlanmasını görmek beni ziyadesiyle memnun ediyor*."

Ö7 "*Bir bireye katkı sağladığımı hissedebilmek* ."

Ö4 "*En güçlendirici yanı öğrencilerimizdir. Bizi motive ediyorlar*."

Ö8 "*Her konuda sabrı öğretiyor. Sabrımı güçlendirdiğini söylesem de beni tükenmişliğe doğru da itiyor.*"

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada katılımcılara "*Mesleki motivasyonunuzu korumak veya yeniden güçlendirmek için neler yaparsınız? Size iyi gelen uygulamalar veya rutinler var mı??"* şeklinde soru sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan tema, kategori ve kodlar Çizelge 7 'de yer almaktadır.

Çizelge 7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Motive Kalma Yolları

Tema	Kategori	Kod
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Motive Kalma Yolları	**Sosyal Paylaşım ve Ortak Kader Birliği**	• Meslektaşlarla yaşantı paylaşımı (Ö1, Ö5) • Kahve/sohbet molaları (Ö3)
	Mesleki Başarı ve Gelişim	• Öğrenci gelişimini izleme (Ö3, Ö4) • Problem davranışları azaltma (Ö3) • Alanla ilgili film/kitap/kongre (Ö2, Ö4)
	Kişisel Deşarj ve Dinlenme	• Sosyal etkinlikler (tiyatro, spor) (Ö5) • Tatil yapma (Ö7) • Ara verme (Ö7)
	Zihinsel Stratejiler	• Empati kurma (Ö6, Ö8)

Çizelge 7 özel eğitim öğretmenlerinin tüm sistemsel, veli kaynaklı ve duygusal yüklere rağmen motive kalma yollarını yansıtmaktadır. Buna göre öğretmenler okul içindeki sosyal bağların ve mesleki dayanışmanın duygusal dayanıklılıklarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir (meslektaşlarla yaşantı paylaşımı=Ö1, Ö5). Ayrıca öğrencilerin ortaya koyduğu somut başarıların öğretmenleri güdülediği söylenebilir (öğrenci gelişimini izleme=Ö3, Ö4). Öğretmenlerin kendi kişisel alanlarında enerji depolamaya çalıştıkları ortaya çıkmaktadır (tatil yapma ve ara verme= Ö7). Katılımcıların görüşlerinden doğrudan bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö6 "*Empati kurmaya özen gösteririm."*

Ö2 "*Kitaplar okuyup, anlamıyla ilgili filmler izler.*"

Ö5 "*Arkadaşlarla ara verildiği zaman kurum içinde kahve içmek sohbet etmek mutlu ediyor. Kurum dışı ise sosyal etkinliklere katılmak tiyatro spora gitmek."*

Ö1 "*Çeşitli eğitimlerde, kongrelerde sosyal ve ortamlarda meslektaşlarımla bir araya gelip yaşantılarımızı konuşmak motivasyonumu güçlendiriyor. Yaşadığım sorunlarda yalnız olduğumu hissetmemek iyi geliyor.*"

Ö3 "*Özel eğitim alanında destek eğitimi verdiğimiz öğrencilerin gelişim göstermesi, problem davranışlarının bittiği ya da azaldığını görmek, bunları sağlamak adına iyi hissetmek ve uygulamak* ."

Ö7 "*Ara ara dinlenmek ve mümkünatı varsa tatile çıkmak*."

4. SONUÇLAR

Fiziksel altyapı yetersizliği, aile desteğinin olmaması ve yoğun duygusal yıpranmanın gibi olumsuzlukların özel eğitim öğretmenlerinin duygusal dayanıklılıklarını olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Yoğun mesleki ve duygusal zorluklar karşısında çeşitli uyum mekanizmaları geliştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Ağır şartlara ve tükenmişlik riskine rağmen özel eğitim öğretmenlerinin ayakta kalmasını, pes etmemesini ve duygusal dayanıklılık geliştirmesini sağlayan içsel kaynaklara sahip oldukları görülmektedir. İçsel kaynaklarının yanında duygusal dayanıklılıklarını artıran "çevresel ve sosyal" destek mekanizmalarına sahip oldukları söylenebilir.

KAYNAKÇA

Barry, H. (2018). *Emotional resilience: how to safeguard your mental health*. Orion Spring

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. bsk.). Pegem Akademi.

Ercan, F. Z., Kırlıoğlu, M., & Kalaycı Kırlıoğlu, H. İ. (2019). Engelli çocuğa sahip ailelerin bu durumu kabulleniş süreçleri ve bu duruma dair görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19*(44), 597-628. https://doi.org/10.21560/spcd.v19i49119.459666

Eripek, S. (1990). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3* (1), 185-200. https://cdn.anadolu.edu.tr/files/anadolu-cms/06lOgxlW/uploads/90-3-1-13511-45c20122231ccffd.pdf

Feng, Y., & Wang, M. (2025). Effect of music therapy on emotional resilience, well-being, and employability: a quantitative investigation of mediation and moderation. *BMC Psycholo*gy, *13*(47), 1-13. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02336-x

Kılıç, M.K. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale İlçe Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publisher.

Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, *21*(2), 152–169. https://doi.org/10.1017/S0959259810000420

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

DİJİTAL ÇAĞDA ÇOCUK HAKLARI İÇİN BİR TASARIM PROJESİ: MİNİK KALPLER

A DESIGN PROJECT FOR CHILDREN'S RIGHTS IN THE DIGITAL AGE: LITTLE HEARTS

Kaan MUSLU
Yeni Yüzyıl Üniversitesi,Güzel Sanatlar Fakültesi,Grafik Tasarım Bölümü
muslukaan2003@gmail.com - ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-6279-7592
Dr. Öğr. Üyesi Duygu SEZGİN
Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü
sezgin.duygu@yeniyuzyil.edu.tr - ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5465-3400
Dr. Öğr. Üyesi Elshan VAKHSHOURİ
elshan.vakhshouri@yeniyuzyil.edu.tr - ORCID ID: orcid.org/0000-0003-0802-2477
Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü
Dr. Öğr. Üyesi Tetiana MÜSEVİTOĞLU
Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü
tetiana.musevitoglu@yeniyuzyil.edu.tr
Öğr. Gör. Dr. Kifayet ÖZKUL
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, TBMYO
kifayet.ozkul@iuc.edu.tr - ORCID ID: orcid.org/0000-0001-5778-9557

ÖZET

Günümüzde çocuk hakları, uluslararası yasal güvencelere rağmen toplumsal pratikte yeterli karşılığı bulamamakta; mevcut bilgilendirme çalışmalarının estetik zayıflığı ise temel mesajın geniş kitlelere ulaşmasını engellemektedir. Bu sorunsaldan hareketle, üniversitede okuyan bir lisans öğrencisi olarak "GRA 409-Mezuniyet Proje Geliştirme" dersi kapsamında hayata geçirilen "Minik Kalpler" projesi; Hz. Muhammed'in; "*İnsanların en hayırlısı, insanlara faydalı olanıdır.* ve Frascara'nın "*toplumsal yarar için iletişim tasarımı*" öğretilerini temel almıştır. Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi'nin evrensel kriterlerini estetik bir görsel dile ifade etmeyi hedefleyen projede; ses, ritim ve hareketin senkronize kullanımıyla duygusal etkileşimi yüksek bir farkındalık platformu oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında, tasarımın bir sosyal sorumluluk aracı olarak potansiyeli ve çocuk haklarına yönelik toplumsal duyarlılığın görsel iletişim tasarımı yoluyla nasıl optimize edilebileceği "*Minik Kalpler"* projesi özelinde irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları, İletişim Tasarımı, Sosyal Sorumluluk, Grafik Tasarım Toplumsal Farkındalık.

ABSTRACT

Today, despite international legal safeguards, children's rights are not adequately reflected in social practice; moreover, the aesthetic shortcomings of current awareness campaigns prevent the core message from reaching a wide audience. Addressing this issue, the "Little Hearts" project implemented as part of the "GRA 409-Graduation Project Development" course by an undergraduate student is grounded in the teachings of the Prophet Muhammad: "*The best among people are those who are most beneficial to others,"* and Frascara's principles of "*communication design for social benefit*." Aiming to express the universal criteria of the United Nations and the Council of Europe through an aesthetic visual language, the project seeks to create a high-impact awareness platform through the synchronized use of sound, rhythm, and movement. Within the scope of this study, the potential of design as a tool for social responsibility and how social awareness regarding children's rights can be optimized through visual communication design will be examined specifically through the "*Little Hearts*" project.

Keywords: Children's Rights, Communication Design, Social Responsibility, Graphic Design, Social Awareness.

BİREYSEL AFET YÖNETİMİNE YENİLİKÇİ YAKLAŞIM: AFET-DEPREM YASTIĞI

AN INNOVATIVE APPROACH TO INDIVIDUAL DISASTER MANAGEMENT: THE DISASTER-EARTHQUAKE PILLOW

Ece ÖZKUL
Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü
amineeceozkul123@gmail.com – ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5284-1034

Dr. Öğr. Üyesi Duygu SEZGİN
Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü
sezgin.duygu@yeniyuzyil.edu.tr - ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5465-3400

Dr. Öğr. Üyesi Elshan VAKHSHOURİ
elshan.vakhshouri@yeniyuzyil.edu.tr - ORCID ID: orcid.org/0000-0003-0802-2477
Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Tetiana MÜSEVİTOĞLU
Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü
tetiana.musevitoglu@yeniyuzyil.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Kifayet ÖZKUL
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, TBMYO-El Sanatları Bölümü
kifayet.ozkul@iuc.edu.tr - ORCID ID: orcid.org/0000-0001-5778-9557

ÖZET

Türkiye, sismik olarak oldukça aktif bir coğrafya konumundadır. Avrasya, Arabistan ve Afrika levhalarının kesişim noktasında yer almakta; kendi sınırları içerisinde yer alan Kuzey Anadolu, Doğu Anadolu ve Batı Anadolu Fay Hatları bölgeyi dünyanın en riskli deprem kuşaklarından biri haline getirmektedir. Nitekim; 1939 Erzincan, 1999 Gölcük ve 2023 Kahramanmaraş depremleri, bu sismik hareketliliğin ne denli yıkıcı olabileceğini acı bir şekilde kanıtlamıştır. Yaşanan bu felaketler göstermiştir ki; afet yönetiminde devlet ve kurumların sorumluluğu haricinde bireyin de hazırlıklı olması, hayatta kalma ve afet sonrası koordinasyon için önem taşır. Bu bilinçle, üniversitede lisans okuyan bir öğrenci olarak, "GRA 409-Mezuniyet Proje Geliştirme" dersi çerçevesinde özgün bir çözüm arayışına girilmiştir. Projenin felsefesi; Hz. Muhammed'in *"İnsanların en hayırlısı, insanlara faydalı olanıdır"* düsturu ve Martin Luther'in *"Bütün merdivenleri görmek zorunda değilsiniz, sadece ilk adımı atın"* öğretileri üzerine inşa edilmiştir. Bu farkındalık ve sosyal sorumluluk bilinciyle yürütülen çalışmanın somut çıktısı "*Afet-Deprem Yastığı*" olarak hayat bulmuştur. Bu tasarımın temel mantığı, acil durum hazırlığını bir zorunluluk olmaktan çıkarıp gündelik yaşamın doğal ve estetik bir parçası

haline getirmektir. Bu doğrultuda geliştirilen "Afet-Deprem Yastığı", ihtiyaç duyulan temel ekipmanları tek bir gövdede ve kompakt bir yapıda optimize ederek afet anında saniyelerle yarışan birey için en hızlı ulaşılabilir çözümü sunmaktadır. Tasarımın özgünlüğü ve sektörel potansiyeli, profesyonel bir boyuta taşınarak "faydalı model patent" başvurusu ile tescillenmiş olup, bu çalışma kapsamında bireysel hazırlığın yaşamsal değeri, afet sonrası ilk 72 saatin yönetimi ve bu yenilikçi yastığın teknik detayları ile kullanıcıya sağladığı stratejik avantajlar kapsamlı bir şekilde izah edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, İlkyardım, Afet ve Deprem, Bireysel Hazırlık, 72 Saat, Afet-Deprem Yastığı.

ABSTRACT

Turkey is located in a geographically highly seismic region. Situated at the intersection of the Eurasian, Arabian, and African tectonic plates, the North Anatolian, East Anatolian, and West Anatolian Fault Zones within its borders make the region one of the world's most earthquake-prone zones. Indeed, the 1939 Erzincan, 1999 Gölcük, and 2023 Kahramanmaraş earthquakes have painfully demonstrated just how destructive this seismic activity can be. These disasters have shown that, in addition to the responsibility of the state and institutions in disaster management, the individual's preparedness is also crucial for survival and post-disaster coordination. With this awareness, as an undergraduate student at the university, I have embarked on a search for an original solution within the framework of the "*GRA 409-Graduation Project Development*" course. The philosophy of the project is built upon the principle of Prophet Muhammad, "*The best among people are those who are most beneficial to others*," and Martin Luther's teaching, "*You don't have to see all the steps; just take the first one*." The tangible outcome of this work, carried out with this awareness and sense of social responsibility, has taken shape as the "*Disaster-Earthquake Pillow*." The core logic of this design is to transform emergency preparedness from a mere necessity into a natural and aesthetic part of daily life. Developed in this vein, the "*Disaster-Earthquake Pillow"* optimizes essential equipment into a single, compact unit, offering the fastest accessible solution for individuals racing against the clock during a disaster. The design's originality and sectoral potential have been elevated to a professional level through a "*utility model patent*" application. Within the scope of this study, the vital importance of individual preparedness, the management of the first 72 hours following a disaster, and the technical details of this innovative pillow along with the strategic advantages it offers users will be comprehensively explained.

Keywords: Turkey, First Aid, Disasters and Earthquakes, Personal Preparedness, 72 Hours, Disaster-Earthquake Pillow.

PRESCHOOL DOMAİN SKİLLS İN THE TÜRKİYE CENTURY EDUCATİON MODEL: WHAT DO TEACHERS THİNK?

Neslihan EŞKİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

neslihaneski4@gmail.com- 0009-0003-0285-2768

Prof. Dr. Mehmet KANAK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

mkanak@cumhuriyet.edu.tr- 0000-0003-3583-5545

ABSTRACT

The rapidly changing dynamics of the 21st century have made it necessary for educational systems to adopt skill-based approaches rather than focusing solely on knowledge transmission. In this context, the updated Türkiye Century Education Model Preschool Education Curriculum places domain-specific skills that aim to support children's holistic development at the center of the program. The aim of this study is to examine preschool teachers' views regarding the domain skills intended to be acquired through the new curriculum. Adopting a qualitative research method, the study group consisted of 16 preschool teachers. The research data were collected through an interview form consisting of five open-ended questions, and the obtained findings were analyzed using the content analysis technique.

The analysis revealed that teachers stated the skill-based curriculum supports children's active participation, learning by doing and experiencing, and school readiness for primary education. While higher-order thinking skills in science and mathematics were reported to improve problem-solving abilities, some concerns were expressed regarding children's readiness levels for abstract thinking skills. Although social domain skills were generally considered sufficient, the inclusion of contemporary skills such as "digital ethics and safety" was recommended. In addition, it was emphasized that the fields of art, music, movement, and health make significant contributions to children's physical, emotional, and aesthetic development.

As a result, it was concluded that in order for the curriculum to achieve its objectives, deficiencies in physical infrastructure should be addressed, teacher training opportunities should be increased, and family involvement should be supported.

Keywords: Türkiye Century Education Model, Preschool Education, Skill-Based Curriculum, Domain Skills, Teachers' Views.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE OKUL ÖNCESİ ALAN BECERİLERİ: ÖĞRETMENLER NE DÜŞÜNÜYOR?

ÖZET

21. yüzyılın hızla değişen dinamikleri, eğitim sistemlerinde bilgi aktarımından ziyade beceri temelli yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların bütüncül gelişimini hedefleyen alana özgü becerileri merkeze almaktadır. Bu araştırmanın amacı, yeni öğretim programıyla kazandırılması hedeflenen alan becerilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmanın çalışma grubunu 16 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, 5 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formuyla toplanmış ve elde edilen bulgular içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin; beceri temelli programın çocukların aktif katılımını, yaparak yaşayarak öğrenmesini ve ilkokula hazır bulunuşluklarını desteklediğini belirttikleri görülmüştür. Fen ve matematik alanındaki üst düzey düşünme becerilerinin problem çözme yeteneklerini geliştirdiği ifade edilirken, soyut düşünme becerilerindeki hazır bulunuşluk seviyelerine dair bazı endişeler dile getirilmiştir. Sosyal alan becerileri genel olarak yeterli bulunmakla birlikte "dijital etik ve güvenlik" gibi güncel becerilerin eklenmesi önerilmiştir. Ayrıca sanat, müzik, hareket ve sağlık alanlarının çocukların fiziksel, duygusal ve estetik gelişimlerine önemli katkılar sağladığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak programın hedeflerine ulaşabilmesi için fiziki altyapı yetersizliklerinin giderilmesi, öğretmen eğitimlerinin artırılması ve aile katılımlarının desteklenmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Okul Öncesi Eğitim, Beceri Temelli Program, Alan Becerileri, Öğretmen Görüşleri.

1.GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli faktörleren biridir. Toplumların kalkınmasında, kültürel ve ekonomik oluşumlarında önemli bir rol oynamaktadır. Gelişmiş devletler, eğitim yaklaşımlarını toplumun tamamına cevap verme, eğitimin kapsamını artırma ve sağlama, öğretmenler ile veliler arasında daha sağlam hizmetler kurma amacı güderek eğitim sistemlerinde yenilikler yapılmasını teşvik etmektedirler (Kuzu, Kuzu ve Gelbal, 2019). Küreselleşen dünyada ortaya çıkan karmaşık sorunların çözümüne yönelik disiplinlerarası işbirliğine ve araştırmaya yönelik ihtiyaçların artması , eğitim sistemlerini becerilere dayalı yenilikçi yaklaşımlara yönlendirmekte ve bu da ulusal eğitim politikalarının geliştirilmesine yol açmaktadır (Kuzu, Göçer ve Akçay, 2024).

Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde bilgiye erişim ve bilginin üretim süreçleri önemli ölçüde değişmiş; bu durum eğitim kurumlarının yalnızca akademik bilgi aktaran yapılar olmasının ötesine geçerek öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi becerilerini geliştirmesini gerekli hâle getirmiştir (Kesici, 2022). Öğrencileri, geleceğin yaşam şartlarına uyum sağlamaları ve yeni ortaya çıkan iş ve meslek dallarına hazırlamak amacıyla 21. Yüzyıl Becerileri anlayışı ortaya çıkmıştır (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2010). Türkiye

de, 21. yüzyıla yönelik eğitim politikalarında değişmeler ve yenilikler yaparak gelecek nesilleri çağın gereklerine uygun yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda 2023 yılıyla birlikte başlatılan "Türkiye Yüzyılı" vizyonu, eğitim alanında önemli reformların gündeme gelmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]) işbirliği içerisinde "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli" olarak isimlendirilen beceri temelli bir eğitim yaklaşımı hazırlanmıştır. Bu yaklaşım ile öğrencilerin temel akademik bilgilerinin yanı sıra bu akademik bilgilerin 21. yüzyıl becerileri ile desteklenmesi hedeflenmektedir. Türkiye Bütüncül Modeli'ne göre becerilerin edinimi okul öncesi eğitimden başlayarak 12. sınıfın sonuna kadar bütün eğitim kademelerini kapsamaktadır.

Okul öncesi eğitim; "bireyin doğduğu günden ilkokula başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve sonraki yaşamlarında önemli bir yeri olan, bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlanarak , kişiliğinin şekillendiği gelişim ve eğitim sürecidir" (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002). Çocuklar için hızlı gelişim süreçlerinin içinde bulunduğu , hayatlarının önemli evrelerinden biridir (Oktay, 1999). Bu dönemde, çocuklar dünyayı keşfederken, gelişimleri için temel olan birçok beceriyi edinir ve ileriki yaşamında kullanacağı birçok kavramı oluşturmaya başlamaktadır. (Metin ve Şeker, 2020). Okul öncesi eğitim sürecinde farklı birçok konu ve kavramın öğrencilere kazandırılmak istendiği dikkat çekmektedir (Kılıç ve Özcan, 2020). Özellikle günümüz çağı çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının çok farklılaştığı görülmektedir. Çağın ihtiyaçlarına göre bireylerin toplumdaki hızlı değişimlere uyum sağlamaları, bilim ve teknolojinin gelişmesine katkıda bulunmaları, küresel sorunlara cevap vermeleri gerekmektedir. Geçmişte sadece bilgiye sahip olmak yeterli görülürken, günümüzde bilginin davranış kalıplarına entegre edilmesi öğretim programlarının temel amacını oluşturmaktadır (Meb,2024). Araştırmalara göre beceri gelişiminin okul öncesi dönemde başlayıp devam ettiği ve bu sebeple de 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programlarına okul öncesi dönemden itibaren entegre edilmesinin gerektiği vurgulanmaktadır (National Research Council, 2012; OECD, 2020). Değişen tüm bu ihtiyaçların yenilenen okul öncesi öğretim programıyla karşılanması hedeflenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Okul Öncesi Öğretim Programı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların beceri temelli bütüncül bir yaklaşımla ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiş olup Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır (MEB,2024). K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli, "Kavramsal Beceriler", "Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri", "Eğilimler" ve "Alana Özgü Beceriler" şeklinde dört bileşenden oluşmaktadır. K12 Beceriler Çerçevesinde beceri kavramı; "bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal veya sezgisel nitelikli düşünme yaklaşımı ile el becerisi, yöntem ve araç-gereç kullanmayı gerektiren her türlü edinim veya eylem olarak tanımlanmıştır" (MEB, 2023). Beceriler farklı başlıklar altında ele alınmış olsa da beceri edinimi ve eyleme dönüştürülme süreçlerinde bir arada çalışmakta ve bir bütünlük oluşturacak şekilde programda yer almaktadır. Öğrenme ve öğretme yaşantılarında bu bütünlük net bir şekilde gösterilmektedir. Bu beceriler alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal

öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri olarak ele alınmaktadır. Alan becerileri öğretim programının temel yapısını oluşturmaktadır.

Alan becerileri; bir öğrenme alanına özgü beceriler olup alanda yetkinlik kazanmak için gerekli olan alan bilgisi ve içeriğini tanımlamaktadır. Programda 7 alan becerisi bulunmaktadır. Bunlar;

- Türkçe alan becerileri
- Matematik alan becerileri
- Fen alan becerileri
- Sosyal alan becerileri
- Hareket ve sağlık alan becerileri
- Sanat alan becerileri
- Müzik alan becerileri

şeklindedir.

Dünya Ekonomik Forumu (2023) beceriye dayalı eğitime dikkat çekerken, beceri gelişimini destekleme sürecinde yaşanan temel problemlerin; becerilerin tanımlanması, temeli ve erken çocukluk döneminden itibaren nasıl destekleneceği ile ilgili eksikliklerden kaynaklandığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ,Türkiye Yüzyılı Maarif Model okul öncesi öğretim programında bulunan alan becerilerine dair öğretmen görüşlerinin bilimsel açıdan ele alınması gerekmektedir. Okul öncesi öğretim programı alan becerileri hakkındaki görüşleri anlamak, programın etkinliğinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin görüşlerine göre yeni stratejiler geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

2.AMAÇ

Bu çalışmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi öğretim programı ile kazandırılması hedeflenen alan becerilerine dair öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okulöncesi Eğitim Programının diğer okulöncesi eğitim programlarına göre farklı olarak beceri temelli olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.Maarif Modeli Okulöncesi programında Fen ve Matematik alan becerileri kapsamında yer alan üst düzey düşünme becerilerini çocuğun gelişimi açısından uygun buluyor musunuz? Neden?

3. Sosyal alan becerilerini incelediğimizde çok yönlü becerilerin yer aldığını görüyoruz. Siz bir okul öncesi öğretmeni olarak bu becerilere yeni bir beceri ekler ya da mevcut becerilerden eksiltme yapar mıydınız? Bu hangi beceri olurdu? Neden?

4. Hareket ve Sağlık alan becerilerinin uygulanabilirliğini değerlendirebilir misiniz?

5. Bir öğretmen olarak, Sanat ve Müzik alan becerilerinin çocuğa sağlayacağı katkıları Maarif Modeli çerçevesinde yorumlayabilir misiniz?

3.YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları ancak tam anlamıyla kavrayamadıkları olguları anlamayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sivas il merkezinde görev yapan ve araştırmaya katılım konusunda gönüllük gösteren 16 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada örneklem belirlemede kullanılan ölçütler; katılımcıların okul öncesi öğretmeni olmaları ve MEB'e bağlı bir kurumda görev yapıyor olmalarıdır.

4.BULGULAR

TYMM Okulöncesi öğretim programının beceri temelli olmasının değerlendirilmesi temasında dört alt tema oluşturulmuştur. Düzenlenen alt tema ve kodlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. ***TYMM Okulöncesi öğretim programının beceri temelli olmasının değerlendirilmesi***

Kategori	Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Örnek Görüş
Programın Temel Felsefesi ve Çıktıları	Beceri Temelli Programın Değerlendirilmesi	Öğrenci Gelişimine Katkıları	Hızlı ve doğru gelişim	K1	"Programın beceri temeli olması çocukların pratik yaparak birçok alanda daha hızlı ve doğru gelişim göstermesini sağlıyor."

		Aktif katılım ve etkileşim	K2, K4	"Çocukların etkinliklere katılımını ve çevresi ile etkileşimini artırır." (K2)
		Bilgiyi kullanma ve üretme	K3	"Bu modelde ögrencilerin bilgiye ulaşma bilgiyi kullanma yeni bilgiler edinme, geliştirme ve üretme yönünden katkılar sağlayacagini düşünüyorum."
		Sosyal, duygusal ve motor bütünleşme	K4	"Öncelikli olarak öğrencileri sadece akademik bilgi ile değil sosyal, duygusal ve motor becerilerle de bütünleştirmeyi amaçladığı için çocuklara daha fazla özgürlük alanı sunuyor."
		Yaparak yaşayarak öğrenme / Pratik yapma	K4, K10, K16	"Beceri Temelli bu yaklaşım çocukların süreçte daha aktif olmasını ve yaparak yaşayarak öğrenmesini kolaylaştırıyor." (K4)
		Kalıcı öğrenme	K8, K10	"Öğrencilere sadece teorik beceriler değil, pratik becerilerin de kazandırılması hedeflendiği için daha kalıcı ve günlük hayatta kullanılabilir öğrenmelerin

				gerçekleştirilmesine olanak sağlayacağını düşünüyorum." (K10)
		Özgüven gelişimi / Potansiyeli keşfetme	K9, K13, K15	"Ayrıntılı beceri etkinliklerine yer vermesiyle çocukların yeteneklerini keşfetmesi ve doğru orantılı olarak özgüveninin gelişmesi açısından faydalı olacağını düşünüyorum." (K15)
	Programın Yapısal Özellikleri	Ayrıntılı becerilere yer verme	K5, K7, K15	"Diğer programlara göre daha ayrıntılı becerilere yer vermektedir geçtiğimiz programlardaki beceriler yani kazanım ve göstergeler daha genel anlamlar taşıyordu." (K5)

Tablo 1 incelendiğinde, görüşme formunda yer alan TYMM Okulöncesi öğretim programının beceri temelli olmasının değerlendirilmesine yönelik soruda katılımcıların %50'si programın beceri temelli olmasının aktif ve kalıcı öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. Bunu %37.5 ile farklı gelişim alanlarında deneme fırsatı sunduğunu belirten öğretmenler takip etmiştir.

Öğretim programının beceri temelli olmasının değerlendirilmesiyle ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Öğrencilere sadece teorik beceriler değil, pratik becerilerin de kazandırılması hedeflendiği için daha kalıcı ve günlük hayatta kullanılabilir öğrenmelerin gerçekleştirilmesine olanak sağlayacağını düşünüyorum."(Ö10)

“Çocukların erken yaşta yapabildiklerinin ve yapamadıklarının ayırt edilmesini sağlayan bi program olduğunu düşünüyorum. Çocukları kendi yeterliliklerine göre yetiştirmek anlamında faydalı ve işlevsel buluyorum.”(Ö13)

“Aslında güzel fakat alt yapılar düzenlenemediği için yetersiz kalacağı kanaatindeyim. Çocuklara öngörülen becerileri kazandırmak alt yapı istediği gibi gerekli donanımlara sahip olmak gerekiyor.”(Ö11)

“Ayrıntılı beceri etkinliklerine yer vermesiyle çocukların yeteneklerini keşfetmesi ve doğru orantılı olarak özgüveninin gelişmesi açısından faydalı olacağını düşünüyorum.”(Ö15)

“Çocukların etkinliklere katılımını ve çevresi ile etkileşimini artırır.”(Ö2)

“Sosyal medya ile büyüyen gelişen çocuklarda beceri temelli eğitim öğretimin gerekli olduğunu düşünüyorum.”(Ö6)

TYMM Okulöncesi öğretim programında yer alan üst düzey becerilerin çocukların gelişimine uygunluğu / etkisine dair düzenlenen temalar ve kodlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. ***TYMM Okulöncesi öğretim programında yer alan üst düzey becerilerin çocukların gelişimine uygunluğu / etkisi***

Kategori	**Tema**	**Alt Tema**	**Kod**	**Katılımcı Kodu**	**Örnek Görüş**
Programın Temel Felsefesi ve Çıktıları	Beceri Temelli Programın Değerlendirilmesi	Öğrenci Gelişimine Katkıları	Hızlı ve doğru gelişim	K1	"Programın beceri temeli olması çocukların pratik yaparak birçok alanda daha hızlı ve doğru gelişim göstermesini sağlıyor."
			Aktif katılım ve etkileşim	K2, K4	"Çocukların etkinliklere katılımını ve çevresi ile etkileşimini artırır." (K2)

			Bilgiyi kullanma ve üretme	K3	"Bu modelde ögrencilerin bilgiye ulaşma bilgiyi kullanma yeni bilgiler edinme, geliştirme ve üretme yönünden katkılar sağlayacagini düşünüyorum."
			Sosyal, duygusal ve motor bütünleşme	K4	"Öncelikli olarak öğrencileri sadece akademik bilgi ile değil sosyal, duygusal ve motor becerilerle de bütünleştirmeyi amaçladığı için çocuklara daha fazla özgürlük alanı sunuyor."
			Yaparak yaşayarak öğrenme / Pratik yapma	K4, K10, K16	"Beceri Temelli bu yaklaşım çocukların süreçte daha aktif olmasını ve yaparak yaşayarak öğrenmesini kolaylaştırıyor." (K4)
			Kalıcı öğrenme	K8, K10	"Öğrencilere sadece teorik beceriler değil, pratik becerilerin de kazandırılması hedeflendiği için daha kalıcı ve günlük hayatta kullanılabilir öğrenmelerin gerçekleştirilmesine

					olanak sağlayacağını düşünüyorum." (K10)
			Özgüven gelişimi / Potansiyeli keşfetme	K9, K13, K15	"Ayrıntılı beceri etkinliklerine yer vermesiyle çocukların yeteneklerini keşfetmesi ve doğru orantılı olarak özgüveninin gelişmesi açısından faydalı olacağını düşünüyorum." (K15)
		Programın Yapısal Özellikleri	Ayrıntılı becerilere yer verme	K5, K7, K15	"Diğer programlara göre daha ayrıntılı becerilere yer vermektedir geçtiğimiz programlardaki beceriler yani kazanım ve göstergeler daha genel anlamlar taşıyordu." (K5)
			Gelişim alanlarının ayrıştırılması	K7	"Beceri temelli olması, alan becerilerinin yedi alana ayrılması ve kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okur yazarlık becerileri olarak programda yer alması ve bu şekilde ayrılması yerinde olmuş." (K7)

			Çağın ihtiyaçlarına uygunluk	K6, K8	"Sosyal medya ile büyüyen gelişen çocuklarda beceri temelli eğitim öğretimin gerekli olduğunu düşünüyorum." (K6)
			İlkokula (1. sınıfa) hazırbulunuşluk	K5, K9	"Beceri temelli olması anasınıfı öğrencilerinin 1. Sınıfa uyumları açısından daha faydalı olduğunu düşünüyorum." (K9)
			Bireysel farklılıklara uygunluk	K13, K14	"Çocukları kendi yeterliliklerine göre yetiştirmek anlamında faydalı ve işlevsel buluyorum." (K13)
		Uygulamaya Yönelik İhtiyaçlar	Altyapı ve donanım gereksinimi	K11	"Çocuklara öngörülen becerileri kazandırmak alt yapı istediği gibi gerekli donanımlara sahip olmak gerekiyor."
			Güçlü uygulama planı ve öğretmen eğitimi	K8	"Bu modelin başarılı olabilmesi için güçlü bir uygulama planı, öğretmen eğitimi ve programın sahada test edilip sürekli güncellenmesi önemlidir."

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretim programında yer alan üst düzey bilişsel becerilerin çocukların gelişimine ilişkin görüşlerde öğretmenlerin %75'i bilişsel gelişime katkı sağladığı görüşünü belirtirken, %25'i ise becerilerin yaş grubuna uygun olmadığı görüşünü belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretim programında yer alan üst düzey düşünme becerilerin çocukların gelişimine uygunluğuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Fen ve Matematik alan becerileri kapsamında yer alan üst düzey düşünme becerilerinin, çocukların gelişimi açısından çok faydalı olacağını düşünüyorum. Bence bu beceriler çocuğun analitik düşünme hızı, karar verme, problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve mantıksal çıkarımlar gibi konularda daha kabiliyetli yetişmesini sağlar. Bunun da çocuğun ileriki yaşamında çok büyük artılar katacağını düşünüyorum. Hayattaki zorluklarla da başa çıkma açısından bu alanlardaki kazananlar çok önemlidir."(Ö4)

"Uygun buluyorum çünkü çözümleme yorumlama ve çıkarım yapma adına daha tutarlı becerilere yer verildiğini düşünüyorum olay olgu ve durumların içerdiği problemler karşısında matematiksel çözümler geliştirme sürecini çocukların daha aktif olduğunu düşünüyorum."(Ö5)

Özellikle neden sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme becerilerinin gelişmesi açısından daha destekleyici buluyorum"(Ö8)

"Üst düzey düşünme becerilerini desteklemeye yönelik doğal tarihi ve kültürel Zenginliklere vurgu yapan okul dışı öğrenme ortamına teşvik eden toplumsal farkındalık gerektiren çocuk hakları gibi konulara dikkat çekmeyi hedefleyen etkinliklere yer vermesi üst düzey düşünme becerilerini desteklemektedir."(Ö13)

"Uygun bulmuyorum açıkcası. Çünkü çocuklar gelişimsel olarak somut işlem dönemindeler. Üst düzey düşünme becerileri bir açıdan soyut düşünme becerilerini yerine getirebilmeyi de gerektiriyor bu yüzden uygun olduğunu düşünmüyorum."(Ö10)

"Üst düzey düşünme becerilerini çocukların seviyeleri açısından uygun bulmuyorum. Bu beceriler üst sınıflarda daha kolay edinebilecekleri beceriler iken okul öncesi dönemde, çocuklarda kafa karışıklığına neden olabilir."(Ö11)

Sosyal Alan becerilerinin yeterliliğinin değerlendirilmesine ilişkin düzenlenen temalar ve kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. ***Sosyal Alan Becerilerinin Yeterliliğinin Değerlendirilmesi***

Kategori	**Tema**	**Alt Tema**	**Kod**	**Katılımcı Kodu**	**Örnek Görüş**
Sosyal ve Kişisel Gelişim Beceriler	Sosyal Alan Becerilerinin Kapsamı ve İhtiyaçlar	Mevcut Becerilerin Yeterliliği	Becerilerin kapsamlı ve yeterli olması	K1, K2, K3, K4, K5, K10, K12, K13, K14, K15, K16	"Beceri eklememe gerek kalmazdı çünkü tüm becerilerin yeterince yer aldığını düşünüyorum." (K5)
			Çok yönlü sosyal gelişimi destekleme	K4, K15	"Kendini doğru ifade etme, empati kurma, sorun çözme gibi beceriler daha doğrusu bu yaş döneminde kazanılan sosyal beceriler insan ilişkilerinde sağlıklı yetişkinler olmaları açısında çok önemli." (K15)
		Beceri Çıkarma/Değiştirme Önerileri	Harita ve mekânsal düşünmenin soyut gelmesi	K6, K7, K11	"Mekânsal düşünme becerisinin kaldırılmasını isterdim krokiye uygun hareket edilmesi üst düzey bir

					beceridir." (K7)
			Finans okuryazarlığının üst düzey olması	K11	"Finans ve harita becerilerini çıkartırdım. Çocukların geneli için üst düzey bir beceri olduğunu düşünüyorum." (K11)
		Yeni Beceri Ekleme Önerileri	Dijital Etik ve Güvenlik becerisi	K8, K9	"Çağın gerekliliklerine uyum sağlamak için Dijital Etik ve Güvenlik Becerisi gibi yeni bir becerinin eklenmesi önemlidir." (K9)

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin %75'i programda yer alan sosyal alan becerilerinin yeterli olduğu görüşünü belirtmiştir. Bunu %25'i bazı becerilerin eklenmesi ya da çıkarılması görüşünü savunan öğretmenler takip etmiştir.

Sosyal alan becerilerinin yeterliliğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Sosyal alan becerilerinin yeterli bir şekilde ele alındığını düşünüyorum"(Ö3)

"Haritayı becerisini coğrafi içerikli tablo, grafik,şekil ve diyagram bölümüne eklerdim. Harita becerisi soyut geliyor"(Ö6)

"Mekânsal düşünme becerisinin kaldırılmasını isterdim krokiye uygun hareket edilmesi üst düzey bir beceridir .20-25 mevcutlu sınıflarda uygulanası bir beceri değildir. Ailelerle evde birebir çalışılması uygulanması gereken bir beceri alanıdır. Bu becerinin kazanılmasında bir yere giderken özel araç yerine otobüs kullanımı yada yürüyerek kısa mesafelerde bulunan yerlere gidilmesi daha etkili bir yöntem olur diye düşünüyorum . Eklemek istediğim yeni bir beceri bulunmamaktadır."(Ö7)

"Değişen şartlara uyum sağlamada daha esnek bireyler olabilmeleri açısından desteklenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca duygularını tanıma ve regüle etme konusundaki becerilerinin açığa çıkma koşunda desteklenmeliler. Bunu sağlamakta sosyal alan becerilerinin etkili olacağını düşünüyorum.Bu konuların yeni becerilerle yeterince ele alındığını düşünüyorum .Herhangi bir ekleme çıkarma yapmazdım."(Ö15)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Alan Becerileri oldukça kapsamlı bir yapıya sahiptir. Ancak çağın gerekliliklerine uyum sağlamak için Dijital Etik ve Güvenlik Becerisi gibi yeni bir becerinin eklenmesi önemlidir. Ayrıca, mevcut becerilerin çocukların gelişim seviyelerine uygun ve sade bir şekilde sunulması, bu programın daha etkili ve faydalı olmasını sağlayacaktır."(Ö8)

"Finans ve harita becerilerini çıkartırdım. Çocukların geneli için üst düzey bir beceri olduğunu düşünüyorum."(Ö10)

Hareket ve Sağlık alan becerilerinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesine yönelik düzenlenen temalar ve kodlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. ***Hareket ve Sağlık Alan Becerilerinin Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi***

Kategori	**Tema**	**Alt Tema**	**Kod**	**Katılımcı Kodu**	**Örnek Görüş**
Fiziksel Gelişim ve Çevresel Koşullar	Hareket ve Sağlık Alanı Becerilerinin Uygulanabilirliği	Becerilerin Çocuğa Katkısı	Fiziksel ve ruhsal gelişime olumlu etki	K3, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K16	"Hareket ve sağlık alan becerilerinin hemen hemen hepsi kolaylıkla uygulanabilir becerilerdir. Çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimlerine olumlu etkiler sağlayacağı kesin olan beceri alanlarından biridir." (K7)
			Motor becerilerde ilerleme	K5, K12	"Çocukların günlük yaşam becerilerine uygun olduğunu ve büyük ve küçük motor kaslarının gelişimi açısından olumlu bir süreç sağlayacağını düşünüyorum." (K5)
		Uygulamayı Zorlaştıran Etkenler	Fiziki mekan ve oyun alanı yetersizliği	K1, K4, K8, K13, K14, K15	"Sınıfların fiziksel yapısı bu iki alanı destekler nitelikte olmalıdır. Yoksa pek de amacına uygun olabileceğini düşünmüyorum bu etkinliklerin." (K14)

			Ailelerin destek/farkındalık eksikliği	K4, K6, K8	"Sağlık becerileri ailelerin devamlılık sağlaması noktasında zor olmaktadır." (K6)
			Eğitimci donanım ve yeterliliği	K8, K11	"Bu konu da uygulanabilir olacağını düşünüyorum yeter ki eğitimcinin buna hazır ve donanımlarının yeterli seviyede olması gerekiyor." (K11)
			Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara uygunluk sorunu	K16	"Ama her sınıf ortamında her bireye (özel eğitim bireyleri mesela) uygulanabilirliği olabileceği düşünmüyorum." (K16)

Tablo 4 incelendiğinde, hareket ve sağlık alan becerilerinin uygulanabilir olduğunu belirten öğretmenler %56.25 iken hareket ve sağlık alan becerilerinin uygulanmasında zorluklar yaşanebileceğini belirten öğretmenlerin oranı % 43.75'tir.

Hareket ve Sağlık alan becerilerinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Hareket ve sağlık bölümünün eklenmesinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Önceki programlardan farklı olarak çocukların yaş ve gelişimsel olarak destekleyici bir unsur olduğunu ve desteklenmesinini kritik bir öneme sahip olduğu görüşündeyim. Uygulanabilirlik olarak açık hava oyun merkezine ağırlık verilmesi gerektiğini ve bu sayede daha sağlıklı bir eğitim öğretim ortamı oluşabileceği kanattindeyim."(Ö9).

"Sahadaki okulları anasınıflarını değerlendirecek olursak alan yetersizliği nedeniyle bazı becerilerin uygulanabilirliği olmadığını düşünüyorum. Bir çok sınıfta çocukların ancak hareket edebileceği kadar alan mevcut bu anlamda yeterli saha araştırması yapılmadığını düşünüyorum"(Ö13).

“Bu anlamda ailenin ve çocuğun yaşamının doğrudan bir parçası olan yakın çevresinin de bilinçli olması gerekiyor. Sadece okulda uygulanabilir bir program sığ kalacaktır. Ayrıca her okulun fiziki yapısının ve altyapısının buna müsaade etmesi gerekiyor. Aksi halde arzulanan bol hareket ve dengeli beslenme ile yetişebilmesi amaçlanan bilinçli, sağlıklı çocuklara erişemeyebiliriz”(Ö4)

“Beden farkındalığını içine alan ve bedensel gelişimlerini destekleyen faydalı etkinlikler oldğunu düşünüyorum.Ama her sınıf ortamında her bireye (özel eğitim bireyleri mesela) uygulanabilirliği olabileceği düşünmüyorum.”(Ö16)

“Bu konu da uygulanabilir olacağını düşünüyorum yeter ki eğitimcinin buna hazır ve donanımlarının yeterli seviyede olması gerekiyor. Bu becerilerin çocukların fiziksel, zihinsel, kendini gerçekleştirmesinde büyük rol alacağına inanıyorum.”(Ö11)

“Hareket ve sağlık alanındaki becerilerin kazandırılmasına yönelik oyun etkinlikleri yapılabileceğini ve uygulamada sorun yaşanmayacağını düşünüyorum”(Ö10).

Sanat ve Müzik alan becerilerinin çocuğa sağladığı yararlar temasında 3 alt tema oluşturulmuştur. İlgili tema ve kodlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. ***Sanat ve Müzik Becerilerinin Çocuğa Katkısı***

Kategori	**Tema**	**Alt Tema**	**Kod**	**Katılımcı Kodu**	**Örnek Görüş**
Sanat, Estetik ve Duygusal Gelişim	Sanat ve Müzik Becerilerinin Çocuğa Katkısı	Kendini İfade Etme ve Duygusal Gelişim	Duyguları ifade etme / Enerjiyi dışa vurma	K1, K3, K4, K8, K12, K13, K15, K16	"Müzik etkinlikleri sayesinde çocuklar duygularını ifade edebilmenin ve enerjilerini atabilmenin bir yolunu bulmuş olurlar." (K12)
			Özgüven artışı	K2, K3, K10	"Çocuğun kendine olan güveni artırır ve mutlu olmasını sağlıyor." (K2)

			Empati ve duygusal farkındalık	K4, K8	"Sanat, çocukların yaratıcılıklarını, kendilerini ifade etme şekillerini ve duygusal farkındalıklarını artıracaktır." (K4)
		Bilişsel ve Fiziksel Gelişim	Yaratıcılığın gelişimi	K4, K5, K8	"Çocukların sanatsal ve müziksel yaratıcılık geliştirmeleri açısından olumlu bir gelişim sağlayacağını düşünüyorum." (K5)
			Dil gelişimi ve hafıza güçlendirme	K3, K4, K8, K16	"Müzik ise ritim, melodi ve seslerle çocukların hafızasını güçlendirecek ve onları geliştirecektir." (K4)
			Motor beceri gelişimi	K8	"Resim yaparken fırça kullanma veya müzik aleti çalarken ritme uygun hareket etme, çocukların ince ve kaba motor becerilerini geliştirir." (K8)
			Estetik bakış açısı ve sanat	K8, K9	"Sanatın tek yön (resim) olarak

		Eğitim Ortamı İçin Öneriler	dallarının çeşitlendirilmesi		değil dans, heykel gibi farklı dallarla etkinliklerde ele alınması gerektiğini düşünüyorum." (K9)
			Kültürel farkındalık	K6, K8	"Özellikle farklı kültürlere ait müziklerin tanıtılması, çocukların kültürel farkındalığını ve hoşgörüsünü geliştirebilir." (K8)
			Daha fazla zaman ayrılması	K14, K15	"Sanat etkinliğine ve müzik etkinliğine daha aktif zaman ayrılmalı. Bu iki alan da arka planda kalmış gibi geldi bana." (K14)

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenler sanat ve müzik alan becerilerinin çocuğa sağladığı yararlara yönelik en çok %37.25 ile bu becerilerin çocuklar için duygularını ifade etmenin bir yolu olması görüşünü belirtmişlerdir.Buna ek olarak %31.25 ile sanat ve müzik kültürüne erken yaşta farkındalık kazandırılması ve çocukların farklı alanlardaki gelişimlerine katkı sağlaması görüşleri eşit oranda dile getirilmiştir.

Sanat ve Müzik alan becerilerinin çocuğa sağladığı yararlara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Sanat ve müzik alan becerileri çocukların duygusal gelişimine katki sağlar kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etmelerine yardimci olur özgüvenlerini artırır ve dil gelişimlerine katkı sağlar.”(Ö3)

“Günlük planda çeşitlilik sağlayacaktır. Çocukların sanatsal ve müziksel yaratıcılık geliştirmeleri açısından olumlu bir gelişim sağlayacağını düşünüyorum programda kazandırılmak istenen becerilerin sarmal bir şekilde bağlantılı olmasını sağlar”(Ö5)

“Sanat alanında bulunan becerilerin çocukların sanata ,sanatçıya ve tarihine sahip çıkma konusunda farkındalık oluşturacağını düşünüyorum .Müzik alanı becerilerinde çocukların bu yaşta yeteneklerinin yada yatkınlıklarının ortaya çıkabileceğini düşünüyorum. Dinleme , benzer sesler çıkarma , ritim tutma ,müzik ile dans etme , kendi kendine şarkı oluşturup söyleme becerisinin kazanılması çocuğa olumlu yönde katkılar sağlayacaktır.”(Ö7)

“Çocuğun psikomotor gelişiminin yanı sıra bilişsel, sosyal, duygusal gelişimine de katkı sağlayacaktır. Daha özgüvenli olmalarını ve ruhsal yönden dengeli gelişim göstermelerini etkileyecektir.”(Ö10)

“Sanat ve müzik çocuğun kendisini olduğu gibi gösterip sergileyebildiği bir alan bu yüzden çocuğun potansiyelini en tarafsız yordayabileceğimiz alanların başında sanat ve müzik geliyor. Bu alanlarda çocukları çokça meşgul etmek fazla enerjilerini de oldukça faydalı bir yönde harcamalarını sağlayacaktır.”(Ö13)

“Sanat etkinliğine ve müzik etkinliğine daha aktif zaman ayrılmalı. Bu iki alan da arka planda kalmış gibi geldi bana. Sınıf içerisinde gerekli donanım sağlanmalı ve çocukların hazır bulunuşluk düzeyine göre uygulanmalı. Çocuklara erken yaşta sanat farkındalığı oluşturabilmek açısından önemli etkinlikler olduğunu düşünüyorum”(Ö14)

5.SONUÇ

Araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Öğretim Programı kapsamında yer alan alan becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun beceri temelli eğitim anlayışını olumlu değerlendirdiğini göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi öğretim programı alan becerilerine ilişkin öğretmenlere yönelttiğimiz görüşme sorularına verilen cevapları incelediğimizde,

- Öğretmenlerin çoğunluğu programın beceri temelli olmasından memnun olduğunu ve eğitim öğretime olumlu katkıları olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler programda yer alan becerilerle ilgili yeterli yetkinlik ve donanıma sahip olmadıkları ve bu becerileri uygulamaya geçirebilmek için okullarda uygun çevresel şartların olmadığı gibi konularda eksiklikler dile getirmişlerdir.
- Becerilerin öğretimi konusunda gereken hizmet içi eğitim faaliyetlerin yürütülmesi ve sınıflarda becerilerin öğretimini sağlayabilecek şartların iyileştirilmesi şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler, programın çocukların aktif katılımını artırdığını, yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini ve bilişsel, sosyal-duygusal ile motor gelişim alanlarını bütüncül biçimde

desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, erken çocukluk döneminde beceri temelli eğitim uygulamalarının çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığını belirten OECD (2020) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca beceri temelli öğrenmenin çocukların problem çözme ve yaşam becerilerini desteklediği National Research Council (2012) tarafından da vurgulanmaktadır.

Araştırmada fen ve matematik alan becerileri kapsamında yer alan üst düzey düşünme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu bu becerilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve analiz yapma süreçlerini desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Aras, Ülker ve Altun (2023), okul öncesi programlarında beceri odaklı yaklaşımın çocukların bilişsel süreçlerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, soyut düşünme gerektiren becerilerin okul öncesi dönemde gelişimsel açıdan uygun olmayabileceğini belirtmiştir. Bu görüş, Piaget'nin (1964) çocukların bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Sosyal alan becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin programdaki sosyal becerileri genel olarak yeterli buldukları görülmüştür. Empati, iş birliği ve kendini ifade etme gibi becerilerin çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği ifade edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda da erken çocukluk döneminde kazandırılan sosyal becerilerin çocukların iletişim kurma, duygularını ifade etme ve akran ilişkilerini geliştirme süreçlerine önemli katkı sağladığı belirtilmektedir (Dereli İman, 2014; Ömeroğlu vd., 2012). Bunun yanı sıra bazı öğretmenler, dijital etik ve güvenlik gibi çağın gerekliliklerine uygun yeni becerilerin programa eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Güncel araştırmalar da erken çocukluk döneminden itibaren çocukların bilinçli teknoloji kullanımı ve dijital okuryazarlık becerileri konusunda desteklenmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Kardeş, 2020; Bayzan vd., 2023).

Hareket ve sağlık alan becerilerine ilişkin görüşlerde öğretmenler, bu becerilerin çocukların fiziksel gelişimlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Ancak fiziki ortam yetersizlikleri, materyal eksikliği ve kalabalık sınıf mevcutlarının uygulama sürecini zorlaştırabileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde Akpınar ve Köksalan (2024), eğitim programlarının başarısında yalnızca içerik değil, uygulama koşullarının da belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Sanat ve müzik alan becerilerinin ise çocukların yaratıcılıklarını, özgüvenlerini ve duygusal ifade becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Aral, Kandır ve Can Yaşar (2002), sanat etkinliklerinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklediğini ifade ederken; Oktay (1999), okul öncesi dönemde müzik ve sanat çalışmalarının çocukların kendilerini ifade etmelerinde önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Öğretim Programı'nın çağın gerekliliklerine uygun, beceri temelli ve bütüncül bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte programın etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel açıdan desteklenmesi ve uygulama süreçlerinin sürekli değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Kuzu, Göçer ve Akçay (2024) da yeni öğretim programlarının başarısında öğretmen yeterlilikleri ve uygulama altyapısının önemli olduğunu belirtmektedir.

KAYNAKÇA

Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi, 17*(68), 27–48.

Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayınları.

Aras, S., Ülker, A., & Altun, D. (2023). Okul öncesi eğitim programının K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli'ne göre incelenmesi. *Millî Eğitim, 52*(Özel Sayı), 791–812.

Bayzan, Ş., Yıldırım, Ö., Karakuş, T., Kurşun, E., Turgut, Y. E., & Aslan, A. (2023). Türkiye'deki çocukların internet kullanım alışkanlıkları ve dijital okuryazarlık becerileri üzerine bir araştırma. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 13*, 3121–3145.

Dereli İman, E. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 155–169.

Ömeroğlu, E., vd. (2012). Okul öncesi sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal gelişimine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27*, 199–210.

Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 827–839.

Kesici, A. (2022). The effect of digital literacy on creative thinking disposition: The mediating role of lifelong learning disposition. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 7*(2), 260–273.

Kılıç, Ç., & Özcan, Z. Ç. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesinde verilen matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 46–55.

Kuzu, O., Göçer, V., & Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul matematik dersi öğretim programı'nın incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 41*, 640–667.

Kuzu, A., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019). *Eğitim sistemlerinde yenilikçi yaklaşımlar ve eğitim politikaları üzerine değerlendirmeler*. [Kaynağın yayınevi ve yayın bilgileri eklenmelidir.]

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Şeker, P., & Metin, Z. (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Matematik Yeteneklerinin Aile Değişkenleri Açısından İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 57-75.

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.

OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları.

Partnership for 21st Century Skills. (2010). *Framework for 21st century learning*. P21.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF EĞİTİM MODELİ'NDE FİNANSAL OKURYAZARLIK: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME

Şeyma KAYNAK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi
seymakaynak5868@gmail.com- 0009-0005-4415-8496

Prof. Dr. Mehmet KANAK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
mkanak@cumhuriyet.edu.tr- 0000-0003-3583-5545

ÖZET

21. yüzyıl becerileri bağlamında bireylerin ekonomik kararlar alabilmesi ve sürdürülebilir kalkınma için finansal okuryazarlık temel bir gereksinim haline gelmiştir. Finansal tutum ve alışkanlıkların temellerinin atıldığı erken çocukluk dönemi, bu becerinin kazandırılmasında kritik bir evredir. Bu araştırmanın amacı, güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'na entegre edilen "Finans Okuryazarlık Becerisi"ne yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmanın çalışma grubunu 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri 6 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile toplanmış içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun seminer öncesinde kavramsal olarak yeterli ön bilgiye sahip olmadığı ve alınan eğitimlerin zaman kısıtlılığı nedeniyle kısmen eksik bulunduğu görülmüştür. Sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin genellikle drama (pazar yeri canlandırması), kumbara yapımı ve gerçek yaşam deneyimlerini (kantin alışverişi) kullandıkları, ayrıca aile katılımını sürece aktif olarak dahil ettikleri tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin çocuklarda tasarruf bilinci, satın alma kuralları, özdenetim ve ekonomik farkındalık gelişimini desteklediği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, erken yaşta sunulan finansal okuryazarlık eğitiminin çocukları geleceğin sorumlu tüketicileri olarak yetiştirdiği ve finansal bağımsızlıklarını desteklediği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Finansal Okuryazarlık, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Okul Öncesi Eğitim, Erken Çocukluk, Öğretmen Görüşleri.

ABSTRACT

In the context of 21st-century skills, financial literacy has become a fundamental requirement for individuals to make informed economic decisions and to contribute to sustainable development. Early childhood, during which the foundations of financial attitudes and habits are established, represents a critical period for the acquisition of this skill. The aim of this study is to examine teachers' views on the "Financial Literacy Skill" integrated into the updated Türkiye Century Maarif Model Preschool Education Curriculum. Conducted within the

framework of a qualitative research design, the study group consisted of 12 preschool teachers. The research data were collected through an interview form comprising six open-ended questions and analyzed using the content analysis technique. The findings revealed that the majority of teachers did not possess sufficient conceptual prior knowledge before the seminar, and that the training provided was considered partially inadequate due to time limitations. It was also determined that teachers generally implemented classroom activities such as drama-based market simulations, piggy bank construction, and real-life experiences such as canteen shopping, while actively incorporating family involvement into the process. These activities were observed to support the development of children's saving awareness, purchasing rules, self-regulation, and economic awareness. Consequently, it was emphasized that financial literacy education provided at an early age contributes to raising children as responsible consumers of the future and supports their financial independence.

Keywords: Financial Literacy, Türkiye Century Maarif Model, Preschool Education, Early Childhood, Teacher Views.

GİRİŞ

Günümüzde bireylerin kazanması gereken yeni bilgi, becerilerin ve tutumların ışığında, eğitimde farklılaşmaya gidilmekte ve dünyayı daha iyi anlama ve anlamlandırma adına iletişim, bilişim, ulaşım teknolojileri git gide önem kazanmaktadır. Bu durum, okuryazarlık kavramını sık sık karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel anlamda okuryazarlığın dışında; 21. yy becerilerinin gerektirdiği ve toplumun değişen bilgi ihtiyacını yansıtacak şekilde fen okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi seçenekler de ortaya çıkmıştır. Bu okuryazarlık becerisi türlerinden biri de finansal okuryazarlıktır (Güvenç, 2017). Günümüz dünyasında finansal okuryazarlık becerisi bireylerin hayatında önemli yer oluşturmaya başlamıştır.

Finansal okuryazarlığın ne olduğu noktasında alan yazın taraması yapıldığında karşımıza farklı tanımlar çıkmaktadır. Finans lalan yazınında gelişmekte olan bir kavram olan finans okuryazarlığı (financial literacy) tanımı konusunda fikir birlikteliği bulunmamaktadır.

Kurum kuruluşların ve araştırmacıların farklı tanımları bulunmakla birlikte, ülkeler arasında finansal yeterlilik (financial capability) finansal farkındalık (financial awereness), finansal içgörü (financial insight), finansal kültür (financial culture), ekonomik okuryazarlık (economic literacy) gibi farklı terimler de kullanılmaktadır (Atkinson ve Messy, 2011; Gökmen, 2012; Huston, 2010). Noctor, Stoney ve Stradling finansal okuryazarlığı, kararları bilinçli alabilmek ve paranın kullanımı ve yönetimi ile ilgili yerinde kararlar verebilmek olarak tanımlamıştır (Huston, 2010). Finansal okuryazarlık bütçeleme, yatırım, tasarruf, borçlanma, borç verme, sigortalama ve portföy çeşitlendirmesi gibi kişisel finansal faaliyetlerde ekonomik çerçevede hareket etme olarak tanımlanabilir (Bodie, 2006).

TDK (2024) sözlüğüne göre ise okuryazar "Okuması yazması olan, eğitim öğretim görmüş (kimse)'' olarak tanımlanmaktadır (TDK). Finansal okuryazarlık için ek bilgi olarak bu bilginin davranış ve tutumlara yansıması ve finansal durumlar karşısında doğru karar alma yeteneğinin oluşmuş olması gerekir. Türkiye'de finans ile ilgili konularda vatandaşları bilinçlendirme

noktasında hizmetlerde bulunan FODER (Finansal Okuryazarlık Derneği), finansal okuryazarlığı: "Bireylerin gelirlerini, birikim ve yatırımlarını mantıklı bir şekilde değerlendirip ve bu bütçelerini doğru yönetebilme yetkinliğine sahip olabilmesi gerekmektedir" (www.foder.org/sözlük/) şeklinde tanımlamaktadır.

Yapılan bu tanımlarda ortak olarak vurgulanmak istenen, bireylerin paralarının kullanımı ve paranın yönetimi konusunda daha etkili kararlar alabilmesi ve bunları hayata geçirmesi üzerinedir. Basit anlamda finansal ürün ve uygulamalar hakkında temel düzeyde bilgi sahibi olarak kararlar alabilme yeteneği olan finansal okuryazarlığın bireylere yönelik somut katkıları da vardır. Günümüzde serbest piyasa ekonomisinin yaygınlaşmasıyla finansal farkındalık ve okuryazarlığın öneminin bir hayli artmış olması bireye kattığı somut faydaların da artmasını sağlamıştır. Bireyler finansal okuryazarlık sayesinde yaşadıkları dünyayı daha kolay algılayabilmekte, daha aktif ve katılımcı olmaya yönelmektedir (Mercan vd., 2012; Temizel ve Bayram, 2011; Yardımcıoğlu ve Yörük, 2016).

Doğal kaynakların sınırlı olması, dünya nüfusun her geçen gün artması, israfın önlenemez şekilde artması ve dünya genelinde yaşanılan ekonomik krizler, finansal eğitime olan ihtiyacı daha da arttırmaktadır. Finans konuları yalnızca ekonomistleri ilgilendiren bir mevzu değil çocuk, genç, yaşlı olmak üzere bütün bireyleri ilgilendiren konulardır. Finansal eğitime erken yaşta başlamak bilimsel olarak kaçınılmaz bir gerçektir (Turan İçke, 2017). Finansal alışkanlıkların erken yaşlarda şekillendiği göz önünde bulundurulacak olursa, erken yaşta verilen finansal eğitim, finansal okuryazarlığın temelinin oluşmasına olanak sağlayacaktır (OECD, 2014). Hem erken yaşlarda finansal farkındalık ve tasarruf bilincinin artırılması hem de çocukların ailelerine kıyasla daha çok finansal riskle ve karmaşık finansal araçla karşılaşmaları, çocuklara verilecek finansal okuryazarlık becerisi eğitiminin önemini artırmaktadır. Erken yaşlarda öğrenilen ve uygulanan finansal davranışlar, yaşamın sonraki aşamalarında bireylerin finansal davranışlarının belirleyicisi olabilmektedir. Bu davranışların kazanılması, gerek bireysel gerekse toplumsal refahın artmasına, ülke ekonomisinin sağlıklı gelişmesine temelden katkı sağlayacaktır.

Bu açıdan bakıldığında; finansal okuryazarlık becerisi ailede başlayan, anne ve babanın sergileyip sunduğu mali davranışlar ile biçim alan, okulda alınan eğitim ile devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu süreci yaşam yolculuğumuzda finansal davranışlara dönüştürmemiz için, eğitim hayatımızın farklı kademelerinde edinmiş olduğumuz teorik bilgilerimizi uygulamaya geçirmemiz gerekir (Özbek, 2019).

Çocuklar ebeveynlerinin bazı ürünler için para verdiklerine şahit olurlar ve kendileri de alışveriş yapmak için para harcamak durumunda kalırlar. Parayı hediye olarak algılayan çocuklar, para biriktirir hatta banka hesabı açma girişimde bulunurlar.

Aynı zamanda çocuklar gerçekten ihtiyaç duydukları şeyler ile sadece istedikleri şeyler arasında tercih yapmak zorunda kalabilirler (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Bu nedenle erken yaşta kazanılan finansal bilgi, tutum ve davranışın önemi büyüktür (Gökmen, 2012).

Uzmanlara göre, okul öncesi dönemde çocuklar, yaklaşık 5 yaşında paranın ne olduğunu anlamaya, 7 yaşında ise harçlık kavramını anlamaya başlarlar. Bu dönemde çocuklar, deneyimleyerek sınırları öğrenirler. Örneğin, bir market alışverişinde istedikleri bir çikolatanın ancak ödeme yapılarak alınabileceğini fark ederler. Ayrıca, hedef belirleme, para biriktirme, seçim yapma ve sorumluluk alma gibi beceriler de bu yaşlarda gelişmeye başlar. Bu nedenle, çocuğunuza bir kumbara alarak, ona verdiğiniz parayı düzenli olarak biriktirmesini teşvik edebilirsiniz. Böylece, istediği bir oyuncağı bu yolla elde edebileceğini öğrenir (Garanti Bankası, 2020). Çocuklar, biriktirdikleri parayla bir şeyler satın almayı deneyimleyerek öğrenirler.

Okul çağına gelen çocuklar, artık madeni ve kâğıt paraların değerini kavrar ve bir ürün satın alırken sahip oldukları parayı değerlendirmeye başlarlar. Aldıkları harçlıkla kendi bütçelerini yönetme yeteneği kazanan çocuklar, harçlıklarından bir kısmını biriktirme alışkanlığı geliştirebilirler. Çocuklukta başlayan bu süreç, harçlık alıp biriktirme ve harcama alışkanlıklarının temelini oluşturur. İlerleyen yıllarda ise okulda alınan eğitimler ve edinilen deneyimlerle bu süreç desteklenerek anlam kazanır (Özbek, 2019:158).

Bu bağlamda, farklı ülkelerde finansal farkındalığı artırmak için çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Örneğin, "Para Haftası" gibi etkinlikler ve "Para Sınavı" adıyla yarışmalar organize edilmektedir. Finlandiya'da öğrenciler, "Zaldo" isimli bir oyun aracılığıyla para sınavına hazırlanırken, Danimarka'da finans sektörü temsilcileri para haftasında okulları ziyaret ederek bilgilendirme yapmaktadır. İngiltere'de çocuklar, harçlıklarını doğru bir şekilde kullanmayı bir çizgi karakterin yardımıyla oyun oynayarak öğrenirken, Çin'de finansal okuryazarlık, eğitim müfredatında yer almaktadır. Türkiye'de ise FODER'in desteğiyle çocuklara "Küresel Eğitim Haftası" etkinlikleri kapsamında çeşitli finansal okuryazarlık dersleri verilmektedir. Ayrıca, matematik, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi gibi derslerde finansal okuryazarlık ile ilgili konulara yer verilmektedir (Garanti Bankası, 2020).

Türkiye'de finansal okuryazarlık 2010 yılından beri bilimsel çalışmalara konu olmaya başlamıştır. Üniversitelerde ve Borsa İstanbul gibi kurumlarda farkındalık kazandırıcı çalışmalar ve eğitimler ile adımlar atılmaya başlanmıştır (Reis vd., 2018: 295). Bir yandan da Finansal Okuryazarlık ve Erişim Derneği 2012 yılında finansal bilincin ülke çapında arttırılması amacıyla kurulmuş olup, 4.yıl toplantısında dönemin Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Yusuf Tekin "Finansal okuryazarlığın Milli Eğitim Bakanlığı müfredatındaki her dersin içinde kazanım olarak yer alacağını ve çocukların günlük hayatta kullanabilecekleri becerileri kazanmasının önemini" belirtmiştir (FODER, 2018). Türkiye Yüzyılı hedefleri çerçevesinde Yusuf Tekin'in Milli Eğitim Bakanlığı sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Eğitim Modeli geliştirilmiş ve bu modelde erken çocukluk eğitimi programı kapsamında finans okuryazarlık konusunu okuryazarlık becerileri altında aşağıdaki gibi bir alt başlığı olarak yer vermiştir.

0B3.1. Geliri anlama

Süreç bileşenleri

OB3.1.SB1. Gelire erişim yollarını fark etmek

OB3.1.SB2.Gelir kaynaklarını sıralamak

OB3.1.SB3. Gelir ve harcama arasında ilişki kurmak

OB3.1.SB4. Gelir ve satın alma gücünü ilişkilendirmek

0B3.2. Para yönetimini sağlamak

Süreç bileşenleri

OB3.2.SB1. Finansal planlama yapmak

OB3.2.SB2. Finansal karar almak

OB3.2.SB3. Banka (Konvansiyonel banka katılım bankası vb.) işlemlerini yürütmek

OB3.2.SB4. Riski yönetmek

0B3.3. Bilinçli para harcama yapma ve borçlanma

Süreç bileşenleri

OB3.3.SB1. Bilinçli para harcama yapmak

OB3.3.SB2. Borçlanma araçlarını (Türk lirası döviz veya değerli metal cinsi kredi kredi kartı vb.) ve kurumlarını (Konvansiyonel banka katılım bankası, aile içi borçlanma vb.) toplumsal dini finansal ve hukuki bağlamda değerlendirmek ve yönetmek

0B3.4. Düzenli tasarruf yapma ve yatırımları yönetme

Süreç bileşenleri

0B3.4.SB1. Tasarruf ve yatırım yapmanın gerekçelerini sorgulamak

0B3.4.SB2. Tasarruf ve yatırım ilkelerini kavramak

0B3.4.SB3. Tasarruf ve yatırım araçlarını seçmek

0B3.4.SB4. Tasarruf ve yatırım stratejilerini uygulamak

0B3.5. Finansal teknolojileri anlamlandırma

Süreç bileşenleri

0B3.5.SB1. Finansal teknolojileri tanımak

0B3.5.SB2. Finansal teknolojileri kullanmak

0B3.5.SB3. Finansal teknolojilerde riskleri algılamak

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli finans okuryazarlık becerisine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli seminerinden önce finans okuryazarlık hakkında bilgi sahibi miydiniz? Eğer bilgi sahibi iseniz ne düzeyde bilginiz vardı?
2. Seminer sırasında finans okuryazarlık kavramı hakkında ne tür eğitim aldınız? Eğitim içeriğinde nelere nasıl yer verildi?
3. Finans okuryazarlık becerisini sınıfınızda uygulamaya başladınız mı? Eğer uygulamaya başladı iseniz örnek verebilir misiniz?
4. Finans okuryazarlık etkinlikleri uygulamanız çocuklarda ne gibi değişikliklere neden oldu? Örnek verebilir misiniz?
5. Finans okuryazarlık kavramı eğitim akışınıza ne gibi katkılar sundu? Günlük plan hazırlarken size ne gibi bir bakış açısı ya da çeşitlilik kazandırdı?
6. Finans okuryazarlık becerisine sahip bir çocuğun topluma sağlayacağı faydalar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları ancak tam anlamıyla kavrayamadıkları olguları anlamayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu üç alan uzmanı öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve son hâlini almıştır.

Çalışma Grubu

Sivas ilinde görev yapan ve araştırmaya katılım konusunda gönüllük gösteren 12 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmada örneklem belirlemede kullanılan ölçütler; katılımcıların okul öncesi öğretmeni olmaları ve MEB'e bağlı bir kurumda görev yapıyor olmalarıdır.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli finans okuryazarlık becerisine hakkında iki alt tema oluşturulmuştur. . Düzenlenen alt temalar ve kodlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli seminerinden önce finans okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olma durumu ve bilgi sahibi olanların düzeyi

Kategori	Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Örnek Görüş
Ön Bilgi Durumu	Seminer Öncesi Finans Okuryazarlık Bilgisi	Bilgi Eksikliği / Yokluğu	Bilgi sahibi olmama	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K12	"Bilgi sahibi değildim. Eğitimde bu konu üzerinde durulunca öğrendim." (K1)
	Seminer Öncesi Finans Okuryazarlık Bilgisi	Kısmi / Örtük Bilgi	Farklı adlandırmayla / Kavramsal olmadan uygulama	K2, K10	"Evet bilgi sahibiydim sadece bu şekilde adlandırılmıyordu. Genel olarak tasarruf tedbirleri kapsamında çocuklara eğitim veriyordum." (K2)
	Seminer Öncesi Finans Okuryazarlık Bilgisi	Kısmi / Örtük Bilgi	Az düzeyde bilgi sahibi olma	K8	"Pek bilgi sahibi değildim açıkçası ama yeni eğitim modeliyle hayatımıza bölümümüze kazandırılan bir beceri oldu." (K8)
	Seminer Öncesi Finans Okuryazarlık Bilgisi	Uygulamaya Dayalı Bilgi	Okul gezileri / Günlük hayat yoluyla tecrübe	K11	"Bilgi sahibi idim. Çocukları okul gezilerine götürdüğümde çocukların bu konuyu daha iyi öğrendiğini düşünüyorum." (K11)

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli seminerinden önce finans okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olma derecesi ve bilgi sahibi olanların düzeyi

Soruda katılımcıların %25 inin bilgi sahibi olduğunu ,% 75 i ise bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.

Finansal okuryazarlık becerilerini ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Evet bilgi sahibiydim sadece bu şekilde adlandırılmıyordu. Genel olarak tasarruf tedbirleri kapsamında çocuklara eğitim veriyordum. (K2)

Pek bilgi sahibi değildim açıkçası ama yeni eğitim modeliyle hayatımıza bölümüze kazandırılan bir beceri oldu. (K8)

Bilgi sahibiydim fakat tam olarak adlandırılmamıştı. Sadece çocuklara para kullanımı olarak veriyordum.(K10)

Bilgi sahibi idim. Çocukları okul gezilerine götürdüğümde çocukların bu konuyu daha iyi öğrendiğini düşünüyorum(K11)

Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli finans okuryazarlık becerisine hakkında iki alt tema oluşturulmuştur. . Düzenlenen alt temalar ve kodlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Finans okuryazarlık kavramı hakkında alınan eğitimin türü ve içeriği

Kategori	**Tema**	**Alt Tema**	**Kod**	**Katılımcı Kodu**	**Örnek Görüş**
Seminer Eğitimi ve İçerik	Finans Okuryazarlık Eğitiminin Kapsamı ve Yeterliliği	Eğitim İçeriği	Temel kavramlar (Tasarruf, biriktirme, harcama, paylaşma)	K1, K3, K4, K5, K8, K10	"Harcama, Biriktirme (Tasarruf) ve Paylaşma başlıkları altında topladığımız Finans Okur-Yazarlığı uygulamasının temel hedefi... öğrendik." (K3)
	Finans Okuryazarlık Eğitiminin Kapsamı ve Yeterliliği	Eğitim İçeriği	Gerçek hayat / Yaşam becerileri	K6, K8, K10, K11, K12	"İşlevsellik yönünde çocuğu hayata hazırlamakta önemli bir konu olarak finans okuryazarlığı

					öğrendik." (K11)
	Finans Okuryazarlık Eğitiminin Kapsamı ve Yeterliliği	Eğitim Yöntemi ve Süresi	3 günlük / Eylül dönemi semineri	K1, K2, K3, K4, K5	"Dönem yılının başında üç günlük seminere dahil oldum." (K1)
	Finans Okuryazarlık Eğitiminin Kapsamı ve Yeterliliği	Eğitim Yöntemi ve Süresi	Online eğitim	K7	"Online eğitim aldık." (K7)
	Finans Okuryazarlık Eğitiminin Kapsamı ve Yeterliliği	Eğitimin Yetersizliği	Zaman kısıtlılığı ve yetersiz içerik	K2, K6, K9	"Aldığım seminer yeterli değildi ve bunun sonucunda finans okuryazarlık becerisi konusunda yeterli bilgiye de sahip olamadım." (K9)

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli seminerinden önce finans okuryazarlık becerisi hakkında alınan eğitimin türü ve içeriği hakkında katılımcıların % 85 ‘i içerik hakkında bilgi sahibi %25’ ise içerik ve tema konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.

Finansal okuryazarlık becerilerini ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Dönem yılının başında üç günlük seminere dahil oldum. Üç gün boyunda yeni maarif eğitim seminerini açıkladık. Finans okuryazarlığın ne anlama geldiğini açıklamalarla ve örneklerle açıklandı. Finans okuryazarlığın yeniçağımızda çocukların öğrenmek zorunda olduğunu alışveriş kurallarını, tasarruf etmeyi, birikim yapmayı ve paranın nasıl kullanılması gerektiği hakkında bilgi aldık. (K1)

Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli seminerini eylül ayında aldım. Eğitimde finans okuryazarlık üzerinde çok durulduğunu düşünmüyorum. Örneklerle fazla irdeleyemedik çünkü zamanımız kısıtlıydı.(K2)

Eğitim aldık eylül ayında. Harcama, Biriktirme (Tasarrruf) ve Paylaşma başlıkları altında topladığımız Finans Okur- Yazarlığı uygulamasının temel hedefi, ‘para nedir ve nasıl kullanılmalıdır’, ‘istek ve ihtiyaç arasındaki fark nedir’ gibi sorulara cevap bulmak; ‘seçim yapmak’, ‘sabırlı olmak’ gibi kavramları pekiştirmek olduğunu öğrendik.(K3)

Eğitim aldık eylül ayında. Tasarruf ve para biriktirme başlıkları altında topladığımız Finans Okur- Yazarlığı uygulamasının temel hedefi, ‘para nedir ve nasıl kullanılmalıdır’, parayı nasıl tasarruf ederiz adı altında öğrendik.(K4)

Seminerde işlevsellik yönünde çocuğu hayata hazırlamakta önemli bir konu olarak finans okuryazarlığı öğrendik. Evrensellik açısından değerlendirdik.(K11)

Çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirme adı altında seminerimizde finans okuryazarlık eğitimi aldık. Çocuğun gerçek hayata hazırlanması ve topluma katkı sağlaması açısından öğreniminin önemli olduğunu örneklerle anlatıldı.(K12)

Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli finans okuryazarlık becerisine hakkında iki alt tema oluşturulmuştur. . Düzenlenen alt temalar ve kodlar Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Finans okuryazarlık becerisini sınıfınızda uygulamaya başlanması ve başlayanların örneklerle bilgi vermesi

Kategori	**Tema**	**Alt Tema**	**Kod**	**Katılımcı Kodu**	**Örnek Görüş**
Sınıf İçi Uygulamalar	Finans Okuryazarlık Etkinlik Örnekleri	Etkinlik Türleri	Drama ve canlandırma (Pazar yeri, oyuncakçı)	K1, K3, K10, K12	"Bir Pazar yeri kurdum bazı öğrenciler manav bakkalcı kasap çiçekçi balıkçı olurken bazı öğrenciler müşteri oldu." (K12)
	Finans Okuryazarlık Etkinlik Örnekleri	Etkinlik Türleri	Somut materyal / Para tanıtımı	K3, K10	"Sınıfıma madeni ve kağıt paralar getirdim aralarındaki farklardan renklerden, dokularından... konuştuk." (K3)
	Finans Okuryazarlık	Etkinlik Türleri	Kumbara yapımı ve	K2, K4, K7	"Sınıfımda kumbara yaparak çocuklara para

	Etkinlik Örnekleri		birikim yapma		biriktirmeyi ve bu biriken paralar ile kitap aldırdım." (K4)
	Finans Okuryazarlık Etkinlik Örnekleri	Etkinlik Türleri	Gerçek yaşam deneyimleri (Okul gezisi, kantin/bakkal)	K5, K7, K9, K11	"İlkokulumuzdaki kantine gittik ve her öğrencinin kendi isteğine göre alışverişi gerçekleştirmesini sağladım. Her öğrenci ödemesini kendi gerçekleştirdi." (K5)
	Finans Okuryazarlık Etkinlik Örnekleri	Uygulama Durumu	Henüz uygulamaya başlamama	K6, K8	"Henüz uygulamaya başlamadım ve nasıl bir yol izleneceğime karar veremedim." (K8)

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli seminerinden sonra finans okuryazarlık becerisini sınıfınızda uygulamaya başlanması ve başlayanların örneklerle bilgi vermesi hakkında sınıfında uygulayanlar ve kullandığı teknikler %75 e sahipken bu beceri konusunda yeterli eğitim alamadığı için uygulamayanlar ise % 25 diliminin içine girmektedir.

Finansal okuryazarlık becerilerini ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Sınıfımda uyguladım. Çocuklarla tiyatro düzenledik. Alışverişe giden bir aile üzerinden konuyu çocuklara anlatmaya çalıştım (K1)

Sınıfıma madeni ve kağıt paralar getirdim aralarındaki farklardan renklerden, dokularında, yapımındaki malzemelerden konuştuk anlaşılır bir dil ile onlara anlatmaya çalıştım. Gerçek yaşam örnekleri ve hikayelerle konuları daha anlaşılır hale getirdim. Örneğin çocukların günlük hayatta yaptıkları harcamaları veya tatile gitmek için ailecek yapılan planlardan söz ettim. Drama yaparak çocuklarla oyuncakçı dükkanı hazırladık ve satıcı müşteri ile aralarında geçen diyalogları canlandırdık alışverişin nasıl olduğunu anlattık.(K3)

Sınıfımda uyguluyorum. Ailelerle konuşarak o gün öğrencilere bir miktar para yollamasını istedim. İlkokulumuzdaki kantine gittik ve her öğrencinin kendi isteğine göre alışverişi gerçekleştirmesini sağladım. Her öğrenci ödemesini kendi gerçekleştirdi. (K5)

Sınıfımda uygulamaya başladım. Sınıfıma çeşitli paralar getirerek hepsinin şeklinin deseninin renginin malzemesinin farklı olduğuna dikkat çekmeye çalıştım. Ardından kullanım amaçlarını drama yoluyla açıkladım. (K10)

Sınıfımda uyguluyorum. Özellikle okul gezilerinde örneğin sinema veya tiyatro biletlerini çocukların kendilerinin ödemelerine imkan veriyorum.(K11)

Uygulamaya başladım. Bir Pazar yeri kurdum bazı öğrenciler manav bakkalcı kasap çiçekçi balıkçı olurken bazı öğrenciler müşteri oldu. Benim rehberliğimde alışveriş yaptılar.(K12)

Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli finans okuryazarlık becerisine hakkında iki alt tema oluşturulmuştur. . Düzenlenen alt temalar ve kodlar Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Finans okuryazarlık etkinliklerinin uygulanmasında sonucunda çocuklarda meydana gelen değişiklikler

Kategori	**Tema**	**Alt Tema**	**Kod**	**Katılımcı Kodu**	**Örnek Görüş**
Öğrenci Üzerindeki Etkiler	Etkinliklerin Çocuklara Kazanımları	Bilişsel ve Davranışsal Kazanımlar	Alışveriş kuralları ve satın alma becerisi	K5, K7, K9, K10, K12	"Alışveriş kuralları ve para kullanımı gibi alışkanlıklar elde etti." (K10)
	Etkinliklerin Çocuklara Kazanımları	Bilişsel ve Davranışsal Kazanımlar	Tasarruf bilinci ve paranın kullanımı	K1, K4, K5	"Çocukların paranın nasıl kullanılması gerektiği ve tasarruf tedbirleri hakkında bilgi sahibi oldu." (K1)
	Etkinliklerin Çocuklara Kazanımları	Bilişsel ve Davranışsal Kazanımlar	Ekonomik olayları anlamlandırma	K2	"Aynı domatesin kilogram fiyatının bir gün içerisinde bir lira daha arttığını... yaşına uygun olarak anlamlandırmasını sağlıyor." (K2)
	Etkinliklerin Çocuklara Kazanımları	Duygusal ve Kişisel Kazanımlar	Özdenetim, güven ve finansal bağımsızlık	K3, K11	"Çocukların kendi başlarına ödeme yapabilmeleri özdenetimlerini geliştirdiğini

					düşünüyorum." (K11)
	Etkinliklerin Çocuklara Kazanımları	Gözlem Durumu	Henüz gözlem yapamama	K6, K8	"Henüz uygulayamadığım için gözlem yapma fırsatım olmadı." (K8)

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli seminerinden sonra Finans okuryazarlık etkinliklerinin uygulanmasında sonucunda çocuklarda meydana gelen değişiklikler değerlendirildiği zaman %70'lik kısım beceri öğretiminde değişiklikler olduğunu söylerken %30'luk kısım ise seminer eğitiminin yetersizliğinden dolayı beceriye başlanmadığını belirtmiştir.

Finansal okuryazarlık becerilerini ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Günlük planıma aile katılımını katmama sebep oldu. Aile katılımı ile alışverişte ailelerin çocuklarla birlikte paralarının kullanmasını sağladık.(K1)

Eğitimler çerçevesinde çocuklar kumbara yapıyorlar, ilk birikimlerini buna koyuyorlar. Bu da akşam sofralarında veya annesiyle markete gittiğinde çocukların neden aynı domatesin kilogram fiyatının bir gün içerisinde bir lira daha arttığını azaldığını veya oturdukları evin kirasının neredeyse yüzde iki yüz oranında artması için ev sahibinin neden baskı yaptığını, buna karşılık hane içi harcamalarda hangi kalemlerden kesinti yapılacağını yaşına uygun olarak anlamlandırmasını sağlıyor. (K2)

Çocuklara finansal okuryazarlık öğretmek, onların güçlü ve bağımsız birer birey olarak yetişmelerine katkıda bulundu. Erken yaşta kazanılan finansal bilgi ve beceriler, çocukların gelecekteki mali kararlarında kendilerine güvenmelerini sağladı. (3)

Öğrenciler paralarını nasıl harcamaları gerektiğini kendileri öğrendi. Paralarını nasıl idareli kullanacağı hakkında bilgi sahibi oldular. (5)

Çocuklar dışarıdaki gerçek hayata daha da yakınlaştı. Alışveriş kuralları ve para kullanımı gibi alışkanlıklar elde etti.(9)

Çocuklar alışveriş kurallarının nasıl olması gerektiğini öğrendi. Para kazanmamız için çalışmamız gerektiğini öğrendi.(12)

Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli finans okuryazarlık becerisine hakkında iki alt tema oluşturulmuştur. . Düzenlenen alt temalar ve kodlar Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Finans okuryazarlık kavramı eğitim akışınıza katkısı ve plan hazırlanırken kattığı bakış açısı

Kategori	Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	Örnek Görüş
Eğitim Akışına ve Planlamaya Katkı	Günlük Eğitim Planına Yansımaları	Planlama ve Yöntem Çeşitliliği	Drama yönteminin eklenmesi	K3, K4, K7, K10	"Günlük planda drama yöntemini kullanmamda büyük bir kolaylık sağladı." (K10)
	Günlük Eğitim Planına Yansımaları	Planlama ve Yöntem Çeşitliliği	Aile katılımının sağlanması	K1, K2, K4	"Günlük plan hazırlarken aileleri de sürece dahil ettim ve aile katılımını yapmamı sağlayarak günlük planlarımı çeşitlendirdim." (K2)
	Günlük Eğitim Planına Yansımaları	Planlama ve Yöntem Çeşitliliği	Farklı etkinlik türleri (Sanat, gezi)	K2, K11	"Okul gezisi yapmama olanak sağladı." (K11)
	Günlük Eğitim Planına Yansımaları	İçerik Zenginliği	Gerçek hayatla ilişkilendirme / Sosyal beceriler	K5, K6, K8, K11, K12	"Günlük eğitim akışımı günlük hayata göre uygulanabilirliğini sağladı." (K5)
	Günlük Eğitim Planına Yansımaları	Diğer	Plana dahil etmeme / Yorumsuz	K9	"Bu konu hakkında yorum yapmak istemiyorum. Çünkü kullandığım planın içeriğinde var sadece." (K9)

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli seminerinden sonra Finans okuryazarlık etkinliklerinin uygulanmasında sonucunda Finans okuryazarlık kavramı eğitim akışınıza katkısı ve plan hazırlanırken kattığı bakış açısı incelendiğinde uygulayanların %78'i eğitim akışlarına katkı sağladığını ifade ederken %22'si ise eğitim yetersizliğinden dolayı uygulama yapamadığını ifade etmiştir.

Finansal okuryazarlık becerilerini ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Günlük plan hazırlarken aileleri de sürece dahil ettim ve aile katılımını yapmamı sağlayarak günlük planlarımı çeşitlendirdim. Ayrıca yaratıcı sanat etkinliği yapmamı sağladı.(2)

Eğitim planıma drama yöntemini ve aile katılımı yapmamı sağladı.(4)

Çocuklar dışarıdaki gerçek hayata daha da yakınlaştı. Alışveriş kuralları ve para kullanımı gibi alışkanlıklar elde etti.(10)

Okul gezisi yapmama olanak sağladı. Günlük planımda sosyal yaşam becerilerinin öğretiminde kolaylık sağladı.(11)

Çocuklar alışveriş kurallarının nasıl olması gerektiğini öğrendi. Para kazanmamız için çalışmamız gerektiğini öğrendi.(12)

Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli finans okuryazarlık becerisine hakkında üç alt tema oluşturulmuştur. Düzenlenen alt temalar ve kodlar Tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 6. Finans okuryazarlık becerisinin topluma katkısı

Kategori	**Tema**	**Alt Tema**	**Kod**	**Katılımcı Kodu**	**Örnek Görüş**
Toplumsal Katkı ve Gelecek Projeksiyonu	Finansal Okuryazarlığın Toplumsal Faydaları	Bireysel ve Ekonomik Faydalar	Bilinçli, sorumlu tüketici ve yetişkin olma	K4, K5, K11, K12	"Çocukların mali açısından sorumlu yetişkinler olması topluma yarar sağlayacaktır." (K12)
	Finansal Okuryazarlığın Toplumsal Faydaları	Bireysel ve Ekonomik Faydalar	Sürdürülebilir kalkınma ve ekonomik kültür	K2, K5	"Toplumumuzda sürdürülebilir kalkınmayı da göz önünde bulunduracak şekilde sorumlu bir tüketim, öngörülü bir tasarruf ve

					verimli bir üretim anlayışı..." (K2)
	Finansal Okuryazarlığın Toplumsal Faydaları	Bireysel ve Ekonomik Faydalar	Finansal bağımsızlık ve güvenlik	K3, K6, K7	"Çocuklara finansal okuryazarlık öğretmek, onların gelecekteki finansal bağımsızlıkları ve güvenlikleri için atılacak en önemli adımlardan biridir." (K3)
	Finansal Okuryazarlığın Toplumsal Faydaları	Toplumsal ve Bilişsel Beceriler	Değişen topluma ve yaşam şartlarına uyum	K1	"Çocukların yeni yaşam şartlarına ayak uydurmalarını sağlamaktadır." (K1)
	Finansal Okuryazarlığın Toplumsal Faydaları	Toplumsal ve Bilişsel Beceriler	Muhakeme yeteneği ve karar verme	K8	"Finans okuryazarlık becerisi çocuklarda muhakeme yeteneğini geliştirir." (K8)

Tablo 6 incelendiğinde Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli seminerinden sonra Finans okuryazarlık etkinliklerinin uygulanmasında sonucunda Finans okuryazarlık becerileri topluma katkısı incelendiğinde tasarruf eğitimine katkısı olduğunu ifade edenler %35 ‘i para yönetimine katkı sağladığını söyleyenler %40 ‘ı sorumluluk sahibi olduğunu söyleyenler ise %25 olduğunu ifade etmişlerdir.

Finansal okuryazarlık becerilerini ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Çocukların yeni yaşam şartlarına ayak uydurmalarını sağlamaktadır. Çocuklar değişen kültür ve toplumumuza bu tür etkinliklerle uyum sağlayabilmektedir.(1)

Toplumumuzda sürdürülebilir kalkınmayı da göz önünde bulunduracak şekilde sorumlu bir tüketim, öngörülü bir tasarruf ve verimli bir üretim anlayışı henüz kök salmış değil. Çünkü

ekonomik öngörülerde bir ortaklaşma, bir hassasiyet ve "tasarruf görgüsü" yerleşemedi. Bu yüzden bu tür etkinlikler çocuklarımızda bu bilinçlerin oluşmasına ve gelişmesine sebep olmuştur.(2)

Çocuklara finansal okuryazarlık öğretmek, onların gelecekteki finansal bağımsızlıkları ve güvenlikleri için atılacak en önemli adımlardan biridir. Finansal okuryazarlık yönelimi sağlamak noktasında son yıllarda ilgi artmaktadır. Aileler, çocukların erken yaşlarda para yönetimi, birikim ve tasarruf gibi temel finansal kavramları öğrenmelerine yardımcı olarak, onları maddi konularda daha bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetiştirebilirler.(3)

Tasarruf görgüsü ve harcamanın planlı olması gerektiğini çocuklar uygulamalı olarak öğrenerek topluma karşı daha duyarlı ve ekonomik kültürü oluşmuş bireyler yetişmektedir(5)

Finans okuryazarlık becerisi çocuklarda muhakeme yeteneğini geliştirir. Para harcama para biriktirme alışveriş gibi toplumsal becerileri somutlaştırarak öğrenmeyi ve bunları hayatında davranış haline getirmelerini destekliyor.(8)

Finans okuryazarlık becerisi ile çocuğu gerçek hayata hazırlamak para kavramını tasarruf etmeyi ve yönetebilme becerileri kazandırdı.(10)

SONUÇ

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında okul öncesi eğitim programına dahil edilen finansal okuryazarlık becerisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük bir bölümünün model öncesinde finansal okuryazarlık kavramına ilişkin sistematik ve kuramsal bir bilgiye sahip olmadığını; ancak seminer süreci sonrasında bu becerinin önemine yönelik farkındalık geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenlerin finansal okuryazarlığı yalnızca "para kullanımı" ya da "tasarruf" kavramlarıyla sınırlı görmeyip, çocukların gerçek yaşam becerilerini destekleyen çok yönlü bir yaşam becerisi olarak değerlendirmeye başladıkları belirlenmiştir. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin okul öncesi eğitim anlayışında günlük yaşamla bağlantılı işlevsel becerilere verdiği önemi göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin finansal okuryazarlık becerisini sınıf içi etkinliklere bütünleştirmeye başladıklarını göstermektedir. Drama, tiyatro, alışveriş canlandırmaları, pazar kurma etkinlikleri, kantin alışverişi, hikâye anlatımı ve sanat etkinlikleri gibi uygulamaların çocukların finansal kavramları somut yaşantılar yoluyla öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu sonuç, okul öncesi dönemde öğrenmenin deneyim temelli gerçekleştiğini savunan yaklaşımlarla örtüşmektedir. Özellikle çocukların "istek" ve "ihtiyaç" arasındaki farkı ayırt etmeye başlamaları, para kullanımı konusunda bilinç geliştirmeleri ve tasarruf davranışı sergilemeleri, erken yaşta verilen finansal eğitimin davranışsal çıktılar

oluşturduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları, erken çocukluk döneminde finansal okuryazarlık eğitimine başlanmasının ilerleyen yaşlardaki ekonomik davranışların temelini oluşturduğunu vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (OECD, 2014; Turan İçke, 2017).

Araştırmada öğretmenler, finansal okuryazarlık etkinliklerinin çocukların sosyal yaşam becerilerini geliştirdiğini, sorumluluk alma davranışlarını desteklediğini ve çocukları gerçek hayata hazırladığını ifade etmişlerdir. Özellikle çocukların alışveriş kurallarını öğrenmeleri, bütçe oluşturma konusunda farkındalık geliştirmeleri ve harcamalarını planlama davranışı göstermeleri, finansal okuryazarlığın yalnızca ekonomik değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişime de katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin aile katılımını süreçte olmaları, okul-aile iş birliğinin finansal davranışların kalıcılığı açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, finansal alışkanlıkların aile ortamında şekillenmeye başladığını vurgulayan alan yazını ile benzerlik göstermektedir (Özbek, 2019; Gökmen, 2012).

Araştırma bulguları aynı zamanda öğretmenlerin bir kısmının hizmet içi eğitimlerin niteliğini yeterli bulmadığını da ortaya koymuştur. Özellikle seminerlerin çevrim içi yapılması, sürenin sınırlı olması ve uygulama örneklerinin yetersiz kalması öğretmenlerin bu beceriyi sınıf ortamına aktarma konusunda çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olmuştur. Bu doğrultuda finansal okuryazarlık becerisinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik uygulamalı atölye çalışmaları, örnek etkinlik içerikleri ve materyal desteklerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca finansal teknolojiler, dijital ödeme sistemleri ve bilinçli tüketim gibi güncel konuların okul öncesi düzeye uygun biçimde sadeleştirilerek eğitim süreçleri kapsamında olması önem taşımaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, finansal okuryazarlık becerisinin okul öncesi dönemde kazandırılmasının çocukların yaşam becerilerini destekleyen önemli bir eğitim alanı olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin finansal okuryazarlığı erken çocukluk döneminden itibaren eğitim programında olması, çocukların gelecekte daha bilinçli, sorumluluk sahibi, tasarruf bilincine sahip ve ekonomik kararlar alabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayabilecek önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle finansal okuryazarlık eğitimine yönelik uygulamaların yaygınlaştırılması, öğretmen eğitimlerinin güçlendirilmesi ve aile katılımının desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Atkinson, A., & Messy, F. A. (2011). Assessing financial literacy in 12 countries: An OECD/INFE international pilot exercise. *Journal of Pension Economics & Finance, 10*(4), 657–665.

Bodie, Z. A. (2006). *Note on economic principles and financial literacy* (Networks Financial Institute Policy Brief No. 2006-PB-07).

FODER. (2018). *Finansal okuryazarlık ve erişim derneği temmuz e-bülteni*. 2 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

Garanti BBVA. (2020). *Çocuğunuzun finansal okuryazarlık becerilerini hangi yaşta, nasıl geliştirebilirsiniz?* 15 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

Gökmen, H. (2012). *Finansal okuryazarlık*. Hiperlink Yayınevi.

Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *Elementary Education Online, 16*(3), 935–948.

Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs, 44*(2), 296–316.

Mercan, N., Oyur, E., Altınay, A., & Aksanyar, Y. (2012). Ekonomi okuryazarlığına yönelik ampirik bir araştırma. *Ekonomi Bilimleri Dergisi, 4*(2), 109–118.

OECD. (2014). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century*. OECD Publishing.

Özbek, A. (2019). *Erken dönemde ekonomi eğitiminin finansal okuryazarlık düzeyine etkisi: Uluslararası bakalorya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Reis, Ş. G., Doğan, D., & Ekşi, H. İ. (2018). Türkiye'de finansal okuryazarlık ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi: 2010–2017 dönemi. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi*, Adana, Türkiye.

Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (S. Ç. Keskin, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.

Turan İçke, B. (2017). *Finansal okuryazarlık*. Beta Yayınları.

Yardımcıoğlu, M., & Yörük, A. (2016). Türkiye'deki finansal okuryazarlığın ve farkındalığın durumu. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi, 9*(2), 173–208.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİ DESTEKLEMEYE YÖNELİK FARKINDALIKLARI VE MESLEKİ YETERLİK ALGILARI: SEÇMELİ DERS ALMA DURUMU BAĞLAMINDA NİTEL BİR İNCELEME

Zeynep KÖSE ELLİDOKUZOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
e-posta: zeynep.ellidokuzoglu@gop.edu.tr - ORCID: 0009-0008-9703-6398

Doç. Dr. Nuran TUNCER
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
e-posta: nurantuncer72@gmail.com - ORCID: 0000-0002-8748-5084

Özet

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yürütücü işlev becerilerine yönelik farkındalıkları ve bu becerileri destekleme konusundaki mesleki yeterlik algıları incelenmiş; söz konusu görüşlerin Yürütücü İşlevler seçmeli dersini alma durumuna göre nasıl farklılaştığı ortaya konulmuştur. Araştırmada nitel yaklaşımlardan olgubilim deseni benimsenmiş; çalışma grubunu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programındaki 20 öğretmen adayı (10 dersi alan, 10 almayan) oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış; çözümlemede Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Analizler sonucunda dört ana tema elde edilmiştir: yürütücü işlevlere bakış açısı, eksikliğin yansımaları, destekleme yaklaşımları ve mesleki yeterlik algısı ile lisans eğitiminin katkısı. Bulgular, gruplar arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermiştir. Dersi alan adaylar yürütücü işlev kavramını çalışma belleği, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol gibi alanyazınla uyumlu kavramsal etiketlerle tanımlarken; almayan adayların tamamı kavramı sezgisel ve yüzeysel düzeyde ifade etmiştir. Etkinlik tasarımında en belirgin fark gözlemlenmiş; dersi alanlar yürütücü işlevlerin alt bileşenlerine yönelik amaca özgü etkinlikler (örneğin trafik ışığı oyunu, kuralları tersine çevirme) tasarlayabilirken, almayan adaylar somut etkinlik örneği üretmekte zorlanmıştır. Mesleki yeterlik açısından da asimetri belirgindir: dersi almayanların büyük çoğunluğu kendini yetersiz görmüş, bilgi kaynağı olarak yapay zekâ, sosyal medya ve akran desteğine yöneldiklerini belirtmiştir. Dersi alanlar ise dersin kendilerine kavramsal farkındalık, mesleki bakış açısında dönüşüm ve etkinlik tasarımına aktarım kazandırdığını vurgulamıştır. Bulgular, lisans düzeyinde sunulan yürütücü işlev odaklı bir seçmeli dersin öğretmen adaylarının kavramsal donanımını ve mesleki öz yeterlik algısını anlamlı biçimde dönüştürdüğüne işaret etmekte; bu içeriğin okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında daha geniş bir kitleye ulaşacak biçimde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, yürütücü işlevler, okul öncesi öğretmen adayı, farkındalık, mesleki yeterlik.

1. GİRİŞ

Yürütücü işlevler, bireyin karmaşık bilişsel görevleri yerine getirmesini, değişen durumlara uyum sağlamasını ve amaca yönelik davranışlar sergilemesini mümkün kılan üst düzey bilişsel süreçler bütünüdür (Diamond, 2013). Bu beceriler kişi hangi yaşta olursa olsun çeşitli yaklaşımlar kullanılarak öğretilebilen; küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi gereken becerilerdir. Yaşamın erken dönemindeki yürütücü işlev becerilerinin yaşam boyu başarıyı, sağlık ve refahı öngördüğü gösterilmiştir (Diamond, 2013). Yürütücü işlev becerileri; çocukların dikkatlerini sürdürme, bilgileri akılda tutma, hemen yanıtlamadan önce düşünme, hayal kırıklığı ile baş edebilme, davranışların sonuçlarını düşünme ve geleceği planlama gibi becerileri göstermelerini sağlamaktadır (Zelazo vd., 2016). Alanyazında sıklıkla beynin "hava trafik kontrol merkezi" olarak tanımlanan yürütücü işlevler; çalışma belleği, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol gibi temel bileşenlerden oluşmaktadır (Center on the Developing Child, 2011; Miyake vd., 2000). Bu beceriler, çocuğun sınıf içerisinde dikkatini odaklamasına, yönergeleri takip etmesine ve dürtülerini yöneterek öğrenme sürecine aktif katılım sağlamasına olanak tanır (Blair & Razza, 2007)

Özellikle Vygotsky yaklaşımı temel alan Tools of the Mind programı, çocukların kendi davranışlarını denetlemelerini sağlamak amacıyla görsel hatırlatıcılar ve planlama çizelgeleri kullanarak "dışsal desteklerden içsel denetime" geçişi kolaylaştırır (Bodrova & Leong, 2007). Sınıf ortamında uygulanan dramatik oyunlar ve karmaşık kurallı etkinlikler, çocuğun dürtülerini baskılayarak bir amaca odaklanmasını ve bilişsel esneklik geliştirmesini sağlar (Diamond & Lee, 2011). Ayrıca, çocuğun bir işe başlamadan önce niyetini belirlediği ve sonrasında sürecini gözden geçirdiği "planla-uygula-değerlendir" döngüsü, üstbilişsel yetilerin somut birer sınıf içi pratiğe dönüşmesine hizmet eder (Blair & Raver, 2014). Erken çocukluk dönemi, bu işlevlerin en hızlı gelişim gösterdiği kritik bir evre olarak kabul edilmekte ve çocuğun hem akademik başarısının hem de sosyal-duygusal uyumunun temel yordayıcısı olarak nitelendirilmektedir (Zelazo vd., 2016).

Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin desteklenmesi, yalnızca çocuğun bireysel kapasitesiyle sınırlı kalmayıp öğretmenin bu konudaki farkındalığı ve pedagojik yeterliği ile doğrudan ilişkilidir (Bierman vd., 2008). Nitekim öğretmen adaylarının bu bilişsel mimariyi ne düzeyde tanıdıkları ve sınıf içi pratiklere nasıl aktaracaklarına dair algıları, nitelikli bir eğitim ortamının inşasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Liew, 2012a). Barkley (2012) ve Kaufman (2010), öğretmenlerin yürütücü işlev becerilerinin kapsamına ve çocukların bu becerilerini desteklemede kullanılacak stratejilere dair bilgi düzeylerinin zayıf olduğunu belirtmektedir. Bu ve benzeri stratejileri kullanabilmek, öğretmenlerin söz konusu alanda yeterli olmaları ile yakından ilişkilidir (Fairbanks vd., 2010; Perels vd., 2009).

Türkiye'de yapılan güncel bir çalışmada Yıldırım ve Kara (2024), okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu ve mesleki deneyim ile hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Ancak söz konusu çalışma görevdeki öğretmenleri kapsamakta; öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik farkındalıkları ve bu farkındalığı görsellendiren lisans düzeyindeki eğitim deneyimleri henüz yeterince incelenmemiştir. Türkiye alanyazınında okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlevlere ilişkin bilgi ve tutumlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik farkındalıklarını ve özellikle

lisans düzeyinde sunulan bir seçmeli dersin bu farkındalık üzerindeki etkisini nitel olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu boşluk birkaç açıdan önemlidir. Birincisi, mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarının kavramsal donanımını anlamak, hizmet öncesi eğitimde nelerin işe yaradığına dair somut kanıt sağlar. İkincisi, seçmeli ders alma durumuna göre yapılacak nitel bir karşılaştırma, dersin yarattığı kavramsal ve pedagojik dönüşümün niteliğini görünür kılar. Üçüncüsü, dersi almayan adayların bilgi kaynaklarını ve kendilerini nasıl konumlandırdıklarını anlamak, müfredat geliştiriciler için yol göstericidir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının yürütücü işlev becerilerine yönelik farkındalıklarını ve bu becerileri destekleme konusundaki mesleki yeterlik algılarını derinlemesine incelemek; bu farkındalık ve algıların "Yürütücü İşlev Becerileri" seçmeli dersini alma durumuna göre nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adayları yürütücü işlev becerilerini nasıl tanımlamakta ve hangi çocuk davranışlarıyla ilişkilendirmektedir?
2. Öğretmen adayları yürütücü işlevlerin erken çocukluktaki önemine ve bu becerilerin gelişmediğinde ortaya çıkabilecek güçlüklere ilişkin neler düşünmektedir?
3. Öğretmen adayları yürütücü işlevleri sınıf ortamında destekleyebilmek için hangi pedagojik yaklaşımları ve etkinlik örneklerini önermektedir?
4. Öğretmen adayları kendilerini bu becerileri destekleme konusunda ne düzeyde yeterli görmekte ve lisans eğitiminin bu yeterliğe katkısını nasıl değerlendirmektedir?
5. Belirtilen tüm bu boyutlarda öğretmen adaylarının görüşleri "Yürütücü İşlev Becerileri" seçmeli dersini alma durumuna göre nasıl farklılaşmaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yürütücü işlev becerilerine yönelik farkındalıklarını ve bu becerileri destekleme konusundaki mesleki yeterlik algılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlamakta; bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, deneyimlerini ve algılarını ortaya koymaya odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yürütücü işlev kavramına yükledikleri anlamlar, sınıf içi gözlem ve staj deneyimlerinden hareketle oluşturdukları algılar ve seçmeli dersin bu algı üzerindeki etkisi olgubilim deseni aracılığıyla araştırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2015). Belirlenen temel ölçüt, öğretmen adaylarının lisans programında sunulan "Yürütücü İşlev Becerileri" seçmeli dersini alma durumudur. Bu doğrultuda katılımcılar eşit sayıda iki gruba ayrılmıştır: Söz konusu dersi

alan 10 öğretmen adayı (Ö1–Ö10) ve dersi almayan 10 öğretmen adayı (A1–A10). Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmış; tüm katılımcılardan yazılı onam alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla görüşme metinlerinde dersi alanlar için "Ö" (öğrenci), almayanlar için "A" (aday) kısaltmaları ve sıra numarası kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacılar tarafından alanyazın taraması ışığında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için iki alan uzmanından (okul öncesi eğitim ve eğitim psikolojisi) görüş alınmış; uzman dönütleri doğrultusunda bazı sorular yeniden ifade edilmiş, anlaşılırlığı düşük bulunan ifadeler sadeleştirilmiştir. Hazırlanan form, çalışma grubu dışından iki öğretmen adayıyla pilot olarak uygulanmış; pilot uygulama sonrası soru sırası gözden geçirilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde her iki gruba yöneltilen sekiz ortak soru (yürütücü işlev kavramına yönelik tanımlama, çocuk davranışlarıyla ilişkilendirme, erken çocuklukta önemi, gelişmediğinde yaşanabilecek güçlükler, sınıfta destekleme yolları, etkinlik örnekleri, mesleki yeterlik algısı ve lisans eğitiminin katkısı) yer almaktadır. İkinci bölümde ise dersi alan adaylara dersin farkındalık üzerindeki etkisi, mesleğe bakış açısında oluşturduğu değişiklik ve staj sürecindeki gözlemlere ilişkin üç soru; dersi almayan adaylara ise bilgi kaynakları, ders almamış olmanın yarattığı algılanan eksiklik ve dersin sağlayabileceği olası katkıya ilişkin üç soru yöneltilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeler, katılımcıların tercihine göre yüz yüze bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 20-30 dakika sürmüş; katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelerden hemen sonra ses kayıtları araştırmacı tarafından sözcüğü sözcüğüne yazıya aktarılmıştır. Tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci açıklanmış, gönüllü katılım esas alınmış ve yazılı onam alınmıştır.

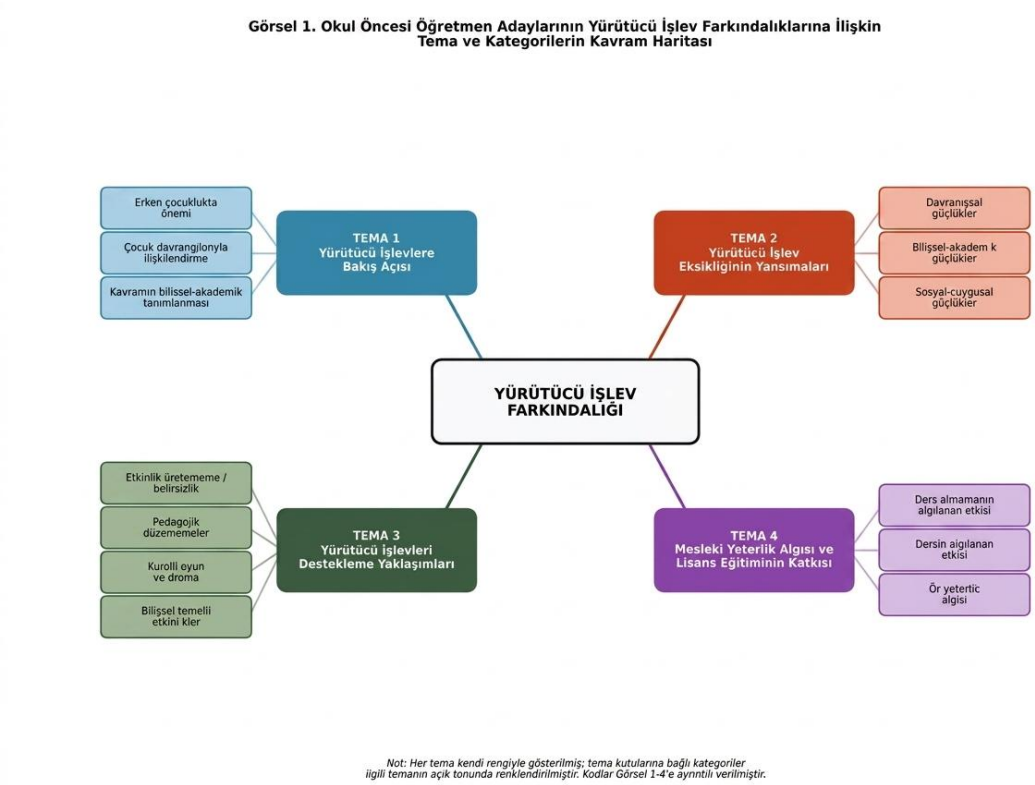
2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen tematik analiz yaklaşımı temel alınmıştır. Analiz süreci altı aşamada yürütülmüştür: (1) verilerle tanışma (transkriptlerin tekrarlı okunması), (2) anlamlı veri birimlerine ilişkin başlangıç kodlarının oluşturulması, (3) kodların kategoriler altında gruplanması, (4) kategorilerin temalar altında birleştirilmesi, (5) temaların gözden geçirilerek tanımlanması ve (6) raporlaştırma. Kodlama her bir araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yapılmış; ardından kodlayıcılar bir araya gelerek farklılıkları tartışmış ve uzlaşıya varmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla; (a) katılımcı teyidi yoluyla görüşme dökümleri ilgili katılımcılarla paylaşılarak doğruluğu onaylatılmış, (b) bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş, (c) iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılarak araştırmacı çeşitlemesi sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Görsel 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yürütücü İşlev Farkındalıklarına İlişkin Tema ve Kategorilerin Kavram Haritası



Not: Her tema kendi rengiyle gösterilmiş; tema kutularına bağlı kategoriler ilgili temanın açık tonunda renklendirilmiştir. Kodlar Görsel 1-4'e ayrıntılı verilmiştir.

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiş ve dört ana tema altında sunulmuştur. Görsel 1'de araştırmadan elde edilen tematik yapının kavram haritası verilmiştir; her tema kendi rengiyle ayırt edilmiş, alt kategoriler ilgili temaya bağlanan kutular içinde gösterilmiştir. Bulgular her tema için önce özet çizelgeyle, ardından kategori temelli açıklamalar ve katılımcı alıntıları ile desteklenerek raporlaştırılmıştır.

Tema 1: Yürütücü İşlevlere Bakış Açısı

Bu tema, öğretmen adaylarının yürütücü işlev kavramına yükledikleri anlamı, çocuk davranışlarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini ve erken çocuklukta bu becerilere atfettikleri önemi kapsamaktadır. Katılımcı görüşleri üç kategori altında toplanmıştır.

Çizelge 1. Yürütücü İşlevlere Bakış Açısına İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Dersi Alan (n=10) f	Dersi Almayan (n=10) f	Toplam f
Yürütücü İşlevlere Bakış Açısı	Kavramın bilişsel-akademik tanımlanması	Çalışma belleği, bilişsel esneklik, ketleyici kontrol	8	0	**8**
		Planlama-düşünme-uygulama süreci	6	2	**8**
		Öz denetim / öz değerlendirme	5	2	**7**
		Sezgisel / yüzeysel tanımlama	0	8	**8**
	Çocuk davranışlarıyla ilişkilendirme	Sıra bekleme / dürtü kontrolü	7	2	**9**
		Kurallara uyma ve değiştirme	5	2	**7**
		Odaklanma / dikkat	3	3	**6**
		Motor / akademik somut beceriler	0	4	**4**
	Erken çocuklukta önemi	Beyin gelişiminin temeli (prefrontal korteks)	4	0	**4**
		İleri yaşamın temelinin atılması	6	5	**11**
		Sosyal-akademik uyumun desteklenmesi	4	5	**9**

Çizelge 1'de görüldüğü üzere, yürütücü işlev kavramı dersi alan ve almayan öğretmen adaylarınca farklı kavramsal düzlemlerde tanımlanmıştır. Dersi alan adaylar kavramı çoğunlukla alanyazınla uyumlu üç temel bileşen üzerinden açıklamıştır:

> *"Yürütücü işlev becerileri kavramı benim için aslında beynin bir şeyi yapmadan evvel düşünmesi, planlaması ardından harekete geçmesini ifade ediyor. Aslında bir kontrol mekanizması gibi." (Ö3)*

> *"Yürütücü işlev becerileri bireyin kendini yönetmesi için gerekli olan zihinsel süreçlerdir diye düşünüyorum. Bunlar çalışma belleği, daha sonrasında bilişsel esneklik ve ketleyici kontrolü sağlıyor." (Ö5)*

Buna karşın dersi almayan adayların önemli bir kısmı kavramı sezgisel ve yüzeysel düzeyde, somut çocuk davranışlarına ya da genel beceri alanlarına indirgeyerek tanımlamış; alanyazına özgü kavramsal etiketleri (çalışma belleği, bilişsel esneklik, ketleyici kontrol) hiçbir biçimde dile getirmemiştir:

> *"Yani çocuklarda odak problemi, bir işe odaklanma gibi şeyler ifade ediyor." (A1)*

> *"Çocukların her alanda bilişsel, psikomotor ve benzeri alanlarda becerilerini geliştirmesi olarak tanımlayabilirim." (A8)*

> *"Yürütücü işlev becerileri okul öncesi dönemde çocukların seviyelerini belirlememize yardımcı olan bir eğitim olabilir." (A10)*

Bu örüntü, dersin kavramsal sözcük dağarcığı kazandırmadaki belirgin etkisini ortaya koymaktadır.

Çocuk davranışlarıyla ilişkilendirme kategorisinde her iki grup da en sık "sıra bekleme" davranışını dile getirmiştir. Ancak ilişkilendirmenin derinliği farklılaşmaktadır. Dersi alan adaylar davranışı kavramsal etiketle eşleştirip mekanizmayı açıklayabilirken, dersi almayan adaylar gözlemlenebilir davranışı yalnızca betimlemekle yetinmiştir:

> *"Sıra bekleme bir ketleyici kontrol davranışıdır. Onun dışında, bir kural verdiğim zaman o kuraldan farklı bir strateji geliştirmesini de bilişsel esneklik olarak değerlendiriyorum; farklı bir şeye yönlenebiliyor, hemen değiştirebiliyor." (Ö5)*

> *"Sıra bekleme dediğim gibi, oyun kurma, oyunu yönetme; o tarz şeyleri ilişkilendirebiliyorum." (A5)*

Erken çocuklukta yürütücü işlevlerin önemine ilişkin görüşler incelendiğinde, dersi alan adayların nörogelişimsel bir çerçeveye dayandığı, prefrontal korteks gelişimine ve duyarlı dönem kavramına atıfta bulunduğu görülmektedir:

> *"Bu beceriler erken çocuklukta şöyle çok önemlidir diye düşünüyorum… Prefrontal korteks denilen bir bölge var; bu bölge erken çocuklukta çok iyi gelişiyor. Asıl önemli olan bilgi değil, bilginin nasıl alınacağı burada önemli oluyor." (Ö5)*

Dersi almayan adaylar ise becerilerin önemini büyük ölçüde okula uyum, sosyalleşme ve motor gelişim üzerinden ifade etmiştir:

> *"Okula hazırlığını kolaylaştırabilir... Bu beceriler yeterince gelişmediğinde çocuklar uyum sorunu yaşayabilir, derslere odaklanamaz ya da sosyal alanlarda daha geri kalabilir." (A3)*

Tema 2: Yürütücü İşlev Eksikliğinin Yansımaları

Bu tema, yürütücü işlevlerin yeterince gelişmediği durumlarda çocukların sınıf ortamında ve sosyal yaşantıda karşılaşabileceği güçlüklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini içermektedir.

Çizelge 2. Yürütücü İşlev Eksikliğinin Yansımalarına İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Dersi Alan (n=10) f	Dersi Almayan (n=10) f	Toplam f
Yürütücü İşlev Eksikliğinin Yansımaları	Sosyal-duygusal güçlükler	Akran iletişiminde sorun / dışlanma	4	5	**9**
		Akran zorbalığı	0	3	**3**
		İçe kapanma / okula soğuma / sosyal fobi	1	4	**5**
	Bilişsel-akademik güçlükler	Dikkat dağınıklığı / odaklanamama	3	2	**5**
		Karar verme ve problem çözme güçlüğü	3	1	**4**
		Çalışan bellek / akademik başarı düşüklüğü	3	2	**5**
	Davranışsal güçlükler	Kurallara uyamama	3	2	**5**
		Etkinliği tamamlayamama	2	1	**3**
		Akrana zarar verme / saldırganlık	1	2	**3**

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının görüşleri sosyal-duygusal, bilişsel-akademik ve davranışsal olmak üzere üç güçlük alanında yoğunlaşmıştır. Sosyal-duygusal güçlükler kategorisi her iki grupta da en sık dile getirilen kategori olmuştur. Yürütücü işlevlerin gelişmemesi öğretmen adaylarınca akran iletişiminde sorun, dışlanma ve içe kapanma ile ilişkilendirilmiştir:

> *"En başından çocuklar arkadaşlarıyla iletişiminde sorun yaşayabilirler. Öğretmenleriyle iletişimde sorun yaşayabilirler. Hatta bu çocuğun dışlanmasına kadar bile gidebilir." (Ö1)*

> *"İlk önce akran ilişkileri aslında zora düşebilir. Akranlarla iletişim kuramama, kendini akranlarından soyutlama, zorbalık yapma gibi durumlar yaşanabilir. Aynı görselde sınıftaki öğretmen rolüyle de sıkıntılar yaşayabilir." (A7)*

> *"Çocuklar sınıfta genellikle akran zorbalığı yaşayabilir, kendisi oluşturabilir ya da kendine akran zorbalığı yapılabilir. Topluma uyum sağlayamayabilir, sıra beklemeyebilir, arkadaşlarıyla iletişim kuramayabilir." (A5)*

Bilişsel-akademik güçlükler kategorisinde dersi alan adaylar çalışan bellek ve dikkat süreçleri arasındaki bağı açıkça kurabilirken; dersi almayan adaylar güçlükleri yalnızca akademik performans düşüklüğü düzeyinde ifade etmiştir:

> *"Yürütücü işlev becerileri gelişmeyen çocuklar bir kere algılayamıyorlar. Yani algılıyorlar ama zihninde tutamıyor. Çalışan bellek aktif olmadığı için zihninde tutamadığı için dikkat dağınıklığı görüyoruz çocuklarda." (Ö9)*

Dersi alan ve almayan grup arasında özellikle dikkat çeken farklılıklardan biri, sosyolojik genelleme düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Dersi alan bir aday eksikliğin sınıfı aşan toplumsal yansımalarına da değinmiştir:

> *"Aslında sadece sınıfta değil toplumda da geçerli. Birey olarak yaşamayı bilmiyorlar. Yani yürütücü işlev becerisi gelişmediyse bir kere esnekliği olmadığından her şey kendi şekliyle, kendi düzlemiyle kalsın istiyorlar." (Ö3)*

Tema 3: Yürütücü İşlevleri Destekleme Yaklaşımları

Bu tema, öğretmen adaylarının sınıf ortamında yürütücü işlevleri desteklemek için önerdikleri stratejileri ve somut etkinlik örneklerini kapsamaktadır.

Çizelge 3. Yürütücü İşlevleri Destekleme Yaklaşımlarına İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Dersi Alan (n=10) f	Dersi Almayan (n=10) f	Toplam f
Yürütücü İşlevleri Destekleme Yaklaşımları	Bilişsel temelli etkinlikler	Hafıza / eşleştirme oyunları	3	1	**4**
		Örüntü ve yönerge etkinlikleri	3	0	**3**
		Hikâye tamamlama / yarım bırakma	2	1	**3**
	Kurallı oyun ve drama	Trafik ışığı / gece-gündüz oyunu	4	0	**4**
		Drama etkinlikleri	3	2	**5**
		Kuralları tersine çevirme	3	0	**3**
	Pedagojik düzenlemeler	Günlük rutinler ve kurallar	3	2	**5**

Tema	Kategori	Kod	Dersi Alan (n=10) f	Dersi Almayan (n=10) f	Toplam f
		Öğretmenin rol model / gözlemci olması	2	1	**3**
		Bireysel farklılıklara göre uyarlama	2	3	**5**
		Grup / işbirlikli etkinlikler	0	2	**2**
	Etkinlik üretememe / belirsizlik	Somut etkinlik örneği üretememe	0	6	**6**

Bulgular, dersi alan ve almayan adaylar arasında en belirgin farkın bu temada ortaya çıktığını göstermektedir. Dersi alan adayların büyük çoğunluğu yürütücü işlevlerin alt boyutlarına (çalışan bellek, bilişsel esneklik, ketleyici kontrol) yönelik amaca özgü etkinlikler tasarlayabilmiştir:

> *"Bu değişkendir bence. Çünkü çalışan belleği aktive etmek için ayrı etkinlikler yaparsınız. Bilişsel esnekliği desteklemek için ayrı etkinlikler yaparsınız. Ketleyici kontrol mekanizması için ayrı etkinlikler yapabilirsiniz." (Ö9)*

> *"Trafik ışıklarından öğretiyorum. Daha sonra trafik ışıklarına doğru görselde öğrettikten sonra kırmızı ışıkta geç diyorum, kaldırıyorum lambayı, o görselde geçmesini sağlıyorum. Bu konuda kurallar arasında geçişi yapabiliyor mu, bunu inceliyorum." (Ö7)*

Dikkat çekici biçimde, dersi alan adaylar tarafından sıkça gündeme getirilen "tersine çevirme" ya da "geri çevirme" tekniği, yürütücü işlevlerin bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol bileşenlerini hedefleyen bilinçli bir pedagojik müdahale olarak konumlandırılmıştır:

> *"Aslında geri çevir dediğimizde olay yürütücü işlev becerilerini destekleyen bir etkinliğe dönüşmüş oluyor." (Ö9)*

Buna karşın dersi almayan adaylar etkinlik sorusu karşısında belirgin biçimde zorlanmış; bir kısmı somut bir örnek üretememiş, bir kısmı ise oldukça genel ifadelerle yetinmiştir:

> *"Yürütücü işlevleri oyuna dahil edilebilir ama nasıl bir oyun yürütücü işlev becerilerini destekler tam olarak bilmiyorum. O yüzden bu soru hakkında bir fikrim yok." (A3)*

> *"Sevgi çemberi gibi bir şey oluşturulabilir. Şu an aklıma başka bir şey gelmedi." (A7)*

> *"Becerileri desteklemek için kullanabileceğim bir etkinlik örneği kuramadım." (A5)*

Tema 4: Mesleki Yeterlik Algısı ve Lisans Eğitiminin Katkısı

Bu tema, öğretmen adaylarının yürütücü işlev becerilerini destekleme konusundaki öz-yeterlik algılarını, lisans eğitiminin bu yeterliğe katkısını ve dersi alanlar bağlamında dersin özel etkisini içermektedir.

Çizelge 4. Mesleki Yeterlik Algısı ve Lisans Eğitiminin Katkısına İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Dersi Alan (n=10) f	Dersi Almayan (n=10) f	Toplam f
Mesleki Yeterlik Algısı ve Lisans Eğitiminin Katkısı	Öz yeterlik algısı	Yeterli görme	3	0	**3**
		Orta düzeyde / kısmen yeterli	4	2	**6**
		Yetersiz görme	3	8	**11**
	Dersin algılanan etkisi	Kavramsal farkındalık kazanma	9	—	**9**
		Mesleki bakış açısında dönüşüm	8	—	**8**
		Etkinlik tasarımına aktarım	7	—	**7**
	Ders almamanın algılanan etkisi	Kavramsal bilgi yetersizliği	—	10	**10**
		Etkinlik tasarımında zorluk	—	5	**5**
		Bilgi kaynağı sınırlılığı (yapay zekâ, akran, internet, sosyal medya)	—	7	**7**

Çizelge 4'te "—" işareti, ilgili kategorinin yalnızca bir gruba yöneltilen ders-bağımlı sorulardan elde edildiğini ifade etmektedir; bu nedenle diğer grup için karşılaştırma yapılmamıştır. Çizelge 4'te sunulan veriler, yeterlik algısı bakımından gruplar arasında belirgin bir asimetri olduğunu

göstermektedir. Dersi alan adayların bir kısmı kendini orta-yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendirirken, dersi almayan adayların tamamına yakını yetersizliğini açıkça ifade etmiştir:

> *"Dersi aldığım için tabii ki o konuda iyi olduğumu düşünüyorum. Yeterli görüyorum; şu an stajda gittiğim okulda da yaptığım etkinliklerde de geliştirdiğimi düşünüyorum." (Ö10)*

> *"Üçüncü sınıf öğrencisi olduğumuz için tam yeterli değiliz. Bunları ana sınıflarına gidip uygulamalar da yapıyoruz, ama tam yeterli olduğumuzu söyleyemeyiz." (A9)*

> *"Tamamen donanımlı asla görmüyorum. Ortanın bir tık altında görüyorum." (A5)*

Dersin etkisine ilişkin kategoride üç temel kazanım öne çıkmıştır: kavramsal farkındalık, mesleki bakış açısında dönüşüm ve etkinlik tasarımına aktarım. Adaylar dersi, daha önce "farkında olmadan" yaptıkları davranışları kavramsallaştırma süreci olarak tanımlamıştır:

> *"Yürütücü işlevler ve ona dair kavramları bilmeden bilinçsizce kullanıyormuşum; dersle birlikte bilinçlendiğim için etkinliklerimi bilinçli bir görselde entegre etmeye başladım." (Ö9)*

> *"Aslında bu derse kadar zaten bu becerilerin olduğunu biliyorduk ama bunların yürütücü işlevler adı altında olduğunu bilmiyorduk. Aslında farkındalığımız olmuş oldu." (Ö2)*

Dersin mesleki bakış açısı üzerindeki dönüştürücü etkisine ilişkin en güçlü ifadelerden biri, çocuk davranışlarını yorumlama biçiminin değişmesine ilişkindir:

> *"Önceden bu çocuğun bilinçli bir şekilde olumsuz davranış yaptığını düşünüyordum. Ama şu anda dürtülerini kontrol edemediğini anlayabiliyorum; bundan dolayı olduğunu düşünüyorum, ona göre önlem alıyorum." (Ö6)*

Ders almamanın yarattığı algılanan eksiklik kategorisinde adaylar; etkinlik kuramama, kavramsal sözcük dağarcığından yoksunluk ve sınırlı bilgi kaynaklarına başvurma (özellikle yapay zekâ, akran ve sezgisel akıl yürütme) ile karakterize bir öz değerlendirme yapmıştır:

> *"Bu bilgimi daha çok yapay zekâ, dersi alan arkadaşlarım ve internetten ediniyorum." (A5)*

> *"Genelde sınıf içi gözlem diyebiliriz. Aslında sınıf içi gözlem, bunun yanında biraz da sosyal medya çok yaygın olduğu için biraz da sosyal medyadan faydalanabiliyoruz." (A9)*

> *"Tabii ki de eksiklik. Yani şu anda sorularda bile aslında ders almadığım için cevap vermekte zorlanıyorum. O yüzden bu derslerin verilmeli, hatta daha çok verilmesi gerektiğini düşünüyorum." (A7)*

> *"Kesinlikle çok fazla eksik var, hem etkinlik de hem bilgi de. Etkinlik kurarken o kadar eksik oluyor ki, planlama-programlama yok." (A5)*

4. TARTIŞMA

Bu bölümde dört ana tema altında elde edilen bulgular, alanyazınla diyalog kurularak tartışılmıştır.

4.1. Yürütücü İşlev Kavramının Tanımlanmasında Asimetri

Araştırmanın en belirgin bulgularından biri, dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının yürütücü işlev kavramını farklı kavramsal düzlemlerde tanımlamasıdır. Dersi alan adayların büyük çoğunluğu kavramı çalışma belleği, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol gibi alanyazınla uyumlu üç temel bileşen üzerinden açıklarken; dersi almayan adayların tamamı bu kavramsal etiketleri hiçbir biçimde dile getirmemiş, kavramı sezgisel ve yüzeysel düzeyde ifade etmiştir. Bu bulgu, yürütücü işlevleri bilişsel kontrolün üç temel ayağı üzerine inşa eden Miyake vd. (2000) ve bu yapıyı erken çocukluk pedagojisine uyarlayan Diamond (2013) tarafından ortaya konulan kuramsal modellerle uyum içindedir. Lisans düzeyindeki sistematik kavramsal eğitimin, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini yapılandırmada belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Dersi almayan adayların kavramı motor ve akademik beceriye indirgemesi ise, kavramsal alan bilgisinin yokluğunda yürütücü işlevlerin genel gelişim alanlarından ayırt edilemediğini ve alanyazındaki kavramsal netlikten ayrıştığını göstermektedir.

4.2. Eksikliğin Yansımalarına İlişkin Pedagojik Yorum Farklılıkları

Her iki grup da yürütücü işlev eksikliğini sosyal-duygusal güçlüklerle (akran iletişimi, dışlanma) ilişkilendirmiştir; ancak yorumun derinliği gruplar arasında belirgin biçimde farklılaşmıştır. Dersi alan adaylar, sorunların temelinde yatan çalışan bellek ve bilişsel kontrol gibi mekanizmaları sürece dahil edebilmekte; akademik başarı ile çalışan bellek arasındaki bağı kurabilmekte ve meseleyi toplumsal uyum düzeyine taşıyabilmektedir. Dersi almayan adaylar ise eksikliği büyük ölçüde akran zorbalığı ve saldırganlık gibi gözlemlenebilir sonuçlar üzerinden yorumlamıştır. Bu örüntü, Bierman ve diğerlerinin (2008) yürütücü işlevleri akademik hazırlığın ve sosyal yetkinliğin temel düzenleyici mekanizmaları olarak konumlandıran kuramsal çerçevesiyle uyum içindedir. Bulgular, dersi almayan adayların güçlükleri davranışsal semptomlar düzeyinde yorumladığını; dersi alan adayların ise bu semptomların altındaki bilişsel mekanizmalara odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenin çocuk davranışını bir disiplin sorunu olarak değil, altında yatan bilişsel işlemleme kapasitesinin bir yansıması olarak görme yetisinin doğrudan kavramsal donanımla ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

4.3. Pedagojik Strateji Repertuvarı ve Bilinçli Müdahale

Gruplar arasındaki en belirgin fark, pedagojik strateji üretimi boyutunda ortaya çıkmıştır. Dersi alan adaylar yürütücü işlevlerin alt bileşenlerini hedefleyen amaca özgü etkinlikler (trafik ışığı, gece-gündüz oyunu, kuralları tersine çevirme, hikâye tamamlama) tasarlayabilirken; dersi almayan adayların önemli bir kısmı somut etkinlik örneği üretmekte zorlanmış, bir kısmı doğrudan etkinlik öneremediğini ifade etmiştir. Bu bulgu, Diamond ve Lee'nin (2011) küçük çocuklarda yürütücü işlev gelişimini destekleyen müdahalelere ilişkin derlemesinde vurguladığı "bilinçli ve hedeflenmiş müdahale" yaklaşımıyla doğrudan örtüşmektedir. Dersi alan adayların "tersine çevirme" tekniğini bilişsel esneklik ve ketleyici kontrolü hedefleyen

bilinçli bir pedagojik müdahale olarak konumlandırması, Bodrova ve Leong'un (2007) Tools of the Mind programında öne çıkardığı "dışsal desteklerden içsel denetime" geçişin somut bir karşılığı niteliğindedir. Dersi almayan adayların etkinlik üretememesi ise yürütücü işlev gelişiminin sınıf ortamında büyük ölçüde tesadüflere bırakılma riskini gündeme getirmektedir.

4.4. Mesleki Yeterlik Algısı ve Bilgi Kaynaklarının Niteliği

Öz yeterlik algısı bakımından gruplar arasında keskin bir asimetri gözlemlenmiştir. Dersi alan adayların önemli bir kısmı kendilerini yeterli ya da kısmen yeterli olarak değerlendirirken, dersi almayan adayların büyük çoğunluğu kendilerini yetersiz görmüştür. Dersi alan adaylar; kavramsal farkındalık kazanma, mesleki bakış açısında dönüşüm ve etkinlik tasarımına aktarım olmak üzere üç temel kazanımı vurgulamıştır. Özellikle çocuk davranışlarını "yaramazlık" yerine "bilişsel bir kontrol eksikliği" olarak yeniden anlamlandırma, dersin dönüştürücü etkisinin somut göstergesi olarak değerlendirilebilir; bu bulgu, Barkley'in (2012) yürütücü işlevleri öz düzenleme kapasitesi olarak ele alan çerçevesiyle paralellik göstermektedir.

Çalışmanın özgün bulgularından biri, dersi almayan adayların kavramsal boşluklarını yapay zekâ, sosyal medya, akran desteği ve internet gibi formel olmayan kaynaklar aracılığıyla doldurma eğilimidir. Bu durum, Liew'in (2012a) öz düzenlemeli öğrenme çerçevesiyle kısmen örtüşmekle birlikte, denetimsiz dijital içeriklerden edinilen parçalı bilgilerin pedagojik müdahalelere temel oluşturma riskini de gündeme getirmektedir. Hizmet öncesi eğitimde sunulan sistematik bir dersin yokluğunda, öğretmen adaylarının mesleki bilgi gereksinimlerini denetimsiz kanallardan karşılamaya yöneldiği görülmektedir. Bu bağlamda yürütücü işlev odaklı bir seçmeli dersin işlevi yalnızca içerik aktarımı değil; öğretmenin çocuk davranışını yorumlama biçimini dönüştüren ve formel olmayan bilgi kaynaklarına karşı kavramsal bir çerçeve sunan bir mesleki müdahale olarak değerlendirilebilir.

5. SONUÇ

Bu araştırmadan çıkan en belirgin sonuç şudur: Okul öncesi öğretmen adaylarının yürütücü işlev becerilerine yönelik farkındalıkları ve bu becerileri destekleme konusundaki mesleki yeterlik algıları, "Yürütücü İşlev Becerileri" seçmeli dersini alıp almamalarına göre belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Dersi alan adaylar, yürütücü işlevleri alanyazınla uyumlu kavramlarla tanımlayabilmiş; çocuk davranışlarını nörogelişimsel bir çerçevede yorumlayabilmiş; her bir bileşene yönelik amaca özgü etkinlikler tasarlayabilmiş ve kendilerini bu becerileri desteklemede görece daha yeterli görmüştür. Dersi almayan adaylar ise kavramı yüzeysel ve sezgisel düzeyde ifade etmiş, somut etkinlik örneği üretmekte zorlanmış, bilgiye büyük ölçüde formel olmayan kaynaklar üzerinden ulaşmış ve kendilerini yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Bu sonuçlar, lisans düzeyinde sunulan sistematik bir dersin yalnızca bilgi aktarmakla kalmadığını; öğretmen adayının çocuk davranışına bakışını, pedagojik repertuvarını ve mesleğine ilişkin öz değerlendirmesini de derinden etkilediğini düşündürmektedir. Dolayısıyla yürütücü işlevlere ilişkin içeriğin seçmeli ders düzeyinde kalması, bu kazanımları sadece dersi tercih edenlere ulaştırmakta; geri kalan öğretmen adayları ise bu donanımdan yoksun mezun olmaktadır. Üstelik bu çalışmada dikkat çekici bir bulgu daha ortaya çıkmıştır: Dersi almayan adaylar, kendi ifadeleriyle, kavramsal boşluklarını yapay zekâ ve sosyal medya gibi denetimsiz

kaynaklardan doldurmaya çalışmaktadır. Bu durum, hizmet öncesi eğitimde sistematik içerik sunmanın artık ertelenemeyecek bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda yürütücü işlevlere ilişkin içeriğin Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesinde Oyun gibi zorunlu derslere taşınması ve uygulamalı atölyelerle pekiştirilmesi anlamlı bir adım olacaktır.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma, tek bir üniversitedeki 20 öğretmen adayıyla yürütülmüştür; dolayısıyla bulgular nicel anlamda genellenebilir nitelikte değildir, katılımcıların deneyimlerine ve algılarına ilişkin derinlemesine bir anlayış sunar. Veriler öz-bildirime dayanmaktadır; öğretmen adaylarının sınıf içindeki gerçek uygulamaları doğrudan gözlemlenmemiştir. Bu nedenle adayların ifade ettikleri farkındalık ile pedagojik pratiklerinin örtüşüp örtüşmediği bu çalışma kapsamında yanıtlanamayan bir soru olarak kalmaktadır. Ek olarak, kesitsel tasarım dersin uzun vadeli etkilerini takip etmeye olanak vermemiştir. Gelecek araştırmalar farklı üniversitelerden daha geniş örneklemlerle, sınıf gözlemleriyle desteklenmiş karma yöntem tasarımlarıyla ve dersi alan adayların meslek yaşamına geçişlerini izleyen boylamsal çalışmalarla bu sınırlılıkları aşabilir.

6. ÖNERİLER

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yürütücü işlevler konusu yalnızca bir seçmeli ders olarak kalmamalı; okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesinde Oyun gibi zorunlu derslerin içeriğine sistematik biçimde yerleştirilmelidir.
- Öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini sınıf ortamına aktarabilmeleri için staj sürecini destekleyen, yürütücü işlev temelli etkinlik tasarımı atölyeleri düzenlenmelidir.

6.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Dersi alan öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra sınıflarındaki çocukların yürütücü işlev gelişimine etkisi, boylamsal bir çalışmayla izlenebilir.
- Bu nitel bulgular, öz yeterlik inançlarını ölçen nicel araçlarla desteklenerek daha geniş örneklemlerde karma yöntem tasarımıyla yeniden ele alınabilir.
- Öğretmen adaylarının staj sürecindeki pedagojik uygulamalarını doğrudan gözleme dayalı incelemeler, ifade edilen farkındalık ile gerçek sınıf pratiği arasındaki ilişkiyi aydınlatmaya katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

1. Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.

2. Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact of the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*(3), 821–843. https://doi.org/10.1017/S095457940800039X

3. Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized

controlled trial of an innovative approach to the education of children in poverty. *PLOS ONE, 9*(11), Article e112393. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393

4. Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647–663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

5. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2. baskı). Pearson/Merrill.

6. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

7. Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). *Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function (Working Paper No. 11)*. https://developingchild.harvard.edu

8. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

9. Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959–964. https://doi.org/10.1126/science.1204529

10. Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J., & Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 161–171. https://doi.org/10.1177/0022487109347874

11. Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom: Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students*. Brookes Publishing.

12. Liew, J. (2012a). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives, 6*(2), 105–111. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x

13. Liew, J. (2012b). Effortful control, self-regulation, and school readiness: The role of emotional and behavioral control in high-risk children's school success. *Educational Psychology Review, 24*(1), 69–87. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9192-5

14. Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

15. Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. baskı). Sage Publications.

16. Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, K., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of a training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology, 79*(2), 311–327. https://doi.org/10.1348/000709908X322018

17. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

18. Yıldırım, M., & Kara, G. E. (2024). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 49*(220).

19. Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (NCER 2017-2000). National Center for Education Research.

ÇOCUK ÇİZGİ FİLMLERİNDEKİ İÇERİKLERİN PSİKOLOJİK BELİRTİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ[1]

Yüksek Lisans Öğrencisi Emine Sevde UZUNOĞLU

Haliç Üniversitesi

E-posta: eminesevde@gmail.com ORCID ID: https://orcid.org/0009-0007-7757-1759

Dr. Öğretim Üyesi Pınar ALGEDİK

E-posta: pinaralgedik@halic.edu.tr ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9617-6224

ÖZET

Çizgi filmler, çocukların en çok tercih ettiği medya içeriklerindendir. Bu çalışmanın amacı, çocuk çizgi filmlerinde sunulan içeriklerin psikolojik belirtiler ile ilişkisini incelemektir. Araştırmada nitel ve nicel analiz yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutu, çocukların en çok tercih ettiği çizgi filmler Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL/4-18) maddeleri temel alınarak kodlanmış olup içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Nicel araştırma metodu olarak kesitsel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve araştırmanın örneklemini 4-6 yaş aralığında çocuğu olan 128 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışma kapsamında katılımcılardan CBCL ve araştırmacı tarafından oluşturan Kişisel Bilgi Formu doldurması beklenmiştir. Nicel verilerin analizi SPSS 31 programıyla yürütülmüştür. Analiz sürecinde katılımcılar, tercih ettikleri içerikler ve çizgi film izleme alışkanlıkları doğrultusunda üç farklı gruba ayrılmış ve bu gruplar üzerinden karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, anlatı odaklı çizgi filmleri tercih eden çocukların anksiyete/depresyon ve içe yönelim puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan, aksiyon ve kaos içeren içerikleri tercih eden gruplarda CBCL alt ölçek gruplarıyla anlamlı bir farklılık saptanmamış olmakla birlikte, madde düzeyi korelasyon analiz sonuçlarında davranışsal ve somatik yakınmalarla ilgili maddelerle anlamlı korelasyonlar görülmüştür. İçerik analizi bölümünde karşılaşılan çizgi filmlerde yer alan kaygı, şiddet, korku ve yalnızlık temalarının yoğunluğuyla bu bulguların uyumlu olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, çizgi filmler ile 4-6 yaş grubu çocuklarının psikolojik belirtileri arasında çok yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: çizgi film, çocuk davranış değerlendirme ölçeği, çocuk ve medya

[1] Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2026, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

1. GİRİŞ

İletişim, insanlığın var oluşundan itibaren hem bir sebep hem bir sonuç olmuştur. İnsanlık ihtiyaçlarını karşılamak için bir kanal icat etmiş ve karşılıklı bir etkileşim içinde bulunarak varlığını sürdürmenin farklı yollarını aramıştır. Literatürde farklı çeşitlerde tanımlar mevcut olsa da temel anlamıyla iletişim, insanlığın var olma yolculuğunda zorunlu olan ve ilk günden itibaren en asli ihtiyaçlar arasında olan bir unsur olarak tanımlanmaktadır. (Erdoğan, 2020). Günümüz dünyasında iletişim, bebeklikten yaşlılığa, bir insanın her yaşında gündelik yaşamının önemli bir parçasıdır (Aytekin ve Ateş, 2023). Yeni bir kültür doğurma gücüne sahip olan iletişim, başlangıç olarak sözlü, ardından yazılı ve bu yüzyılda dijital çağı başlatmıştır. Kitle iletişimini ise Bektaş (2020), iletişimin bir toplulukta yer alan tüm insanların ya da bir kısmının alıcı şeklinde konumlandırılması hali olarak tanımlamaktadır. Kitle iletişimin en güçlü temsilcisi şüphesiz medyadır. Medya yoluyla istenen mesajlar alıcıya iletilir ve bu mesajlar içeriğin kime iletilmesi hedeflendiğine göre değişkenlik gösterir. Örneğin, çocuklar için üretilen bir medya içeriği "eğlendirerek öğretme" gibi bir amaç doğrultusunda alıcıya aktarılır.

Çocukların dünyasındaki etki alanı ve değiştirme gücü her gün iyice artış gösteren medya, bunu çocuklara has üretilmiş programlar, reklamlar ve çeşitli çizgi filmler aracılığıyla gerçekleştirmektedir (Ekinci, 2024). Bu bağlamda hem geleneksel medyanın hem de dijital mecraların etki gücü birbirinden farklılık gösterse de her yeni bir gün çocukların dikkatini çekmek için ortaya konan bir içerik üretilmesi konusunda tüm platformlar izlenme motivasyonuyla üretilmektedir. Çocuklar, ekranlar aracılığıyla henüz tam olarak içinde yer almadıkları dışarıdaki dünyaya dair fikirler edinirler (Güler, 1989). İzledikleri çizgi filmler, yapımlar ve medya kahramanları, yetişkin dünyasını çocuklara tanıtma konusunda önemli birer aktördür. Çocukların günlük ekran süresi göz önünde bulundurulduğunda bu durumun önemi tekrar hatırlanmaktadır. 0-6 yaş çocuklarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada çocukların %44,8'i cep telefonu, %43,1'i tablet ve %70,2'si televizyon kullanmaktadır ve bu araçların en çok çizgi film izlemek ve oyun oynamak amacıyla kullandığı saptanmıştır (Aral ve Doğan Keskin, 2018). 3 yaş altı erken çocukluk dönemiyle gerçekleştirilen bir başka çalışmadaysa en az bir teknolojik alet kullanan çocukların oranının %86,5 olduğu görülmüştür (Aslan, Erkaya ve Oğuz 2022). Teknolojinin her geçen dakika geliştiği, platformların çeşitlendiği ve durmaksızın yeni bir içerik üretildiği göz önünde bulundurulduğunda, birçok yapım gibi çocuk içeriklerinin de izleyicideki etkilerinin takibini zorlaştırmaktadır.

Çizgi filmler, çocukların izlemeyi en çok tercih ettiği ve dikkat çekici yapısı sebebiyle üzerlerindeki etkisi oldukça güçlü yapımlardır (Can, 1995). Çeşitli renkler, yaratıcı hikayeler, farklı karakterler, kulağa hitap eden ses ve müziklerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan çizgi filmler, onları izleyen çocukların ilgisini aktif tutma konusunda oldukça başarılıdır. Çocukların ilgisini renkli ve fantastik dünyası yoluyla yakalayan çizgi filmler, içeriğinde pozitif ya da negatif ögeler bulundurması nedeniyle izleyici çocukların zihinsel, davranışsal ve bedensel gelişimleri üzerinde etkilidir (Yakar ve Yazar, 2021). Öztürk, (2002) televizyonun çocuklar üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

> Çocuk pasif bir seyirci rolünü benimser; gördüğü ile yetinir. Algıladıklarını seçme, ayıklama, değerlendirme için zamanı yoktur. Programın hızlı akışı buna olanak tanımaz. Aslında hayalle gerçeği ayırt etmekte güçlük

> seken küçük çocuklar televizyon ekranında gördüklerini mutlak gerçekler olarak benimserler. Çocuk en iyi sorarak ve kendi deneyerek ögrenir. Oysa çocuğun televizyona soru sorması olanaksızdır. Ekrandan sürekli bombardımana uğrayan çocuk kavrayamadığı birçok uyaran altında sanki ezilir. Görüp duyduklarını çarpıtarak algılar. Görüntü oyunlarını gerçeğin kendisi sanır; korkar, ürker, şaşkına döner. (s.70)

Erken dönem çocukluk döneminde bilişsel gelişmişlik düzeyleri henüz taze olan çocuklar, gerçek ile kurgunun arasındaki farkı anlayamaz ve izlediğini doğrudan gerçeklik olarak algılar (Akkuş vd., 2015). Bu durum, çocuğun medyada karşılaştığı olumsuz davranışları kendi hayatında da taklit etmesi riskini doğurmaktadır. Coyne ve ark. (2025) gerçekleştirdiği bir çalışmada süper kahraman içeriğine sahip içerikleri tüketen çocukların fiziksel ve sözel agresyon unsurlarını kolaylıkla taklit ettikleri saptanmıştır. Öte yandan çizgi filmlerin doğru şartlar altında tüketildiğinde çocuklar üzerinde olumlu etkilerinden bahsetmek de mümkündür. Çizgi film temalarında ve karakter arası dinamiklerinde yer alan yardımlaşma, empati kurma, keşfetme gibi kazanımların yer alması çocukların iç dünyasında ve sosyal hayatlarında pozitif bir yansıması olacağını düşündürmektedir (Zimmerman ve Christakis, 2005). Yavuzer'e (1999) göre, çocukların yaşına ve gelişimine uygun olan medyayı tüketmesi halinde çocuk eğlenirken bir yandan da dil ve bilişsel gelişimine katkı sağlar.

Çizgi filmlerde olumsuz ögelerle karşı karşıya gelen çocuklarda birçok sonuçla karşılaşmak mümkündür. Ekranda şiddetle karşılaşan bir çocuk farklı şekillerde tepki verebilir: saldırganlık davranışında artış görülebilir, (Ali, Abdellatif, Zaki & Mostafa, 2021) şiddete karşı umursamaz bir hale bürünebilir (Solak, 2008) veya korku ve kaygı gibi duygular yoğunlaşmış biçimde ortaya çıkabilir (Özen ve Kartelli, 2017). Şentürk, (2011) şiddetle karşılaştırıldığında çocuğun ekranda korku ve kaygıyla karşılaşmasının çok daha derin sonuçlar ortaya çıkardığını söyler. Erken dönem çocukluk döneminde kaygı ve korku dolu bir içerik tüketen çocuklarda güven sorunu, uyku bozuklukları, ağlamada artış gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. (Dağ ve ark., 2005) Başka bir çalışmadaysa yalnızlık gibi bir temanın ekranda çocuk tarafından izlenmesi sonucunda, izleyici çocuğun özdeşim kurduğu karakterin yalnız kalması sonucunda kendisinin de bu deneyimi yaşayacağına dair endişe ve ayrılık kaygısı geliştirebildiği veya varsa kendi deneyimini anımsayarak ağlayarak korkabildiği bulgusuna ulaşılmıştır (Schwalbe, 2017).

Bu bilgi ve bulgulara dayanarak bu çalışmada çocukların davranış problemleriyle ilişkilendirilerek izledikleri çizgi filmlerde yer alan temaların incelenmesinin çocukların ruh sağlığı üzerinde etkili kararlar verebilecek olan ebeveynlere ve medya sektör üreticilerine yol gösterici olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı; çocuk çizgi filmlerinde yer alan içeriklerin çocukların psikolojik belirtileri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi ve klinik açıdan değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Çocukların çizgi film izleme tercihleri belirli içerik grupları çerçevesinde kümelenmekte midir?
2) 4-6 yaş çocuklarının çizgi film izleme tercihleri ile CBCL puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3) Çizgi film içerik grupları ile CBCL alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın nicel analiz bölümünü kapsayan örneklemin büyüklüğü G*Power 3.1 programı ile hesaplanmıştır. Bağımsız iki grup arasında orta düzeyde bir farkın (Cohen's d = 0.5) %80 güç ve %5 anlamlılık düzeyiyle saptanabilmesi için, toplam 128 çocuğa ulaşılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın nitel analiz bölümünü oluşturan çizgi film bölümlerini belirlemek amacıyla, 4-6 yaş çocukları ebeveynlerine belirtilen yirmi çizgi film arasından en çok izledikleri ilk üç çizgi film sorulmuştur ve bu çizgi filmlerden en çok izlenen on çizgi film aşağıdaki çizelgede belirtilmiştir. Bu çizgi filmlerin ilk altı tanesi ve her birinin ikişer bölümü araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çizgi filmler "Rafadan Tayfa", "Maşa ile Koca Ayı", "Heidi", "Kral Şakir", Nils ve Uçan Kaz" ve "İbi" dir.

Çizelge 1. Ebeveynlerin Görüşlerine Göre Çocukların En çok İzledikleri Çizgi Filmlerin Dağılımı

En çok izlenen çizgi filmler	f	%
Rafadan Tayfa	75	17.4
Maşa ile Koca Ayı	35	8.6
Heidi	33	8.1
Kral Şakir	33	8.1
Nils ve Uçan Kaz	32	7.9
İbi	26	6.4
Bluey	23	5.7
Elif ve Arkadaşları	22	5.4
İstanbul Muhafızları	20	4.9
Pijamaskeliler	16	3.9

Çizelge 1'e göre çocukların en çok tercih ettiği çizgi filmin "Rafadan Tayfa" (17,4) olduğu ve sırasıyla "Maşa ile Koca Ayı" (8,6), "Heidi" (8,1), "Kral Şakir" (8,1), "Nils ve Uçan Kaz" (7,9), "İbi" (6,4), "Bluey" (5,7), "Elif ve Arkadaşları" (5,4), "İstanbul Muhafızları" (4,9) ve "Pijamaskeliler" (3,9) çizgi filmlerinin takip ettiği saptanmıştır.

2.2.Veri Toplama Yöntemi

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve CBCL/4-18 kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların en çok tercih ettikleri altı çizgi filmden YouTube'da en çok izlenen ilk iki bölüm değerlendirilmiştir.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılmış olan Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup çocuğun yaşı, cinsiyeti gibi sosyodemografik bilgilerine ve medya kullanım alışkanlıklarına dair sorular yer almaktadır.

2.2.2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği CBCL/ 4-18 yaş

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL), 1983 yılında Achenbach ve Edelbroch tarafından geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır: "Sosyal Yeterlilik" ve "Sorun Davranışlar". Bu çalışmada sosyal yeterlilik bölümünün değerlendirilmesine yer verilmemiştir. Sorun davranışlar bölümünde 118 madde yer almaktadır ve bu maddeler alt ölçekler içinde gruplanmaktadır. Katılımcılardan belirtilen davranışların 6 ay içerisinde görülüp görülmediğinin değerlendirilmesi ve sıklık derecesine göre 0, 1 ve 2 olarak derecelendirilmesi istenmektedir. Ölçekten "İçe Yönelim" ve "Dışa Yönelim" şeklinde iki ayrı davranış puanı ortaya çıkmaktadır. İçe Yönelim grubunu "Sosyal İçe Çekilme, Somatik Yakınmalar, Anksiyete/Depresyon", Dışa Yönelim grubunu ise "Suça Yönelik Davranışlar" ve "Saldırgan Davranışlar" alt testlerin toplamı üzerinden değerlendirilir. Ayrıca ölçekte her iki gruba da dahil olmayan "Sosyal Sorunlar, Düşünce Sorunları, Dikkat Sorunları" yer almaktadır. Bu alt testlerin toplamından "Toplam Problem Davranış" puanı elde edilir (Şimşek ve Erol, 2003).

Ölçek, Türkçeye ilk kez 1983 yılında Akçakın ve Savaşır tarafından çevrilmiştir. CBCL'in 1991 formuysa Türkçeye Neşe Erol ve Cengiz Kılıç tarafından çevrilmiştir. Ölçek ortalama 15- 20 dakikada tamamlanmaktadır.

2.2.3. Nitel Aşama: Çizgi Filmlerin İçerik Analizi

Araştırmanın nitel araştırma metotlarından içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Özdemir'e (2010) göre içerik analizi gerçekleştirilirken araştırmacı konuyla ilişkili olacak şekilde kategoriler belirleyebilir ve bu kategoriler kapsamında inceleyeceği görsel, yazı ve sesin analizini gerçekleştirebilir.

Araştırmacı, CBCL maddeleriyle temellendirerek "korku, kaygı, yalnızlık ve şiddet" temalarını kategorileştirmiştir ve çizgi filmlerde bu kategorilerin varlığını incelemektedir.

2.3.Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel analiz bölümünde, CBCL puanlarının analizi için SPSS 31.0 programı kullanılmıştır. Tüm incelemelerde $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel analiz bölümündeyse sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi sosyal bilimler alanında sık tercih edilen içerik analiz tekniği tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu araştırmada "var ya da yok" tekniği olarak adlandırılan araştırmacı tarafından kesinleştirilen kategorinin incelenen dokümanda var ise "1" yok ise "0" değeri verilmesi üzerine kurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Analiz sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, frekans çizelgesinde gösterilmiştir. Bölümler, sahne bazlı değerlendirilmiştir.

2.4 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel analiz yöntemlerinin güvenirliğini hesaplamak için birçok yöntem kullanılmaktadır. En yaygın olanı Miles ve Huberman tarafından ortaya konan "Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı" formülüdür. Bu çalışmada bu formülü uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre araştırmacılar arasında uyum yüzdesi %82,85 bulunmuştur. %80'in üzerinde bir değer elde edilmesi araştırmanın güvenilir olduğunu ifade etmektedir (akt. Baltacı, 2017).

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, nicel ve nitel analiz bulgularının sonuçları yer almaktadır.

3.1. Nicel Bulgular

Çizgi filmler, Latent Class Analysis (LCA) yöntemiyle üç gruba kümelenmiştir. Aşağıdaki çizelgede bu gruplandırma gösterilmektedir.

Birinci sınıf Anlatı Odaklı İçerikleri, ikinci sınıf Aksiyon Odaklı İçerikleri, üçüncü sınıf ise Kaos İçeren İçerikleri temsil etmektedir.

Çizelge 2. **Çizgi Filmlerin İçerik Yapılarına İlişkin Sınıf Analizi**

Çizgi Filmler	**Anlatı Odaklı İçerikler**	**Aksiyon Odaklı İçerikler**	**Kaos İçeren İçerikler**
Nils ve Uçan Kaz	.897		
İbi	.670		
Heidi	.605		
Elif ve Arkadaşları	.489		
Vikingler		.956	
Patron Bebek		.613	
Gumball		.464	
Bluey		.467	-.561
Teen Titans		.559	.440
Kral Şakir			.993

**p <.0.01

*p <.0.05

Çizelge 2’de çizgi filmlerin içerik özelliklerine dayalı olarak yapılan faktör analizi sonucunda, verilerin üç faktörlü bir yapı sergilediği görülmektedir.

Birinci grup: Nils ve Uçan Kaz (.897), İbi (.670), Heidi (.605) ve Elif'in Arkadaşları (.489) bu faktör altında toplanmıştır. Bu grup, 'Anlatı ve Gelişim Odaklı İçerikler' olarak isimlendirilmiştir.

İkinci grup: Vikingler (.956), Patron Bebek (.613) ve Gumball (.464) bu faktörde en yüksek yükleri almıştır. Bu yapı 'Aksiyon Odaklı İçerikler' olarak tanımlanmıştır.

Üçüncü grup: Kral Şakir (.993) değişkeni bu faktörün temel belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. Dikkat çekici bir bulgu olarak Bluey değişkeni, bu faktör altında negatif yönlü bir yük sergilemiştir (-.561).

3.1.1. Faktör Skorları ve CBCL Maddeleri Arası Korelasyon

Veri setinde yer alan film tercihleri üzerinden daha önce oluşturulmuş faktör skorları kullanılarak çocukların davranış özelliklerini ölçen CBCL maddeleri ile ilişkisi Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sürecinde tüm CBCL maddeleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir ve yalnızca istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler ($p < 0.05$) dikkate alınmıştır.

Çizelge 3. Çizgi Film Grupları ile CBCL Maddeleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

CBCL Maddeleri	Anlatı Odaklı Çizgi Filmler	Aksiyon Odaklı Çizgi Filmler	Kaos İçeren Çizgi Filmler
CBCL_17	**-.24****	-	-
CBCL_45	**.20***	-	-
CBCL_3	-	**-.24****	-
CBCL_32	-	**.19***	-
CBCL_33	-	**.19***	-
CBCL_36	-	**.22***	**-.18***
CBCL_44	-	**-.23****	-
CBCL_60	-	**-.31****	-
CBCL_92	-	.21*	-
CBCL_28	-	-	**-.24****
CBCL_16	-	-	**-.18***

**p <.0.01

*p <.0.05

Çizelge 3 incelendiğinde, Anlatı Odaklı Çizgi filmler ile CBCL_45 maddesi arasında (r=.20) pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır (p<.05). Öte yandan Anlatı Odaklı Çizgi filmler ile CBCL_17 maddesi arasında negatif yönlü (r=-.24) ve istatiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. (p<.01)

Ayrıca, Aksiyon Odaklı Çizgi Film içerik maruziyet puanları ile CBCL_32 (r=.19), CBCL_33(r=.19), CBCL_36(r=.22), CBCL_ 62 (r=.18), CBCL_83 (r=.19) ve CBCL_92 (r=.21) arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir (p<.05). Öte yandan, Aksiyon Odaklı İçerik maruziyet puanları ile CBCL_60 (r=-.31), CBCL_3(r=-.24), CBCL_44 (r=-.23) ve CBCL_7 (r=-.18) arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. (p<.01)

Ayrıca çizelge incelendiğinde, Kaos İçeren Çizgi Film içerik maruziyet puanları ile CBCL 56E maddesi arasında pozitif yönlü (r=.19) ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

saptanmıştır (p<.05). Buna karşın, Kaos İçeren Çizgi Film içerik maruziyet puanları ile CBCL_28 (r=-.24, p<.01), CBCL_62 (r=-.22, p<.05), CBCL_16 (r=-.18, p<.05), CBCL_4 (r=-.18, p<.05) ve CBCL_36 (r=-.18, p<.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif korelasyonlar saptanmıştır.

3.1.2. Çizgi Film Grupları ile CBCL Alt Ölçekleri Karşılaştırması

Belirlenen gruplar ile CBCL alt ölçek puanları arasındaki farkları incelemek amacıyla parametrik varsayımlar sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Çizelge 4. Çizgi Film İçerik Gruplarına Göre CBCL Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Değişken	Anlatı Odaklı Çizgi Filmler	Aksiyon Odaklı Çizgi Filmler	Kaos İçeren Çizgi Filmler
Anksiyete/Depresyon	**.039***	.812	.522
Sosyal İçe Dönme/Depresyon	.193	.532	.334
Somatik Yakınmalar	.802	.085	.132
Sosyal Sorunlar	.075	.358	.984
Düşünce Sorunları	.292	.618	.923
Dikkat Sorunları	.353	.675	.897
Kurallara Karşı Gelme	.422	.499	.263
Saldırganlık	.783	.833	.626
İçe Yönelim	**.014***	.800	.480
Dışa Yönelim	.987	.722	.561
Toplam Puan	.388	.613	.667

Gruplandırma Değişkeni: Anlatı, Aksiyon ve Kaos Grupları.

* p <.05.

Çizelge incelendiğinde, Anlatı Odaklı İçerik maruziyet grupları arasında Anksiyete/Depresyon alt ölçeği (p=.039) ve İçe Yönelim toplam puanları (p=.014) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. (p<.05) Diğer alt ölçeklerde anlamlı bir fark saptanmamıştır. (p>.05)

Ayrıca hem Aksiyon Odaklı hem de Kaos İçeren Çizgi Filmler grupları arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, herhangi bir alt ölçek veya toplam puan özelinde değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>.05).

3.2.Nitel Bulgular

Çizelge 5. Çocukların Tercih Ettiği Çizgi Filmlerde Yer Alan Temaların Frekans Dağılımı

Temalar	Çizgi Film	f
Şiddet	Rafadan Tayfa	15
	Maşa ile Koca Ayı	5
	Heidi	14
	Kral Şakir	12
	Nils ve Uçan Kaz	12
	İbi	11
	Vikingler	14
Kaygı	Rafadan Tayfa	4
	Maşa ile Koca Ayı	0
	Heidi	6
	Kral Şakir	6
	Nils ve Uçan Kaz	4
	İbi	4
	Vikingler	4
Korku	Rafadan Tayfa	4
	Maşa ile Koca Ayı	6
	Heidi	10
	Kral Şakir	8
	Nils ve Uçan Kaz	12
	İbi	8
	Vikingler	7
Yalnızlık	Rafadan Tayfa	4
	Maşa ile Koca Ayı	2
	Heidi	6
	Kral Şakir	3
	Nils ve Uçan Kaz	0
	İbi	3
	Vikingler	1

Çizelge 5'e göre, "şiddet" temasına en çok "Rafadan Tayfa" (f=15), ardından "Heidi" (f=14) ve "Vikingler" (f=14), "Kral Şakir" (f=12), "Nils ve Uçan Kaz" (f=12), "İbi" (f=11), ve "Maşa ile Koca Ayı" (f=5) sırasıyla sahip olduğu görülmektedir.

"Kaygı" temasına sırayla en çok sahip olan çizgi filmler "Heidi" (f=6), "Kral Şakir" (f=6), "Rafadan Tayfa" (f=4), "Nils ve Uçan Kaz" (f=4), "İbi" (f=4), "Vikingler" (f=4) ve "Maşa ile Koca Ayı" (f=0) şeklindedir.

Çizgi filmlerden "Korku" temasına en çok sahip olan "Nils ve Uçan Kaz" (f=12), "Heidi" (f=10), "Kral Şakir" (f=8), "İbi" (f=8), "Vikingler" (f=7), "Maşa ile Koca Ayı" (f=6), ve "Rafadan Tayfa" (f=4) şeklinde sıralanmaktadır.

"Yalnızlık" teması sırayla en çok "Heidi" (f=6), "Rafadan Tayfa" (f=4), "İbi" (f=3), "Maşa ile Koca Ayı" (f=2), "Vikingler" (f=1) görülmektedir ve "Nils ve Uçan Kaz" yapımında bu temaya rastlanmamıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu araştırmanın amacı, 4-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri çizgi filmler ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen nicel ve nitel analiz aşamalarında ortaya birçok veri çıkmıştır. Bulgular, çocukların çizgi film tercihleriyle psikolojik belirtileri arasında anlamlı ilişkiler olabileceğini göstermektedir. Elde edilen nicel bulgular doğrultusunda, çocukların tercih ettiği çizgi filmlerin belirli bir yapısal özellik çerçevesinde gruplaştığı saptanmıştır. "Anlatı Odaklı", "Aksiyon Odaklı" ve "Kaos İçeren Çizgi Filmler" olarak kümelenmiş olan bu gruplarda bazı dikkat çekici sonuçlarla karşılaşılmıştır.

Elde edilen bulgularda, anlatı odaklı çizgi film tercih eden çocukların CBCL anksiyete/depresyon alt ölçek ve içe yönelim puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu nicel bulgu, gerçekleştirilen içerik analizi değerlendirmeleriyle de uyumlu görünmektedir. Anlatı Odaklı Çizgi Film grubunu oluşturan Heidi, Nils ve Uçan Kaz ve İbi çizgi filmleri analiz edilmiştir. Grupta istatistiksel olarak en öne çıkan "Heidi" yapımı, incelenen tüm yapımlar arasında "yalnızlık" temasına dair en yüksek frekans puanına sahiptir. Buna ek olarak "Nils ve Uçan Kaz" yapımı "korku" temasında en yüksek frekans puanına sahiptir. Bu bulgular, söz konusu grubun içsel yönelim puanlarıyla ilişkisini destekler niteliktedir.

Literatür çalışmaları, içerik tercihleriyle duygusal belirtiler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ekran maruziyeti arttıkça anksiyete, depresyon gibi belirtilerin de arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Saleem, Young ve Yousuf'un (2024) çocuk ve ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada, ekran kullanımı arttıkça anksiyöz ve depresif belirtilerinde de artış görüldüğüne dair bulgulara ulaşılmıştır. Medyanın çocuklar üzerindeki etkisini araştıran 10 yıllık bir çalışmadaysa medya tüketimi sonucunda ortaya depresyon, anksiyete ve yeme bozuklukları gibi etkilerin çıkabileceği belirtilmiştir (Villani, 2001). Bu çalışma, ekran süresinin ötesinde tüketilen içeriğin de psikolojik etkilerini gösterme açısından önemlidir.

Piaget'in gelişim kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, işlem öncesi olarak isimlendirilen evrede çocuklarda sembolik oyunlar artış göstermektedir. Çocuklar, bu oyunlar aracılığıyla kendi duygularını keşfetmekte ve zorlandığı durumları çözüme kavuşturmaktadır (Piaget, 1999). Kurgu ile gerçekliğin tam olarak ayrımına varamayan bu yaş grubu çocuğu, ekranda gördüğü karakterin hissettiği yalnızlığı, kaygıyı ve korkuyu da adeta o an kendi deneyimleniyormuş gibi hissedebilir. Anlatı odaklı çizgi filmlerdeki karakterlerin zorlandığı duyguları ve yaşam olaylarını çocuk bir kurgu olarak değil adeta kendisi yaşıyor gibi

deneyimler ve çocuk için Heidi'nin yalnızlığı ve Nils'in korku dolu anları, gerçek bir deneyim niteliği taşıyabilir.

Öte yandan, çalışmanın bulgularını ters nedensellik açısından da değerlendirilmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Halihazırda içe yönelim ve anksiyete/depresyon belirtileri taşıyan çocukların anlatı odaklı çizgi filmleri tercih edebildiği değerlendirilmelidir. Yetişkinlik döneminde karşılaşılan anksiyete belirtileri ile çocukluk dönemi medya kullanımı arasında anlamlı ilişki bulunulan bir çalışmada, korku ve kaygı eğilimleri için bu ilişkinin zayıfladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Geng ve Liu, 2023). Bu bulgu, medya içerikleri ile anksiyete arasındaki ilişkinin karşılıklı ve karmaşık olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada sunulan bulgular sonucunda iki görüşün de mümkün olabileceği düşünülebilir çünkü çalışma, stili gereği bulguların nedensellik çerçevesinde değil, ilişkisel düzeyde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bir diğer bulgu olan Aksiyon Odaklı ve Kaos İçeren Çizgi Filmler ile CBCL alt ölçekleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak bu durum, içeriklerde yer alan psikolojik temaların nötr olduğu bilgisini sunamaz. İçerik analizi bulgularında, Aksiyon Odaklı Çizgi Filmler grubunun en baskın çizgi filmi olan "Vikingler" yapımında "şiddet" temasının en yoğun bulunduğu ikinci çizgi film olması bunu destekler niteliktedir.

CBCL madde düzeyinde gerçekleştirilen analizde Aksiyon Odaklı ve Kaos İçeren Çizgi Filmler ile CBCL maddeleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Aksiyon Odaklı Çizgi Filmler ile CBCL Madde 3 (çok tartışmak) ve Madde 7 (hava yapmak, övünmek) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Şiddet içeriklerini tüketen çocuklarda agresyonda artış, sosyal ilişkilerde zorlanma, karşılaştığı içerikleri kendi hayatında taklit etme gibi sonuçların ortaya çıktığı bilinmektedir (Şeşen ve Ertürk, 2018). İzleyici çocuğun, ekranda gördüğü aksiyon dolu çizgi filmin güçlü baş kahramanı olan ve özdeşim kurduğu karakterin davranış kalıplarını kendi hayatına uyarladığı düşünülebilir. Wilson (2008)'un çalışmasında okul öncesi çocukların saldırgan davranışlarında çizgi film tercihinin yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kaos İçeren Çizgi Filmler ile CBCL Madde 16 (başkalarına eziyet etmek, zalimce davranmak) arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İçerik analiz bulgularına göre, bu çizgi film grubunun lideri olan "Kral Şakir" en yoğun "şiddet" temasına sahip üçüncü çizgi filmdir. Mizahını fiziksel komediye dayandıran ve baskıcı, otoriter bir baş kahramana sahip olan "Kral Şakir" yapımı bu çerçevede değerlendirilebilir. Bu durum Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, izleyici çocuk ekranda birbirine bağırma veya baskı kurma yoluyla komedi üretildiğini görüyorsa zamanla bu durumu içselleştirilebilir ve kendi yaşamında bu davranışları tekrarlayabilir.

"Kaos İçeren Çizgi Filmler" grubu altında bulunan "Kral Şakir" (.993) ve "Bluey" (-.561) çizgi filmlerinin arasındaki negatif yüklenme, dikkat çekici bir çıktıdır. Bahsi geçen iki çizgi film, içeriği ve barındırdığı değerler bakımından birbirinin tam zıttı kutuplarda yer almaktadır. Kral Şakir ve Bluey çizgi filmlerini tercih eden çocuklar sistematik olarak birbirinden farklılaşmaktadır. Bu farklılık, çizgi filmlerin yapısıyla ve sunduklarıyla açıklanabilir.

Kral Şakir; otoriter, güç odaklı, karmaşık mizah seviyesine, hızlı sahne geçişlerine, yoğun ses efektlerine ve canlı renk paletine sahip olan bir yerli yapım çizgi filmdir. Bu yapımı tercih eden çocuk, fazla uyarılmışlığa alışmış bir izleyici haline gelmektedir. Yalnızca böylesi yoğun içeriklerden keyif almakta, daha yavaş ve yumuşak içerik tercihlerinden kaçındığı düşünülmektedir. Öyle ki ekranda bu tarz hızlı tempolu içeriklere aşina olan izleyici çocuk, zamanla gerçek hayatın standart hızına ve sabır gerektiren yapısına uyum sağlamakta zorlanmaktadır (Lilliard & Peterson, 2011). Bluey ise Kral Şakir'in aksine yavaş bir akışa ve yumuşak renk paletine sahip, derinlikli bir hikâye anlatım gücü olan, baş kahramanlarının ebeveynlerin rehberliğine ihtiyaç duyduğu, oyun odaklı bir Avustralya yapımıdır.

Aynı zamanda belirtilen iki çizgi filmin farklı menşeiyle sahip olması da önemli bir noktadır. Tanıdıklık ve özdeşim kurmanın izleyici için daha kolay bir tercih olmasını sağlarken farklı kültür, mizah ve aile yapısına sahip olan çizgi filmlerle izleyicinin özdeşim kurması süreci bu farklı tercih durumunu açıklayabilir.

Bu çalışma, 4-6 yaş grubunun tercih ettiği çizgi filmler ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi içerik türü bazında ele alan, nicel ve nitel analiz yöntemlerini bir arada kullanarak inceleyen özgün bir nitelik taşımaktadır. Elde edilen bulgular, ekran süresinin ötesinde tüketilen içerik türünün de etkili bir rol oynadığını göstermektedir. Klinik süreç değerlendirmelerinde çocukların yalnızca ekran süresi değil, tükettiği içeriklerin duygusal ve anlatısal yapısının da sorgulanması ve değerlendirilmesi gerekliliktir. Bu çalışma, gelecekteki genişletilmiş çalışmaların bir başlangıcı olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

1. Akkuş, S., Yılmazer, Y., Şahinöz, A., Sucaklı, İ., 3-60 Ay Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi, Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal. 1, 2015. https://izlik.org/JA88YD39RE
2. Aral, N., Doğan Keskin A., Ebeveyn Bakış Açısıyla 0-6 Yaş Döneminde Teknolojik Alet Kullanımının İncelenmesi, Addicta The Turkish Journal on Addictions, 5, 2018.
3. Aslan, M. S., Erkaya, E., Oğuz, Ö., Teknolojik Alet-İnternet Kullanımının 0-3 Yaş Aralığındaki Çocukların Dil Gelişimlerine Etkisi, Fenerbahçe University Journal of Health Sciences, 2, 2, 2022. https://doi.org/10.56061/fbujohs.1098866
4. Aytekin, H., Ateş, E., Persuasion and Techniques in The Context of Communication Technologies, The Journal of Academic Social Sciences, 144, 144, 2023. https://doi.org/10.29228/asos.71061
5. Baltacı, A., Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, 1, 2017. https://izlik.org/JA94FU53TP

6. Bektaş, A., *Kamuoyu, İletişim ve Demokrasi,* Bağlam Yayınevi, İstanbul, 2000.
7. Can, A. *Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine Ve İletişimine Yönelik Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1995.
8. Coyne SM., Ashby S., Munk RJ., Holmgren HG., Shawcroft J., Densley R., Austin T., Banks K., Van Alfen M., Mini Marvels: Superhero Engagement Across Early Childhood, Front Psychol, 16, 2025. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1537115
9. Dağ, İ., Öktem, F., Yazıcı, M., Güvenç, G. Rezaki, M., Demir, N., Özer, Ö., Özer, Ö.M., Tunçel, M. Televizyon Programlarındaki Şiddet İçeriğinin, Müstehcenliğin ve Mahremiyet İhlallerinin İzleyicilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz Etkileri, RTÜK Özel Çalışma Raporu, Ankara., 2005.
10. Ekinci, D., Medya ve Çocuk Bağlamında Çizgi Filmlerde Yer Alan Şiddet İçeriklerinin Analizi, Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Ö14, 2024. https://doi.org/10.29000/rumelide.1455135
11. Erdoğan, H. A., Kitle İletişim Araçları Fonksiyonları ve Televizyonun Görünmeyen Yüzü, Kesit Akademi, 23, 23, 2020. DOI: 10.29228/kesit.43000
12. Geng, S., Xu, K., Liu, X. Association between Electronic Media Use and Internalizing Problems: The Mediating Effect of Parent-Child Conflict and Moderating Effect of Children's Age. Behavioral Sciences, August, 13, 8, 2023.
13. Güler, D., Çocuk, Televizyon ve Çizgi Film, Kurgu, 5,1, 1989.
14. Hamed Ali, A., Ahmed Abdellatif, S., Mahmoud Zaki, M., Ahmed Mostafa, H., Relationship between Cartoon Violence and Aggressive Behavior among Primary School Children. Journal of Nursing Science Benha University, 2, 2, 2021. Doi: 10.21608/Jnsbu.2021.194577
15. Lillard S. A., Peterson J., The Immediate Impact of Different Types of Television on Young Children's Executive Function, *Pediatrics*, October, 128, 4, 2011.
16. Özdemir, M., Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11,1, 2010. https://izlik.org/JA58SW87AG
17. Özen, Ö., Kartelli, F., Türkiye'de Yayın Yapan Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddet Olgusunun Analizi, Marmara İletişim Dergisi, 27, 2017.
18. Öztürk, E. H., *Kişilik Gelişimi Açısından Çocuk ve Televizyon*, Beyan Yayınları, İstanbul, 2002.
19. Piaget J., *Çocukta Zihinsel Gelişim,* Cem Yayınevi, Eylül, 1999.
20. Saleem, N., Young, P., Yousuf, S., Exploring the Relationship Between Social Media Use and Symptoms of Depression and Anxiety Among Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review, *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, November, *27*, 11, 2024.
21. Schwalbe, L. B., "Mother! Where are you?": Attachment, Hazard-precaution and Loss Simulation in Bambi and Finding Nemo, Leviathan: Interdisciplinary Journal in English, 1, 2017. https://doi.org/10.7146/lev.v0i1.96786
22. Solak, A., (Ed.) *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu,* Hegem Yayınları, Ankara, 2008.

23. Şentürk, R., Çocuk Filmlerinde Kaygı ve Korku. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11, 3, 2011.
24. Şeşen, E., & Ertürk, K. Ö., Çizgi Filmlerdeki Şiddet İçeriğinin Çocuklar Üzerindeki Etkisi, Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, *10*, 3, 2018.
25. Şimşek Z., Erol N., Çalışan Çocuklarda Yeterlik Alanları Davranışsal ve Duygusal Sorunlar, Toplum ve Sosyal Hizmet, Ekim, 14, 2, 2003. https://izlik.org/JA84AP28MK
26. Wilson B. J., Media and Children's Aggression, Fear, and Altruism, The Future of Children, Spring, 18, 1, 2008. https://doi.org/10.1353/foc.0.0005
27. Villani S., Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review Of The Research, J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, April, 40, 4, 2001. doi: 10.1097/00004583-200104000-00007. PMID: 11314564.
28. Yakar, Y. M., Yazar, S., Çizgi Filmlerde Yetişkin-Çocuk İlişkileri, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 10, 4, 2021.
29. Yavuzer, H., *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İzmir, 1999.
30. Yıldırım, A., Şimşek, H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2000.
31. Zimmerman, F., Christakis, D., Children’s Television Viewing and Cognitive Outcomes: A Longitudinal Analysis of National Data. JAMA Pediatrics, 159, 7, 2005 http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.159.7.619

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İŞSİZLİK KAYGILARININ İNCELENMESİ

Doktora Öğrencisi Muhammed Berk KELEŞ
Gazi Üniversitesi
berk_keles_61@yahoo.com- 0000-0002- 7663- 7951

Prof. Dr. Pınar URAL KELEŞ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
pukeles@yahoo.com- 0000-0001-6325-0152

ÖZET

Öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı yalnızca bireysel bir sorun olmayıp mesleki motivasyon ve tutumları doğrudan etkileyen kritik bir değişkendir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin belirlenmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde etkili destek mekanizmalarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırma okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini; 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan ve kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 271'i okul öncesi, 213'ü sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 484 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada veriler *'Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik İşsizlik Kaygısı Ölçeği'* ile toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının ortalamanın üzerinde bir işsizlik kaygısı taşıdığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek işsizlik kaygısına sahip olduğu saptanmıştır. Benzer biçimde ölçeğin 'iş gücü' ve 'sürekli kaygı' boyutlarında da okul öncesi öğretmen adaylarının anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülürken 'çevre' ve 'eğitim' boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının işsizlik kaygısını azaltmaya yönelik atama kontenjanlarının ihtiyaç analizine dayalı biçimde planlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Sınıf Öğretmeni Adayları, İşsizlik Kaygısı*

Examining Unemployment Anxiety Among Preschool and Primary School Teacher Candidates

PhD Candidate Muhammed Berk KELEŞ
Gazi University
berk_keles_61@yahoo.com — 0000-0002-7663-7951

Prof. Dr. Pınar URAL KELEŞ
Ağrı Ibrahim Çeçen University
pukeles@yahoo.com- 0000-0001-6325-0152

ABSTRACT

Unemployment anxiety among teacher candidates is not merely an individual concern; it is a critical variable that directly shapes professional motivation and attitudes toward the teaching profession. In this respect, identifying the unemployment anxiety levels of teacher candidates is important for developing effective support mechanisms at both individual and institutional levels. Accordingly, this study was conducted to examine the unemployment anxiety levels of preschool and primary school teacher candidates. The sample consisted of 484 teacher candidates 271 preschool and 213 primary school teacher candidates selected through the convenience sampling method from the faculty of education of a university located in northeastern Türkiye during the spring semester of the 2025-2026 academic year. The study employed the survey model, one of the quantitative research methods, and data were collected using the *Unemployment Anxiety Scale for Preschool and Primary School Teacher Candidates*. The data were analyzed through a statistical software package. The findings revealed that teacher candidates in both groups experienced above-average levels of unemployment anxiety. Furthermore, preschool teacher candidates were found to have significantly higher unemployment anxiety than primary school teacher candidates, with significant differences also observed in favor of preschool teacher candidates in the *labor force* and *trait anxiety* sub-dimensions of the scale. It is therefore recommended that teacher appointment quotas be planned based on needs analysis and that career counseling services in faculties of education be strengthened.

Keywords: Preschool Teacher Candidates, Primary School Teacher Candidates, Unemployment Anxiety

1. GİRİŞ

Küresel ölçekte yaşanan teknolojik dönüşüm, ekonomik verimlilik ve büyüme açısından önemli kazanımlar sağlamakla birlikte bu gelişmelerin toplumsal yansımaları her zaman olumlu olmamaktadır. Başta sanayi sektörü olmak üzere hizmet ve iletişim alanlarında da yayılan makineleşme ve yapay zekâ uygulamaları üretim süreçlerini köklü biçimde dönüştürmüş; bu dönüşüm beraberinde insan emeğine duyulan ihtiyacın azalmasını ve işsizliğin derinleşmesini meydana getirmiştir (Bayrak, 2020). Nitekim işsizlik; çalışma çağında bulunan, çalışmaya istekli ve yeterli bireylerin iş gücü piyasasının dışında kalarak emeklerini üretime katamaması olarak tanımlanmaktadır (Akın, 2018). Söz konusu sorun, özellikle gelişmekte olan ülkelerde çözüm bekleyen öncelikli makroekonomik sorunlar arasında yer almakta (Balkaya, 2017); bu tablonun en ağır sonuçlarını ise genç nüfus yaşamaktadır (Erdayı, 2009). Genç işsizliği yalnızca ekonomik bir kayıp olmakla kalmayıp bireylerin psikolojik iyi oluşunu, toplumsal aidiyet duygusunu ve geleceğe yönelik beklentilerini de derinden sarsmaktadır.

Ülkelerin ekonomik ve sosyo-kültürel kalkınmasının temel güvencesi nitelikli insan kaynağıdır (Tektaş, 2014). Bu bağlamda üniversiteler; bireyleri çeşitli sektörlerde etkin biçimde istihdam edilebilecekleri mesleki ve bilişsel yetkinliklerle donatarak değişen iş gücü piyasasına hazırlamakla yükümlüdür (Dursun ve Aytaç, 2012). Ancak iş gücü piyasasındaki yapısal dengesizlikler ve hızla değişen ekonomi dinamikleri bu süreci gençler için giderek daha zorlu bir hale getirmektedir. Nitekim günümüzde üniversite mezuniyeti, doğrudan profesyonel hayata geçişi garantileyen güvenli bir eşik olmaktan çıkmış; aksine gençler için nitelikli istihdama erişme çabası ile mezuniyet sonrası işsizlik kaygısının en yoğun biçimde deneyimlendiği kritik bir geçiş dönemine dönüşmüştür (Gül-Şanli vd., 2023). Bu süreçte öğretmen adaylarının en sık karşılaştığı psikolojik örüntülerin başında kaygı gelmektedir. Kaygı; geleceğe yönelik duyulan endişe ve gerginlik hali olarak tanımlanmakta, bireyde karamsarlık, umutsuzluk ve çaresizlik gibi olumsuz duygusal örüntülere zemin hazırlamaktadır (Palancıoğlu vd., 2021). Orta düzey kaygının bireysel işlevsellik üzerinde uyarıcı etkiler yaratabileceği, buna karşın yüksek düzey kaygının katı tutum ve kronik endişe belirtilerine yol açtığı bilinmektedir (Adigüzel vd., 2024). İşsizlik kaygısı ise bireyin iş bulamama ya da mevcut işini kaybetme ihtimaline ilişkin bu kaygı durumunun işe özgüleşmiş bir biçimi olup; kas gerginliği, uyku bozuklukları ve dikkat dağınıklığı gibi bedensel belirtilerin yanı sıra bireyin gelecek planlarını, mesleki motivasyonunu ve psikolojik iyi oluşunu da olumsuz yönde etkilemektedir (Adigüzel vd., 2024).

Öğretmen adayları açısından ele alındığında işsizlik kaygısı yalnızca ekonomik bir sorun olmanın ötesinde bireylerin mesleğe yönelik tutum ve motivasyonlarını da doğrudan biçimlendiren kritik bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Nitekim ilgili alanyazında işsizlik kaygısı düzeyi yükseldikçe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun olumsuz yönde değiştiği belirtilerek bu ilişkinin adayların mesleki motivasyonu ve ilerleyen dönemdeki mesleki performansları üzerinde de belirleyici sonuçlar doğurabileceği vurgulanmıştır (Yetişensoy ve Şahin, 2020; Uçar vd., 2025). Benzer biçimde Gül-Şanlı (2025) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının motivasyonlarının kaybolduğu, mesleği seçtikleri için pişmanlık duydukları ve farklı alanlara yönelmeyi düşündükleri belirlenmiştir. Türkiye özelinde değerlendirildiğinde Eğitim Fakültelerinin, işsizlik kaygısının en yoğun biçimde

deneyimlendiği alanların başında geldiği görülmektedir (Palancıoğlu vd., 2021). Bu durumun ardında birbirine bağlı birkaç yapısal etken bulunmaktadır. Üniversite sayısındaki hızlı artışa paralel olarak yükselen mezun sayısı ve öğretmen atamalarının bu artışın çok gerisinde kalması bu etkenlerin başında gelmektedir (Palancıoğlu vd., 2021; Dursun ve Aytaç, 2012). Buna ek olarak Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) aracılığıyla yürütülen merkezi atama sistemi de bu süreci doğrudan etkileyen diğer bir unsur olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024). Mezuniyet sonrasında istihdama katılma olasılığına ilişkin bu çok katmanlı belirsizlikler, öğrencilerin eğitim süreci boyunca mesleki geleceğe dair kaygı düzeylerinin giderek artmasına zemin hazırlamaktadır (Kan ve Küpelikılınç, 2025).

Diğer taraftan temel eğitim düzeyi olarak kabul edilen okul öncesi ve ilkokul döneminin bireyin hayatındaki önemi son derece büyüktür (UNESCO, 2021). Bunlardan okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı ilerlediği; kişilik temellerinin ve öğrenmeye yönelik tutumların şekillendiği kritik bir evredir (Mccoy vd., 2017). İlkokul dönemi ise bu temelin üzerine okuma, yazma ve temel sayısal becerilerin inşa edildiği, bireyin akademik yaşamının yönünün belirlendiği bir süreç olarak öne çıkmaktadır. Heckman (2006) erken çocukluk döneminin bireysel ve toplumsal getirisi en yüksek yatırım dönemi olduğunu ortaya koymuştur. Shonkoff ve Phillips (2000) ise bu dönemde sunulan nitelikli eğitimin gelişim üzerinde kalıcı izler bıraktığını göstermiştir. Özkan (2022) ise ilkokul yıllarında kazanılan temel becerilerin sonraki tüm öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez altyapısını oluşturduğunu göstermiştir. Dolayısıyla temel eğitimin bu iki kritik döneminde görev yapacak okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı gibi mesleki motivasyonlarını ve tutumlarını doğrudan etkileyen unsurların incelenmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Özder, 2018).

Alanyazın incelendiğinde işsizlik kaygısına ilişkin farklı branştaki öğretmen adaylarına yönelik araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir (Uçar vd., 2025; Korkmazer, 2020; Sarıkol ve Hoşver, 2023; Adigüzel vd., 2024; Palancıoğlu vd., 2021; Yetişensoy ve Şahin, 2020). Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde seyrettiği ve cinsiyet, sınıf düzeyi ile akademik ortalama gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterebildiği ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarını doğrudan ve karşılaştırmalı biçimde ele alan herhangi inceleyen bir çalışmaya alanyazında ulaşılamamıştır. Dolayısıyla temel eğitimin bu iki kritik dönemini üstlenecek ve sınırlı atama kontenjanları başta olmak üzere benzer yapısal güçlüklerle yüz yüze kalan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarının incelenmesinin hem alanyazına hem de öğretmen yetiştirme politikalarına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Yukarıda değinilen noktalardan hareketle araştırmanın amacı, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları nasıldır?

2. Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli, araştırmacıya geniş katılımcı gruplarından sistematik biçimde veri toplayarak katılımcıların mevcut tutum, görüş ve özelliklerini herhangi bir müdahale olmaksızın nesnel biçimde ortaya koyma imkânı sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019; Karasar, 2012).

Araştırmanın örneklemi

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan, 271'i okul öncesi ve 213'ü sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 484 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacının aynı ilde ikamet etmesi ve kuruma doğrudan erişim imkânına sahip olması nedeniyle çalışmada kolay örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Kolay örnekleme yönteminde araştırmacı, örneklemini en ulaşılabilir katılımcılardan oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarına Ait Demografik Veriler

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	72	15
	Kadın	412	85
Okul Öncesi Öğretmeni Adayları	1.Sınıf	81	30
	2.Sınıf	74	27
	3.Sınıf	63	23
	4.Sınıf	53	20
Sınıf Öğretmeni Adayları	1.Sınıf	62	29
	2.Sınıf	54	26
	3.Sınıf	49	23
	4.Sınıf	48	22
Toplam		484	100

Çizelge 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 484 öğretmen adayının büyük çoğunluğunun kadınlardan (%85) oluştuğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde en yüksek oranın 1. sınıflarda (%30), en düşük oranın ise 4. sınıflarda (%20) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarında da benzer bir eğilim gözlemlenmiş olup 1. sınıfların en yüksek (%29), 4. sınıfların ise en düşük (%22) orana sahip olduğu saptanmıştır

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarını belirlemek amacıyla Özder, Birinci, Zaifoğlu ve Işıktaş (2018) tarafından geliştirilen "Okulöncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik İşsizlik Kaygısı Ölçeği (OSÖAYİKÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, "İşgücü", "Sürekli

Kaygı", "Çevre" ve "Eğitim" olmak üzere dört alt boyut ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler 5'li Likert tipi dereceleme esas alınarak puanlanmış olup yüksek puanlar işsizlik kaygısının yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri (χ^2/sd= 1.447, RMSEA= 0.051, AGFI= 0.876, GFI= 0.916, NFI= 0.852, CFI= 0.947) incelendiğinde modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçtüğü ortaya konulmuştur.

Araştırmadan Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler istatistiksel analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce normallik varsayımı sınanmış; çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında kaldığı görülmüş ve grupların puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin bölüm değişkenine göre ölçeğin dört alt boyutu ve toplam puan kapsamında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Verilerin analizi, lisansüstü düzeyde istatistik dersi veren bir akademisyenin rehberliğinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Verilerinin Toplanması

Bu çalışma 24.04.2026-26.05.2026 tarihleri arasında Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan bir ildeki üniversitede öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmenliği (OÖÖ) ve sınıf öğretmeni (SÖ) adayları ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecine geçilmeden önce öğretmen adaylarına araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci açıklanmış; araştırma sürecinde uyulacak etik ilkeler hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmış ve herhangi bir gerekçe belirtmeksizin istedikleri anda araştırmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 5-10 dakika sürmüştür. Bu araştırma kapsamında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Etik Kurulu'nun 19.03.2026 tarihli, 170956 sayılı ve E-95531838-050.99-171601numaralı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

3. BULGULAR

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

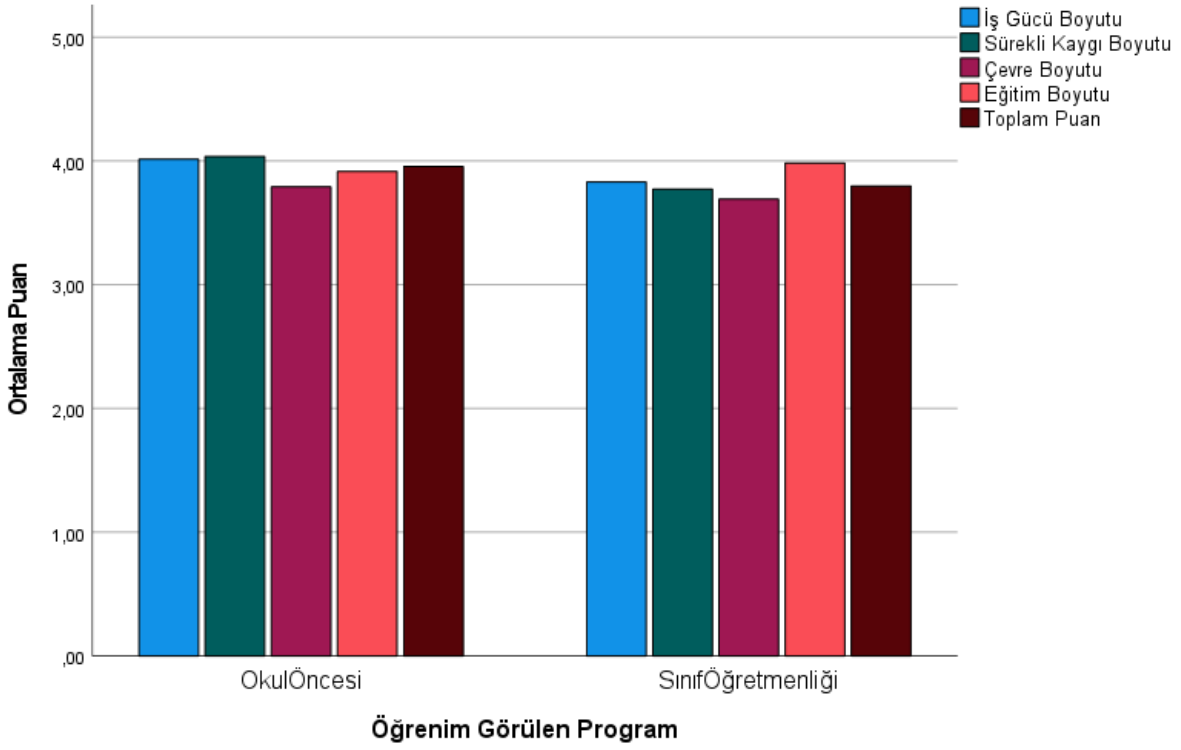
Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın birinci alt amacı ile ilgili olarak okul öncesi ve sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları ile ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar betimsel istatistiklerle birlikte aşağıda yer alan Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının İşsizlik Kaygısı Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistikleri*

Boyut	Bölüm	N	X	SS	Min	Maks	Çarpıklık	Basıklık
İş gücü	OÖÖ	271	4,01	1,01	1	5	-1,225	,916
	SÖ	213	3,83	0,99	1	5	-,272	-1,043
Sürekli Kaygı	OÖÖ	271	4,03	0,98	1	5	-,903	,103
	SÖ	213	3,77	1,18	1	5	-,578	-,678
Çevre	OÖÖ	271	3,79	1,00	1	5	-,576	-,670
	SÖ	213	3,69	1,10	1	5	-,653	-,241
Eğitim	OÖÖ	271	3,91	1,13	1	5	-,824	-,337
	SÖ	213	3,98	1,14	1	5	-,449	-,223
Toplam	OÖÖ	271	3,95	0,68	1	5	-,384	-,636
	SÖ	213	3,79	0,74	1	5	-,184	-,676

Çizelge 2 incelendiğinde OÖÖ adaylarının *"İş gücü"* boyutundan elde ettikleri ortalama puanın 4,01 (SS=1,01), SÖ adaylarının ise 3,83 (SS=0,99) olduğu görülmektedir. *"Sürekli kaygı"* boyutunda OÖÖ adaylarının ortalama puanı 4,03 (SS=0,98), SÖ adaylarının ise 3,77 (SS=1,18) olarak hesaplanmıştır. *"Çevre"* boyutunda OÖÖ adaylarının ortalama puanı 3,79 (SS=1,00), SÖ adaylarının ise 3,69 (SS=1,10) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *"Eğitim"* boyutunda ise SÖ adaylarının ortalama puanının 3,98 iken (SS=1,14), OÖÖ adaylarının 3,91'dir (SS=1,13). Toplam puan incelendiğinde ise OÖÖ adaylarının ortalama puanının 3,95 (SS=0,68), SÖ adaylarının ise 3,79 (SS=0,74) olduğu görülmektedir. Tüm boyutlara ilişkin grup ortalamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla hazırlanan gruplandırılmış sütun grafiği Görsel 1'de sunulmuştur.



Görsel 1. *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının İşsizlik Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırması*

Görsel 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim boyutu dışındaki tüm boyutlarda ve toplam puan ortalamasında sınıf öğretmeni adaylarına kıyasla daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı ile ilgili olarak okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Bu kapsamda öncelikle Çizelge 2'de yer alan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, ölçeğin tüm boyutlarında -1,5 ile +1,5 aralığında kaldığı belirlenmiştir. Bu bulgu her iki grubun puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin hangi boyutlarında gruplar arası farkların anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Aşağıda yer alan Çizelge 3'te okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların bağımsız örneklemler t-testi analizine yer verilmiştir.

Çizelge 3. *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının İşsizlik Kaygısı Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklemler t-Testi Analizinden Elde Edilen Bulgular*

	Levene Testi		t - testi		
	F	p	t	df	p
Varyanslar Eşit	1,874	,172	2,418	482	,016*
Varyanslar Eşit Değil			2,395	437	,017*

* $p < 0,05$

Çizelge 3 incelendiğinde varyansların homojenliğine ilişkin Levene testi sonucunun anlamlı olmadığı (F=1,874, p=,172) görülmektedir. Bu bulgu, grupların varyanslarının birbirine eşit olduğuna, dolayısıyla varyans homojenliği varsayımının karşılandığına işaret etmektedir. Eşit varyans varsayımı temel alınarak hesaplanan t-testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}$=3,95, SS=0,68), sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}$=3,79, SS=0,74) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($t(482)=2,418$, p=,016). Aşağıda yer alan Çizelge 4'te okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinin iş gücü boyutundan elde ettikleri puanların bağımsız örneklemler t-testi analizine yer verilmiştir.

Çizelge 4. *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının İşsizlik Kaygısı Ölçeğinin İş Gücü Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Bağımsız Örneklemler t-Testi Analizinden Elde Edilen Bulgular*

	Levene Testi		t - testi		
	F	p	t	df	p
Varyanslar Eşit	1,240	,266	1,993	482	,047*
Varyanslar Eşit Değil			1,999	460	,046*

* $p < 0,05$

Çizelge 4 incelendiğinde varyansların homojenliğine ilişkin Levene testi sonucunun anlamlı olmadığı (F=1,240, p=,266) görülmektedir. Bu bulgu, grupların varyanslarının birbirine eşit olduğuna, dolayısıyla varyans homojenliği varsayımının karşılandığına işaret etmektedir. Eşit

varyans varsayımı temel alınarak hesaplanan t-testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı ölçeği *"iş gücü"* boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}$=4,01, SS=1,01), sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}$=3,83, SS=0,99) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (*t*(482)=1,993, *p*=,047). Aşağıda yer alan Çizelge 5'te okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinin sürekli kaygı boyutundan elde ettikleri puanların bağımsız örneklemler t-testi analizine yer verilmiştir.

Çizelge 5. *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının İşsizlik Kaygısı Ölçeğinin Sürekli Kaygı Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Bağımsız Örneklemler t-Testi Analizinden Elde Edilen Bulgular*

	Levene Testi		t - testi		
	F	p	t	df	p
Varyanslar Eşit	18,04	<,001	2,685	482	,008*
Varyanslar Eşit Değil			2,625	408	,009*

* $p < 0,05$

Çizelge 5 incelendiğinde varyansların homojenliğine ilişkin Levene testi sonucunun anlamlı olduğu (F=18,04, p<,001) görülmektedir. Bu bulgu, grupların varyanslarının birbirine eşit olmadığını, dolayısıyla varyans homojenliği varsayımının karşılanmadığını işaret etmektedir. Eşit olmayan varyans varsayımı temel alınarak hesaplanan t-testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı ölçeği "*sürekli kaygı*" boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}$=4,03, SS=0,98), sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}$=3,77, SS=1,18) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (*t*(408)=2,625, *p*=,009). Aşağıda yer alan Çizelge 6'da okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinin çevre boyutundan elde ettikleri puanların bağımsız örneklemler t-testi analizine yer verilmiştir.

Çizelge 6. *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının İşsizlik Kaygısı Ölçeğinin Çevre Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Bağımsız Örneklemler t-Testi Analizinden Elde Edilen Bulgular*

	Levene Testi		t - testi		
	F	p	t	df	p
Varyanslar Eşit	,755	,385	1,032	482	,303
Varyanslar Eşit Değil			1,019	453	,309

Çizelge 6 incelendiğinde varyansların homojenliğine ilişkin Levene testi sonucunun anlamlı olmadığı (*F*=,755, *p*=,385) görülmektedir. Bu bulgu, grupların varyanslarının birbirine eşit olduğuna, dolayısıyla varyans homojenliği varsayımının karşılandığına işaret etmektedir. Eşit varyans varsayımı temel alınarak hesaplanan t-testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı ölçeği "*çevre*" boyutu puan ortalamaları ile ($\bar{X}$=3,79, SS=1,00), sınıf öğretmeni adaylarının ortalamaları ($\bar{X}$=3,69, SS=1,10) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (*t*(482)=1,032, *p*=,303). Aşağıda yer alan Çizelge 7'de okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı ölçeğinin eğitim boyutundan elde ettikleri puanların bağımsız örneklemler t-testi analizine yer verilmiştir.

Çizelge 7. *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının İşsizlik Kaygısı Ölçeğinin Eğitim Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Bağımsız Örneklemler t-Testi Analizinden Elde Edilen Bulgular*

	Levene Testi		t - testi		
	F	p	t	df	p
Varyanslar Eşit	,395	,530	-,658	482	,511
Varyanslar Eşit Değil			-,657	453	,512

Çizelge 7 incelendiğinde varyansların homojenliğine ilişkin Levene testi sonucunun anlamlı olmadığı (*F*=,395, *p*=,530) görülmektedir. Bu bulgu, grupların varyanslarının birbirine eşit olduğuna, dolayısıyla varyans homojenliği varsayımının karşılandığına işaret etmektedir. Eşit varyans varsayımı temel alınarak hesaplanan t-testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı ölçeği "*eğitim"* boyutu puan ortalamaları ile ($\bar{X}$=3,91, SS=1,13), sınıf öğretmeni adaylarının ortalamaları ($\bar{X}$=3,98, SS=1,14) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (*t*(482)=-,658, *p*=,511).

4. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu araştırma okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışma bulguları, ölçeğin toplam puanı açısından okul öncesi öğretmen adaylarının 3,95, sınıf öğretmeni adaylarının ise 3,79 ortalama değere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve toplam puan ortalamasında sınıf öğretmeni adaylarına kıyasla daha yüksek puanlar elde ettiği görülmektedir. Ölçeğin normatif değerinin 3,00 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının ortalamanın üzerinde, yüksek düzeye yakın bir işsizlik kaygısı yaşadığı söylenebilir. Konu ile ilgili Adıgüzel, vd. (2024) çalışmalarında; benzer sonuçlara ulaşılmış, sınıf öğretmeni adaylarının ortanın üzerinde işsizlik kaygısına sahip olduğu bildirmiştir. Eskici (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının orta düzeyin üzerinde olduğu; bu durumun temel nedenlerinden birinin artan üniversite ve mezun sayısına karşın öğretmen atamalarının yetersiz kalması olduğu belirtilmektedir (Kiraz ve Kurul, 2018; Akpunar ve Erdamar, 2020). Diğer taraftan Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecine 2024 yılı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Öğretmen Akademileri" modeli dahil edilmiştir (MEB, 2024). Bu uygulama kapsamında AGS (Akademi Giriş Sınavı) sonuçlarına göre öğretmen adaylarının belirlenmesi, mezun oldukları fakülteye bağlı olarak üç ya da dört dönem süren uygulamalı bir eğitim programına tabi tutulması ve bu süreçte deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde mesleki deneyim edinmesi hedeflenmektedir (DKAB Akademi, 2025). Bununla birlikte alanyazında öğretmen adaylarının Öğretmen Akademileri uygulamasına yönelik çeşitli kaygı ve endişeler taşıdığı görülmektedir (Aydın ve Erdem, 2025; Tuncay, 2025; Yaraş ve Özkul, 2025). Bu durumun araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarını olumsuz yönde etkilediği değerlendirilmektedir. Dolayısıyla araştırma kapsamında her iki öğretmen adayı grubuna ilişkin elde edilen ortanın üzerinde yükseğe yakın işsizlik kaygısı düzeylerinin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer önemli sonuç, okul öncesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı düzeylerinin sınıf öğretmeni adaylarına kıyasla anlamlı biçimde yüksek olmasıdır. Bu bulgunun, MEB tarafından son yıllarda okul öncesi öğretmenliğine ayrılan atama kontenjanlarının giderek azalmasıyla ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim öğretmen atama oranları incelendiğinde okul öncesi öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına

kıyasla hem mülakata çağrılma hem de atanma oranlarının belirgin biçimde daha düşük seyrettiği görülmektedir (Eroğlu 2022; MEB, 2024; MEB, 2025). Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ölçeğin "İş Gücü" ve "Sürekli Kaygı" alt boyutları açısından okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek kaygı düzeylerine sahip olmasıdır. "İş Gücü" alt boyutuna ilişkin bu bulgu; eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği programlarına ihtiyaç üzerinde öğrenci kabul edilmesi ve çocuk gelişimi alanı mezunlarının da söz konusu branşta istihdam edilmesinin öğretmen adaylarında belirgin bir istihdam kaygısına yol açmasıyla açıklanabilir (Özder, vd., 2018). "Sürekli Kaygı" alt boyutu bağlamında değerlendirildiğinde ise işsizlik kaygısını daha yoğun yaşayan öğretmen adaylarının depresyon, stres ve sürekli kaygı gibi çeşitli psikolojik güçlüklerle daha fazla karşılaştığı alanyazında vurgulanmaktadır (Akpolat, 2022; Eskici, 2016; Tekin, 2015). Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bulguların alanyazınla desteklendiği söylenebilir.

5. ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde;

- Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama kontenjanlarını okul türü ve bölge bazlı ihtiyaç analizlerine dayalı olarak planlaması,
- Sınırlı atama kontenjanına sahip öğretmenlik bölümlerine farklı branşlardan aday kabul edilmemesi önerilmektedir.

6. KAYNAKÇA

Adıgüzel, S., Karalı, Y., & Aydemir, H. (2024). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İşsizlik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. 12th Internatıonal İstanbul Scıentıfıc Research Congress 29-31Mayıs, İstanbul, Proceedıngs Book 901-913 ISBN: 978-625-6879-60-7.

Akın, F. (2018). Ekonomilerin en önemli problemi olan işsizlik neden çözülemiyor? *İş ve Hayat, 4*(7), 82-99.

Akpolat, T. (2022). Öğretmen adaylarının umut düzeylerinin atanamama kaygısına etkisinde sosyal güven ve memnuniyetin aracı etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 5*(1), 1-18. http://doi.org/10.33400/kuje.953838

Akpunar, B., & Erdamar, F. S. (2020). Öğretmen istihdamı ve atanamayan öğretmenler bağlamında aşırı eğitimlilik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(74), 838-852.

Aydın, F., & Erdem, H. (2025). Öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine yönelik tutumları ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar Dergisi, 13*(1), 25–45. https://doi.org/10.5281/zenodo.11023455

Balkaya, E. (2017). *Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı ve girişimcilik niyeti ilişkisi: TRA1 bölgesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bayrak, Y. (2020). *Türkiye'de genç işsizliği ve yükseköğretim öğrencileri arasında işsizlik kaygısı: Bir alan araştırması örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. baskı). Pegem Akademi.

DKAB Akademi. (2025). *Millî Eğitim Akademisi uygulama modeli*. DKAB Akademi https://dkabakademi.com/haberdetay.php?id=Mg=

Dursun, S., & Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1).

Erdayı, A. U. (2009). Dünyada genç işsizliği sorununun çözümüne yönelik ulusal politikalar ve Türkiye. *Çalışma ve Toplum, 3*, 133-161.

Eroğlu, A. (2022). *Türkiye'de öğretmen istihdamı politikaları* (Master's thesis, Ankara Universitesi (Turkey)).

Eskici, M. (2016). Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies, 11*(19), 361-378. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10035

Gül-Şanlı, A., Yazan, Z. Ö., Kirazcı, F., & Büyükgöze-Kavas, A. (2023). Üniversite öğrencilerine yönelik iş bulma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(2), 349-364.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*, 1900-1902.

Kan, A. Ü., & Küpelikılınç, A. (2025). Öğretmen Adaylarının Yeni Öğretmen Atama Sistemine İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Journal of Curriculum and Educational Studies, 3*(6), 187-211.

Karasar (2012): Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018). Türkiye'de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 270-302.

Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı algılarının incelenmesi. *Business Economics and Management Research Journal, 3*(2), 141-152.

McCoy, D. C., et al. (2017). Impacts of early childhood education on medium- and long-term educational outcomes. *Educational Researcher, 46*(8), 474–487.

MEB (2025). *MEB Personel Genel Müdürlüğü*. https://mebpersonel.com › Öğretmen Atamaları

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretmen yetiştirme stratejisi*. https://oygm.meb.gov.tr

Özder, H., Birinci, M., Zaifoğlu, P., & Işiktaş, S. (2018). Okulöncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *Is, Güc: Endüstri Iliskileri ve Insan Kaynaklari Dergisi, 20*(2), 43-56.

Özkan, U. B. (2022). Building links between early academic skills and later academic achievement: A cross-country analysis. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 12*(2), 305-336. DOI: 10.31704/ijocis.2022.013

Palancıoğlu, Ö. V., Şen, M., Coşanay, G., & Aydemir, H. (2021). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygısı*. In EJER Congress Bildiri Kitabı.

Sarıkol, E., & Hoşver, P. U. (2023). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 3*(1), 106-111.

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

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.

Tekin, A. N. (2015). *Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma* (Doctoral dissertation, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31*(1), 243-253.

Tuncay, C. (2025). "Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne Yönelik Görüş ve Beklentileri: İlahiyat Fakültesi Örneği". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 25*(2). 1579-1612.

Uçar, M., Çapuk, H., & Yiğit, M. F. (2025). The relationship between artificial intelligence anxiety and unemployment anxiety among university students. *Work, 80*(2), 701-710.

UNESCO. (2021). *Why early childhood care and education matters*. https://www.unesco.org/en/articles/why-early-childhood-care-and-education-matters

Yaraş, Y., & Özkul, R. (2025). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Akademileri ile İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 15*(4), 1416-1437.

Yetişensoy, O., & Şahin, İ. F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 627-643.

.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Su Tasarrufu Farkındalıklarının Belirlenmesi

Doktora Öğrencisi Muhammed Berk KELEŞ
Gazi Üniversitesi
berk_keles_61@yahoo.com- 0000-0002- 7663- 7951

Prof. Dr. Pınar URAL KELEŞ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
pukeles@yahoo.com- 0000-0001-6325-0152

ÖZET

Okul öncesi dönem, bireyin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının şekillendiği kritik bir gelişim evresidir. Bu yaş grubundaki çocukların su tasarrufu farkındalıklarının belirlenmesi, kalıcı bir çevre bilincinin temellerinin atılması ve su kaynaklarının korunmasına yönelik toplumsal dönüşümün desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini; 2025-2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye'nin kuzeydoğusundaki bir il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören ve kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 60-72 ay aralığında 464 çocuk oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada veriler "*Okul öncesi dönem çocukları su tasarrufu farkındalığı ölçeği*" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalık düzeylerinin boyutlara göre farklılık gösterdiği, toplam puan ortalamasının ise orta düzeye yakın olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin 'günlük faaliyet' ve 'dış mekân' boyutlarına ait ortalama puanların 'kişisel eylem' ile 'paylaşım ve sorumluluk' boyutlarının ortalama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, en düşük farkındalığın ise 'kişisel eylem' boyutunda olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim programlarında su farkındalığını geliştirecek etkinliklere ve uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi dönem çocukları, Su tasarrufu farkındalığı, Sürdürülebilirlik*

Determining the Water Conservation Awareness of Preschool Children

PhD Candidate Muhammed Berk KELEŞ
Gazi University
berk_keles_61@yahoo.com — 0000-0002-7663-7951

Prof. Dr. Pınar URAL KELEŞ
Ağrı Ibrahim Çeçen University
pukeles@yahoo.com- 0000-0001-6325-0152

ABSTRACT

The preschool period is a critical developmental stage in which an individual's attitudes and behaviors toward the environment are shaped. Determining the water conservation awareness of children in this age group is important for laying the foundations of a lasting environmental consciousness and for supporting societal transformation aimed at protecting water resources. Accordingly, this study was conducted to determine the water conservation awareness of preschool children. The sample of the study consists of 464 children aged 60–72 months, selected through convenience sampling, who were attending public preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in a provincial center in northeastern Turkey during the spring semester of the 2025–2026 academic year. The study was carried out using the survey model, one of the quantitative research methods, and the data were collected through the "Water Conservation Awareness Scale for Preschool Children." The obtained data were analyzed using a statistical software program. The results of the study revealed that the water conservation awareness levels of preschool children were close to medium level. The findings indicate that the mean scores of the "daily activity" and "outdoor" dimensions of the scale were significantly higher than the mean scores of the "personal action" and "sharing and responsibility" dimensions. It is recommended that activities and practices designed to enhance water awareness be incorporated into preschool education programs.

Keywords: *Preschool children, Water conservation awareness, Sustainability*

1. GİRİŞ

Küresel iklim değişikliğinin en yıkıcı sonuçlarından biri olan kuraklık son yıllarda dünyadaki tatlı su kaynaklarının hızla tükenmesine yol açarak ekosistemin sürdürülebilirliğini ve canlı

yaşamın geleceğini ciddi şekilde tehdit etmektedir. Su, yaşamın devamlılığı için vazgeçilmez bir kaynaktır. Yeryüzünün yaklaşık %71'i sularla kaplı olmasına rağmen mevcut kaynakların yalnızca %2,5'i tatlı sudur (Shiklomanov, 2000; Ursavaş ve Aytar, 2018). Üstelik bu sınırlı miktarın önemli bir kısmının buzullarda ve yeraltı sularında hapsolmuş olması insanlık için erişilebilir tatlı su miktarının ne kadar kritik olduğunu gözler önüne sermektedir (Bharat, 2020). Doğası gereği su yenilenebilir bir kaynak olmasına rağmen iklimsel değişimler, nüfus artışı, çevresel kirlilik ve bilinçsiz tüketim pratikleri nedeniyle, kendi yenilenme sürecini tamamlayamadan tükenme noktasına gelmektedir (Erdas Kartal ve Ada, 2022; UNESCO, 2013).

Birleşmiş milletlerin 2021 yılı verilerine göre dünya genelinde 2 milyar kişi dönemsel ya da sürekli su kıtlığı yaşadığını ve 2050 yılına kadar suya erişim problemlerinin daha da artacağını vurgulamıştır (Turan, 2018). Üstelik iklim değişiklikleri nedeniyle dünyadaki tatlı su kaynaklarını ile ilgili sorunların en şiddetli yaşanacağı bölgenin Türkiye'nin de içerisinde yer aldığı Orta Doğu ve Kuzey Afrika olacağı tahmin edilmektedir (Hofste Reig, P.,Schleifer, 2019). Vurgulanan bu noktalar kısıtlı olan tatlı su kaynaklarının verimli şekilde tüketilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bireylerde su tasarrufu farkındalığının geliştirilmesi amacıyla su tasarrufu uygulamalarının yaygınlaştırılması, suyun yaşam açısından taşıdığı kritik değerin toplum tarafından içselleştirilmesi ve bunun sürdürülebilir bir yaşam kültürüne dönüştürülmesi hayati bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2023).

Su tasarrufu farkındalığının bireylere kazandırılmasında okul öncesi dönem oldukça önemlidir (Davis ve Elliott, 2023; Köklü Yaylacı ve Olgan, 2025). Alanyazında bu dönemde verilen çevre ve dolayısıyla su tasarrufu eğitiminin uzun vadeli davranış değişikliği açısından belirleyici bir rol oynadığı ve okul öncesi eğitim programlarına bütünleşik bir politika yaklaşımıyla entegre edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ärlemalm-Hagsér ve Elliott, 2017; Somerville ve Williams, 2015; Cheng ve Monroe, 2012). Dolayısıyla bireylere su tasarrufu farkındalığının kazandırılmasında okul öncesi dönemin öncelikli bir hedef olarak ele alınması gerekmektedir. Nitekim çocuklarla su farkındalığı üzerine yapılan araştırmalar; konu ile ilgili verilen eğitimin çocukların bilgi ve tutumları üzerinde önemli etkileri olduğunu (Ardoin ve Bowers 2020; Iwasaki 2022; Samaltani ve Christidou 2013; Köksal, 2025; Şenol ve Koca 2022) ve suyun yaşam için temel bir kaynak olduğunu kavrayan çocukların su tasarrufu davranışlarını geliştirebildiğini ortaya koymaktadır (Collado vd. 2017; Ursavaş ve Aytar, 2018). Bununla birlikte ilgili alanyazında; okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu; yapılan çalışmaların büyük bölümünün gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama araçlarından yararlanarak belirli eğitim programlarının etkililiğini değerlendirme üzerine odaklandığı görülmektedir (Ardoin ve Bowers 2020; Collado vd., 2017; Samaltani ve Christidou, 2013; Iwasaki 2022; Senol ve Koca 2022; Ursavaş ve Aytar, 2018). Okul öncesi çocukların sahip oldukları su farkındalığı düzeylerini nicel veri toplama araçları aracılığıyla doğrudan ve kapsamlı biçimde ortaya koyan bir çalışmaya ise ilgili alanyazında ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek bulguların okul öncesi dönemdeki çocukların mevcut su tasarrufu farkındalığının açık biçimde ortaya konulması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Yukarıda aktarılan gerekçelerden hareketle bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönem

çocuklarının su tasarrufuna yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalık düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalık düzeyleri ölçeğin alt boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmalar araştırmacıya geniş katılımcı gruplarından sistematik biçimde veri toplayarak mevcut durumu nesnel olarak ortaya koyma imkânı vermektedir (Karasar, 2012). Tarama modelinin odaklandığı nokta araştırmacının katılımcıların mevcut tutum, görüş ve özelliklerini herhangi bir müdahale olmaksızın olduğu haliyle ortaya koymaktır. Bu çalışmada da amaçlandığından tarama modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan bir il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören, 60-72 ay aralığındaki 464 çocuk oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde; araştırmacıya zaman, maliyet ve lojistik imkânlar doğrultusunda erişilebilir gruplardan veri toplama kolaylığı sağlayan uygun (kolayda) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu yöntemin seçilmesindeki temel gerekçe, hedeflenen yaş grubundaki çocuklara erişim sürecini hızlandırmak ve araştırmanın uygulanabilirliğini artırmaktır.

Çizelge 1. *Çalışmaya Katılan Çocukların Demografik Verileri*

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	251	54
	Erkek	213	46
Kurum	Anasınıfı	50	78
	Anaokulu	14	22
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	82	18
	Lise	162	35
	Lisans	210	45
	Yüksek Lisans	10	2
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	65	14
	Lise	90	19
	Lisans	302	65
	Yüksek Lisans	7	2

Çizelge 1 incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların cinsiyetleri incelendiğinde, %54'ünün kız, %46'sının ise erkek olduğu görülmektedir. Çocukların eğitim gördükleri kurum türüne bakıldığında; büyük bir çoğunluğunun (%78) anasınıfına, geriye kalan %22'lik kesimin ise

anaokuluna devam ettiği belirlenmiştir. Anne öğrenim durumu verileri incelendiğinde; annelerin neredeyse yarısının (%45) lisans mezunu olduğu, bunu sırasıyla %35 ile lise, %18 ile ilkokul ve %2 ile yüksek lisans mezuniyetinin takip ettiği saptanmıştır. Benzer şekilde baba öğrenim durumu incelendiğinde de en yüksek oranın lisans mezuniyetinde olduğu (%65) görülmektedir. Lisans eğitimini sırasıyla %19 ile lise, %14 ile ilkokul ve %2 ile yüksek lisans seviyesindeki babaların izlediği tespit edilmiştir.

Çalışmanın Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, 60–72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufuna ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Tetik ve Tetik (2024) tarafından geliştirilen "*Okul öncesi dönem çocukları su tasarrufu farkındalığı ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek; "*kişisel eylem farkındalığı"*, "*günlük etkinlik farkındalığı"*, "*açık alanda su kullanımı farkındalığı"* ve "*paylaşılan sorumluluk farkındalığı"* olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş; kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitim, ölçme-değerlendirme ve su eğitimi alanlarından beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak deneme formu oluşturulmuş; 100 çocukla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin nihai formu 371 çocuk üzerinde uygulanmış, yapılan analizler sonrasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için 0.79; alt boyutlar için ise 0.72–0.79 aralığında raporlanmıştır. Okul öncesi dönem çocukları için su tasarrufu farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen 10 maddelik ölçek çocukların kendi öğretmenlerinin her bir maddeyi katılımcı çocuklara yüz yüze yöneltmesi ve çocuklardan alınan yanıtların; 'Evet' (2 puan), 'Fikrim yok' (1 puan) ve 'Hayır' (0 puan) şeklinde derecelendirilmesi temeline dayanmaktadır.

Çalışmada Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, kullanılan ölçeğin doğasına uygun olarak öğretmenler tarafından çocuklarla bire bir gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır. Ölçekte yer alan 10 madde çocuklara tek tek okunmuş; alınan yanıtlar "Evet"(2), "Fikrim yok" (1) ve "Hayır" (0) şeklinde puanlanarak kayıt altına alınmıştır. Uygulamanın, her bir çocuk için yaklaşık 7 dakika sürdüğü belirlenmiştir.

Çalışmadan Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce normallik varsayımı sınanmış; puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin dört alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler ANOVA uygulanmıştır. Küresellik varsayımı Mauchly testi ile sınanmış ve Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Veri analizi süreci lisansüstü düzeyde istatistik dersi veren bir uzman akademisyenin rehberliğinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yürütülebilmesi için Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından 26.03.2026 tarih ve E-95531838-050.99-171600 sayılı izin ile Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 30.03.2026 tarih ve MEB.TT.2026.048362.01 başvuru numaralı izin alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan tüm katılımcılara çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilerek gönüllü katılım onam formu imzalatılmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufuna yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

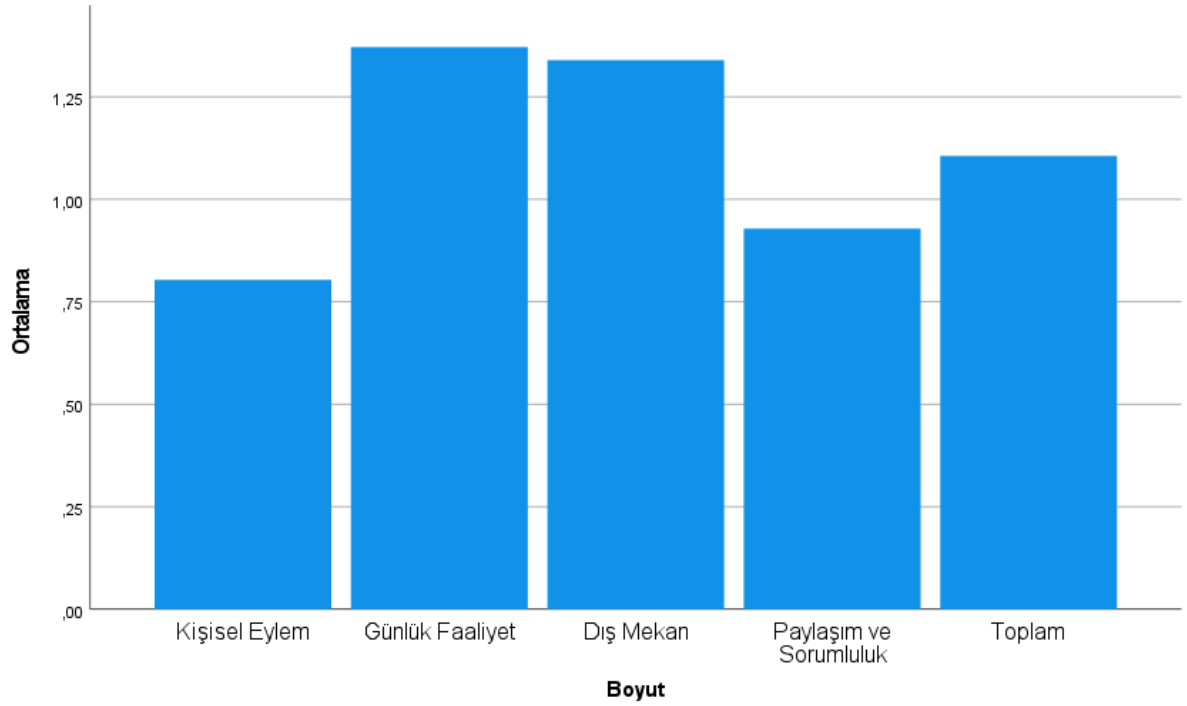
Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Su Farkındalığı Ölçeği Boyutlarından Aldıkları Puanların Betimsel Analizi*

Boyut	N	Min	Maks	X̄	SS	Çarpıklık	Basıklık
Kişisel Eylem	464	0	2	0,80	,69	,269	-1,216
Günlük Faaliyet	464	0	2	1,37	,60	-,478	-1,222
Dış Mekân	464	0	2	1,33	,74	-,753	-,832
Paylaşım ve Sorumluluk	464	0	2	0,92	,75	,090	-1,364
Toplam	464	0	2	1,10	,43	,028	-,311

Çizelge 2 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalığı ölçeğinin kişisel eylem (X̄=0,80, SS=0,69), paylaşım ve sorumluluk (X̄=0,92, SS=0,75), dış mekân (X̄=1,33, SS=0,74) ve günlük faaliyet (X̄=1,37, SS=0,60) boyutlarından sırasıyla düşükten yükseğe doğru ortalama puanlara sahip oldukları görülmektedir. Ölçek toplam puanı ise X̄=1,10 (SS=0,43) olarak hesaplanmıştır. Ölçek 0-2 arasında puanlandığından orta değerin '1' olduğu göz önüne alındığında okul öncesi dönem çocuklarının su farkındalık düzeylerinin "kişisel eylem" ile "paylaşım ve sorumluluk" boyutlarında ortalama altında kaldığını gösterirken "günlük faaliyet" ve "dış mekân" boyutlarında ortalamanın üstünde olduklarını göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalığı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırmalı görünümü Görsel 1'de sunulmuştur.



Görsel 1. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Su Tasarrufu Farkındalığı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanların Dağılımı*

Görsel 1 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının su farkındalığı düzeylerinin boyutlara göre farklılaştığı en yüksek ortalama puanın günlük faaliyet boyutunda olduğu, bunu dış mekân boyutunun izlediği dikkat çekmektedir. Buna karşılık kişisel eylem boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Paylaşım ve sorumluluk boyutu ise orta düzeyde bir görünüm sergilemektedir. Bu durum, çocukların doğrudan deneyimledikleri günlük su kullanımı davranışlarına ilişkin farkındalıklarının, bireysel sorumluluk gerektiren davranışlara kıyasla daha gelişmiş olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı olan Okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalık puanları ölçeğin alt boyutlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Bu kapsamda Çizelge 2'de yer alan betimsel analiz sonuçları incelendiğinde tüm boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında kaldığı görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bulgu verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığına işaret etmekte ve parametrik testlerin uygulanmasına olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda ölçeğin boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeden önce küresellik varsayımı Mauchly testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Su Tasarrufu Farkındalığı Ölçeği Boyutlarına İlişkin Mauchly Küresellik Testi ve Greenhouse-Geisser Düzeltmesi Sonuçları*

	Mauchly's W	Ki-Kare	sd	*p*	Greenhose-Geisser (GG)
Boyutlar Arası	0,876	60,975	5	<,001	0,914

Çizelge 3 incelendiğinde Mauchly küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu (W=0,876, Ki-Kare=60,975, p<,001) ve küresellik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir. Bu nedenle serbestlik derecelerinin düzeltilmesinde Greenhouse-Geisser değeri (0,914) kullanılarak hesaplanan tekrarlı Ölçümler ANOVA sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Çizelge 4. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Su Tasarrufu Farkındalığı Ölçeği Boyutlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

	F	sd	Error sd	*p*	η²
Boyutlar Arası (GG)	96,345	2,742	1269,558	<,001	0,172

Çizelge 4 incelendiğinde Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmış tekrarlı ölçümler ANOVA sonucuna göre su tasarrufu farkındalığı ölçeğinin boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F(2,742; 1269,558)=96,345, p<,001). Elde edilen veriler doğrultusunda farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Su Tasarrufu Farkındalığı Ölçeği Boyutlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Sonuçları*

(I) Boyut	(J) Boyut	Ortalama Fark	Std. Hata	*p*
Kişisel Eylem	Günlük Faaliyet	-,568*	,038	<,001*
	Dış Mekân	-,536*	,043	<,001*
	Paylaşım ve Sorumluluk	-,125*	,043	,022*
Günlük Faaliyet	Kişisel Eylem	,568*	,038	<,001*
	Dış Mekân	,032	,043	1,000
	Paylaşım ve Sorumluluk	,443*	,045	<,001*
Dış Mekân	Kişisel Eylem	,536*	,043	<,001*
	Günlük Faaliyet	-,032	,043	1,000
	Paylaşım ve Sorumluluk	,411*	,036	<,001*
Paylaşım ve Sorumluluk	Kişisel Eylem	,125*	,043	,022*
	Günlük Faaliyet	-,443*	,045	<,001*
	Dış Mekân	-,411*	,036	<,001*

* p<0,05

Çizelge 5 incelendiğinde "*kişisel eylem*" boyutunun "günlük faaliyet" (p<,001), "dış mekân" (p<,001) ve "*paylaşım ve sorumluluk*" (p=,022) boyutlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu, en büyük farkın "*kişisel eylem*" ile "*günlük faaliyet*" arasında olduğu görülmektedir (Ort. fark=-0,568). "*Günlük faaliyet*" boyutunun "dış mekân" boyutundan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p=1,000), buna karşın "*paylaşım ve sorumluluk*" boyutundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (p<,001). "*Dış mekân*" boyutunun da "*paylaşım ve sorumluluk*" boyutundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (p<,001). Özetle elde edilen bulgular ölçeğin "*Kişisel Eylem*" boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında, "*Paylaşım ve Sorumluluk*" boyutu ile "*Günlük Faaliyet*" ve "*Dış Mekân*" boyutları arasında anlamlı farka işaret ederken "*Günlük Faaliyet*" ile "*Dış Mekân*" boyutları arasında anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda aşağıda tartışılmıştır.

Okul öncesi Dönem Çocuklarının Su Tasarrufu Farkındalık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalık düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu; farkındalıklarının günlük yaşam uygulamaları ve dış mekân deneyimleri boyutlarında daha yüksek, kişisel eylem ile paylaşım ve sorumluluk boyutlarında ise daha düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bu durum su tasarrufu farkındalığının kaynakların sürdürülebilirliği ve tüketimin sınırlandırılması gibi doğrudan gözlemlenemeyen soyut boyutlar içermesi ve okul öncesi dönem çocuklarının bu tür soyut kavramları tam olarak anlamlandıramamaları nedeniyle henüz yeterince içselleştirememiş olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim Piaget'nin (1964) bilişsel gelişim kuramına göre, bu yaş grubundaki çocukların işlem öncesi dönemde yer alması ve soyut kavramları anlamlandırma ile mantıksal akıl yürütme becerilerinin henüz gelişmemiş olması, soyut kavramları anlama düzeylerinin sınırlı olmasını açıklayabilir. Benzer şekilde Feriver (2022) çalışmasında, 5-6 yaş grubundaki çocukların suya ilişkin somut kavramları kolaylıkla anlayabildikleri fakat buharlaşma ve yeraltı suyu gibi soyut kavramları anlamakta güçlük çektikleri ve Praveena ve Themudu (2022) çocukların su tasarrufu konusunda bilgi ve tutum düzeylerinin düşük olmasına rağmen konu hakkında uygulama yapmaya istekli olduklarını saptamıştır. Bu noktada çocukların içinde bulundukları dönem gereği su tasarrufu ile ilgili konulara ilgi duymalarına karşın gerekli bilgi ve farkındalıktan yoksun olabileceklerini ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların alanyazına ile örtüştüğü söylenebilir. Buna rağmen okul öncesi dönem, fen kavramlarının kazandırılması açısından önemli fırsatlar sunmakta ve bilimsel kavramlara erken yaşta maruz kalmanın ilerleyen dönemlerde bu kavramların kalıcılığını artırdığı bilinmektedir (Eshach ve Fried, 2005). Bu kapsamda su tasarrufu gibi soyut kavramların çocuklara kazandırılmasında somut yaşantıların kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Çalışmanın yürütüldüğü tarih itibariyle anaokullarında uygulanan "2024 Okul Öncesi Eğitim Programı" ile anasınıflarında uygulanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 okul öncesi Eğitim Programı" kapsamında su tasarrufu ve doğal kaynakların korunmasına yönelik öğrenme çıktılarına yer verilmiş olsa da (MEB, 2024a; MEB, 2024b), bu içeriklerin öğretmenler tarafından somut ve uygulamalı etkinliklerle ne ölçüde hayata geçirildiği önem taşımaktadır. Çünkü ilgili alanyazında su farkındalığının kendiliğinden gelişen bir özellik olmadığı; ancak erken yaştan itibaren planlı, yaşantıya dayalı ve uygulamalı eğitim deneyimleriyle kazanılabildiği vurgulanmaktadır (Köksal, 2025; Çoban vd, 2011; Kılınç vd., 2016). Nitekim Miller vd. (2014) okul öncesi çocuklarla yürütülen su eğitimi programını inceledikleri çalışmada, programa katılan çocukların su tasarrufuna ilişkin bilgi ve davranışlarını 10 ay sonra bile koruduklarını ve bu davranışları ailelerine aktararak onların pratiklerini de değiştirebildiklerini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Ursavaş ve Aytar (2018) uygulamalı etkinliklerin çocukların su farkındalıklarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini; Samaltani ve Christidou (2013) ise anaokulu çocuklarının uygun bir eğitim programıyla su tasarrufu gibi soyut kavramları kavrayabildiklerini ve konuya ilişkin sorumluluk geliştirebildiklerini saptamıştır. Bu noktalar çocuklarda su farkındalığının kendiliğinden gelişen bir özellik olmayıp ancak yapılandırılmış eğitim deneyimleriyle anlamlı düzeyde gelişebildiğine işaret etmektedir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Su Tasarrufu Farkındalık Puanları Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalık puanlarının ölçeğin alt boyutlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada su tasarrufu farkındalığına ilişkin en düşük ortalama puan "kişisel eylem" boyutunda elde edilmiştir. Bu durum çocukların su israfını fark etme gibi öz-denetim gerektiren bireysel davranışları benimsemekte güçlük yaşayabileceklerini göstermektedir. Nitekim öz-düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde gelişim sürecinde olduğu, yürütücü işlev kapasitesinin sınırlı olması nedeniyle çocukların yetişkin yönlendirmesi olmaksızın bireysel çevresel sorumluluk üstlenmelerinin zorlaştığı bilinmektedir (Blair & Razza, 2007). Vygotsky'nin (1978) yakınsak gelişim alanı kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, çocukların kişisel su tasarrufu davranışlarını içselleştirebilmeleri için yetişkin desteği ve rehberliğinin belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Bu bulgu, Ursavaş ve Aytar'ın (2018) kişisel su tasarrufu davranışlarının ancak uzun soluklu ve destekleyici eğitim süreçleriyle kazanılabildiğini ortaya koyan bulgularıyla da örtüşmektedir. Araştırmada çocukların ölçeğin "*Günlük faaliyet*" boyutunda en yüksek ortalama puana sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum, söz konusu boyutun suyun önemi ve korunmasına ilişkin içeriklerle ilişkili olmasıyla açıklanabilir. Çocuklar günlük yaşamlarında suyu sürekli ve doğrudan kullandıkları için suyun yaşam açısından vazgeçilmezliğini somut deneyimler yoluyla kavramaktadırlar. Piaget'in (1964) bilişsel gelişim kuramına göre işlem öncesi dönemdeki çocukların öğrenmesi büyük ölçüde somut deneyimlere ve doğrudan gözleme dayanmaktadır. Bu bağlamda suyun önemi gibi gündelik yaşantıyla doğrudan bağlantılı konularda çocukların daha yüksek farkındalık geliştirmiş olmaları beklendik bir bulgudur. Benzer biçimde Samaltani ve Christidou (2013) tarafından yapılan çalışmada da anaokulu çocuklarının su tasarrufuna ilişkin en güçlü farkındalığı gündelik yaşamla ilişkili somut durumlar üzerinden geliştirebildiklerini ortaya konulmuştur. Ölçeğin "Dış mekân" boyutunda elde edilen puanın ise "Günlük faaliyet" boyutundan anlamlı biçimde farklılaşmaması ise bu iki boyutun çocuklar tarafından benzer düzeyde kavrandığına işaret etmektedir. Bu boyutun çalışmada kullanılan ölçekte "çim sulama" ve "araba yıkama" gibi çocukların günlük yaşamda doğrudan gözlemleyebildiği somut ve görünür su kullanım pratiklerini kapsadığı dikkate alındığında bu boyuttaki farkındalık düzeyinin günlük faaliyet boyutuna yakın seyretmesi anlaşılır bir bulgudur. Benzer şekilde Eshach ve Fried (2005) tarafından yapılan çalışmada vurgulandığı üzere, çocuklar doğal çevreyle ve günlük yaşamla doğrudan temas ettiklerinde gözlem ve merak güdüleri devreye girmekte, bu durum ise çevresel farkındalığın gelişimini desteklemektedir. Araştırmada ayrıca "Paylaşım ve sorumluluk" boyutunda elde edilen puanın "günlük faaliyet" ve "dış mekân" boyutlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Ölçeğin paylaşım boyutu kapsamında yer alan su döngüsü ve suyun toplumsal boyuttaki önemi gibi konular okul öncesi dönem çocukları açısından soyut ve dolaylı kavramlara karşılık gelmektedir. Bu durum, Piaget'nin (1964) bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde değerlendirilebildiği gibi, Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı (1978) kapsamında çocukların bilişsel gelişimlerinin yetişkin rehberliği ve sosyal etkileşim yoluyla desteklenmesi gerektiği ve bu tür soyut kavramların tek başına içselleştirilmesinin güç olabileceği şeklinde de açıklanabilir. Benzer şekilde Bruner'in (2006) temsil sistemleri yaklaşımına göre, erken çocukluk döneminde öğrenme en etkili

biçimde somut (enaktif) ve görsel (ikonik) deneyimler yoluyla gerçekleşmektedir. Nitekim Feriver (2022) de su döngüsü gibi soyut su kavramlarının okul öncesi dönem çocukları tarafından anlaşılmasının belirgin biçimde zorlaştığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, söz konusu kavramların somut materyaller ve yaşantı temelli etkinliklerle desteklenerek verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

5. ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufu farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, çocukların su tasarrufu farkındalık düzeylerinin orta düzeye yakın olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim programlarında su tasarrufuna yönelik içeriklerin somut, yaşantı temelli ve uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir. Özellikle çocukların en düşük farkındalık gösterdiği "kişisel eylem" boyutunun geliştirilmesine yönelik olarak öğretmen rehberliğinde günlük rutine entegre edilen etkinliklerin planlanması önem taşımaktadır. Su döngüsü ve suyun toplumsal önemi gibi soyut kavramların öğretiminde etkinlik temelli ve somutlaştırılmış öğretim yöntemlerinden yararlanılması, çocukların bu kavramları daha anlamlı biçimde yapılandırmalarına katkı sağlayabilir. Bu kapsamda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde su tasarrufu ve çevre farkındalığı konularının nasıl somutlaştırılacağına ilişkin örnek uygulamalara yer verilmesi de sürecin etkililiğini artıracaktır. Benzer şekilde, aile katılımı etkinliklerinin artırılması, çocukların okulda edindikleri su tasarrufu davranışlarını ev ortamına transfer etmelerini ve bu davranışları kalıcı hale getirmelerini destekleyecektir. Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda su tasarrufu farkındalığını artırmaya yönelik deneysel uygulamaların etkililiğinin farklı örneklemler üzerinde incelenmesi önerilmektedir.

6. KAYNAKÇA

Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological conservation*, *241*, 108224.

Ärlemalm-Hagsér, E., & Elliott, S. (2017). Contemporary research on early childhood education for sustainability. *International Journal of Early Childhood*, *49*(3), 267-272.

Bharat H Desai, 14. United Nations Environment Programme (UNEP), *Yearbook of International Environmental Law*, Volume 31, Issue 1, 2020, Pages 319–325, https://doi.org/10.1093/yiel/yvab060

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, *78*(2), 647-663.

Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome Bruner, 1957-1978*. Routledge.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.

Cheng, J. C. H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and behavior*, *44*(1), 31-49.

Collado, S., Evans, G. W., & Sorrel, M. A. (2017). The role of parents and best friends in children's pro-environmentalism: Differences according to age and gender. *Journal of Environmental Psychology*, *54*, 27-37.

Çoban, G. Ü., Akpınar, E., Küçükcankurtaran, E., Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2011). Elementary school students' water awareness. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *20*(1), 65-83.

Davis, J., & Elliott, S. (Eds.). (2023). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. Cambridge University Press.

Erdas-Kartal, E., & Ada, E. (2022). Causes, consequences and solutions to environmental problems from the eyes of preschool children. *Journal of Education in Science Environment and Health*, *8*(2), 114-128.

Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood?. *Journal of science education and technology*, *14*(3), 315-336.

Feriver, Ş. (2022). Pre-schoolers as systems thinkers: testing the water. *Environmental Education Research*, *28*(3), 430-456.

Hofste, R. W., Reig, P., & Schleifer, L. (2019). *WRI 2019, 17 countries, home to one-quarter of the world's population, face extremely high water stress*.

Iwasaki, S. (2022). Effects of environmental education on young Children's water-saving behaviors in Japan. *Sustainability*, *14*(6), 3382.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kılınç, B., Atalay, S. D., Kara, A., İlkyaz, A., Bayhan, B., & Hekimoğlu, M. A. (2016). Okul öncesi çocuklara verilen su ürünleri eğitiminin farkındalık oluşumuna etkisinin belirlenmesi. *Ege Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, *33*(2), 129-138.

Köklü Yaylacı, H., & Olgan, R. (2025). Early childhood teachers' understanding and perceptions regarding early childhood education for sustainability. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-27.

Köksal, C. G. (2025). Investigation of Generations' Attitudes, Awareness, and Behaviors Toward Water Consumption in Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *26*(2), 287-305.

MEB (2024b). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/

Miller, T. R., Wiek, A., Sarewitz, D., Robinson, J., Olsson, L., Kriebel, D., & Loorbach, D. (2014). The future of sustainability science: a solutions-oriented research agenda. *Sustainability science*, *9*(2), 239-246.

Piaget, J. (1964). Classification of disciplines and interdisciplinary connexions. *International Social Science Journal*, *16*(4).

Praveena, S. M., & Themudu, S. (2022). Exploring Water Conservation Awareness Level Among Primary School Children From Melaka (Malaysia). *Malaysian Journal of Medicine & Health Sciences*, *18*.

Samaltani, D., & Christidou, V. (2013). Water conservation in the nursery school. *Global NEST Journal*, *15*(3), 421-429.

Senol, F. B., & Koca, N. (2022). A Pilot study for developing water literacy of preschool children. *Journal of Education in Science Environment and Health*, *8*(3), 253-263.

Shiklomanov, I. A. (2000). Appraisal and assessment of world water resources. *Water international*, *25*(1), 11-32.

Somerville, M., & Williams, C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *16*(2), 102-117.

Şenol, F. B. ve Koca, N. (2022). A pilot study for developing water literacy of preschool children. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, *8*(3), 253-263.

Tarım ve Orman Bakanlığı. (2023). *Değişen iklime uyum çerçevesinde su verimliliği strateji belgesi ve eylem planı (2023–2033).* T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, Su Yönetimi Genel Müdürlüğü. https://www.tarimorman.gov.tr/SYGM/Belgeler/strateji%20eylem%20planı%2005.2023/su%20verimliliigi%20eylem%20planı_print_11.04.2023.pdf

Tetik, G. & Tetik, M. (2024). Measuring Water Saving Awareness in Preschool Children. *Educ. Sci. Manag.*, 2(2), 92-98. https://doi.org/10.56578/esm020203

Turan, E. S. (2018). Türkiye'nin iklim değişikliğine bağlı kuraklık durumu. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, *4*(1), 63-69.

UNESCO, (2013). *UNESCO 2013.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227146.

Ursavaş, N., ve Aytar, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin su farkındalığı ve su okuryazarlıklarındaki gelişimin incelenmesi: Proje tabanlı bir araştırma. *Journal of Research in Informal Environments*, *3*(1), 19–45. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/39907/400194.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN GÖZLEMİNE DAYALI GELİŞİM DEĞERLENDİRME FORMU: PİLOT GÜVENİRLİK BULGULARI

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi,
yzehra.salikutlukyildiz@yeniyuzyil.edu.tr - 0000-0002-2114-9950

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel özelliklerini öğretmen gözlemine dayalı olarak değerlendirmek üzere hazırlanan Okul Öncesi Gelişim Değerlendirme Formu'nun kapsam geçerliği ve pilot güvenirlik bulgularını incelemektir. Form; bilişsel gelişim, fiziksel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişimi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyutta dört madde yer almakta ve maddeler "hiç yapamıyor" = 1, "biraz yapıyor" = 2 ve "tamamen yapıyor" = 3 biçiminde puanlanmaktadır. Formun kapsam geçerliği için okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi alanında uzman görüşüne başvurulmuş; kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda kapsam geçerlik oranı değerlerinin .43 ile 1.00, madde düzeyindeki kapsam geçerlik indeksi değerlerinin ise .71 ile 1.00 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek düzeyi ortalama kapsam geçerlik indeksi .87 olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerde ifade ve yaşa uygunluk düzenlemeleri yapılmıştır. Pilot uygulama, 7 okul öncesi öğretmeni tarafından değerlendirilen 109 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Çocukların 54'ü 49-60 ay arasında, 55'i ise 61-72 ay arasındaki yaş grubundadır. Veriler SPSS ile analiz edilmiş; madde frekansları, betimsel istatistikler, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve alt ölçekler arası Spearman korelasyonları incelenmiştir. Bulgular, tüm maddelerin beklenen 1-3 puan aralığında yer aldığını ve eksik veri olmadığını göstermiştir. Cronbach alfa katsayıları bilişsel gelişim için .85, fiziksel gelişim için .81, sosyal-duygusal gelişim için .83 ve dil gelişimi için .84 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler arası korelasyonların pozitif yönde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, formun pilot uygulamada iç tutarlılık açısından yeterli olduğunu ve daha kapsamlı psikometrik incelemeler için kullanılabilir bir ön yapı sunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Gelişimsel değerlendirme, Öğretmen gözlemi, Kapsam geçerliği, Güvenirlik

Yapay Zekanın Matematik Öğretiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşleri

YL Öğr. Süeda KARA
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
karasueda@icloud.com - ORCID ID: 0009-0007-0520-0449

Doç. Dr. Mesut BÜTÜN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD,
mbutun@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0001-7652-3674

ÖZET

Yapay zeka, günümüzde eğitim alanında giderek yaygınlaşan ve özellikle matematik öğretiminde önemli tartışmalara konu olan bir teknolojidir. Bu çalışma, yapay zekanın matematik öğretimindeki rolüne ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Çalışmaya gönüllü olarak 3 öğretmen adayı ve 3 öğretmen olmak üzere toplam 6 katılımcı dahil edilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular, yapay zekanın matematik öğretiminde görselleştirme ve farklı çözüm yolları sunma gibi öğrenmeyi destekleyici yönleri bulunduğunu; ancak öğrencileri hazır bilgiye yönlendirme, düşünme süreçlerini zayıflatma ve bağımlılık oluşturma gibi olumsuz etkiler taşıdığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, yapay zekanın eğitimde bilinçli, sınırlı ve pedagojik temelli kullanımının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : yapay zeka, matematik öğretimi, öğretmen görüşleri

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Yapay zeka, eğitim alanında hızla yükselen bir rol üstlenmekte ve matematik öğretiminde kişiselleştirilmiş öğrenme, anında geri bildirim ve adaptif değerlendirme gibi önemli potansiyeller sunmaktadır (Tekin ve Ciğerci, 2025; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024). Bu bağlamda, matematik öğretmeni ve matematik öğretmeni adaylarının yapay zeka araçlarına yönelik görüşleri, teknolojinin sınıflarda etkili bir şekilde entegre edilmesi açısından kritik

öneme sahiptir (Ağmaz ve Ergulec, 2024; Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025). Bu çalışma, yapay zekanın matematik öğretimindeki rolüne ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

2. YAPAY ZEKA VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ

Yapay zeka teknolojileri, matematik eğitiminde önemli değişim olanakları sunmaktadır (Tekin ve Ciğerci, 2025; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen sistemler, öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirebilmektedir (Tekin ve Ciğerci, 2025). Bu teknolojiler aracılığıyla kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturulabilmekte, öğrencilere anında geri bildirim sağlanabilmekte, biçimlendirici değerlendirme uygulamaları desteklenebilmekte ve zeki öğretim sistemleri ile yapay zeka tabanlı araçlar matematik öğretim sürecine dahil edilebilmektedir (Tekin ve Ciğerci, 2025; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024).

2.1. Literatür İncelemesi

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yapay zeka araçlarına yönelik tutumları literatürde kapsamlı biçimde incelenmiştir (Ağmaz ve Ergulec, 2024; Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025). Araştırmalar, öğretmenlerin genel olarak yapay zeka entegrasyonuna olumlu yaklaştığını, ancak bu teknolojilerin güvenilirliği ve doğruluğu konusunda çeşitli çekinceler taşıdığını ortaya koymaktadır (Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024). Bunun yanında, öğretmenlerin yapay zeka entegrasyonuna hazır oluş düzeyleri de önemli bir inceleme alanı olarak öne çıkmaktadır (Ağmaz ve Ergulec, 2024; Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025). ChatGPT gibi üretken yapay zeka araçları ise eğitim ortamlarında çeşitli avantajlar sunmakla birlikte, beraberinde belirli sınırlılıklar ve zorluklar da getirmektedir (Kutlucan ve Seferoğlu, 2024).

3. YÖNTEM VE VERİ TOPLAMA

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada, matematik öğretmenleri ve matematik öğretmeni adaylarının yapay zeka kullanımına yönelik görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

3.2. Katılımcı Profili

Araştırmaya farklı deneyim seviyelerine sahip gönüllü üç matematik öğretmeni ile eğitim fakültelerinde öğrenim gören gönüllü üç matematik öğretmeni adayı dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde demografik çeşitliliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mülakat formu toplam on bir sorudan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde gönüllü katılım esası benimsenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilirken, öğretmenlerle yapılan görüşmeler telefon kaydı yoluyla yürütülmüştür.

3.2. Analiz Yöntemi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak sistematik biçimde analiz edilmiştir (Özdemir, 2010).

4. BULGULAR

4.1. Yapay Zekanın Matematik Öğretimindeki Tematik Çerçevesi

Analiz sonucunda yapay zeka destekli matematik eğitimine ilişkin dört temel tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; eğitimde yapay zekanın konumu, yapay zekanın matematik öğretiminde kullanım alanları, yapay zekanın öğrenme sürecine etkileri ve öğretmen rolündeki dönüşümler şeklinde belirlenmiştir.

Bulgular, yapay zekanın eğitim sürecinde öğretmeni tamamlayıcı bir araç olarak konumlandığını göstermektedir. Katılımcılar, yapay zekanın öğrenmeyi bireyselleştirerek öğrenciye uygun hız ve içerik sunabileceğini belirtmiştir. Özellikle soyut matematiksel kavramların somutlaştırılması bakımından yapay zekanın önemli bir işlev gördüğü ifade edilmiştir.

Ayrıca yapay zekanın problem çözme ve problem kurma, ders planlama, etkinlik geliştirme, görselleştirme ve geri bildirim sağlama gibi öğretim süreçlerinde kullanılabileceği belirlenmiştir. Öğrenme sürecine etkileri açısından ise bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturma, alternatif çözüm yolları sunma ve hızlı bilgiye erişim sağlama gibi katkılar öne

çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmen rolünün rehberlik yönünün güçlendiği, öğretmenin iş yükünün azaldığı ve bu sürecin etkili biçimde yönetilebilmesi için TPACK temelli teknoloji-pedagoji-içerik bilgisi bütünleşik yeterliklerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kullanım alanları alanyazındaki öğretmen görüşleriyle de örtüşmektedir (Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025).

4.2. Yapay Zeka Teknolojilerinin Matematik Eğitimine Katkıları

Yapay zeka, matematik öğretiminde öğretimi destekleyen ve öğrenmeyi kolaylaştıran pedagojik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda, yapay zekanın matematik eğitimine sunduğu katkılar çeşitli boyutlarda ele alınmıştır.

Öncelikle yapay zeka, öğrencinin bilgi düzeyine göre konuları daha basit ya da daha ayrıntılı biçimde açıklayabilmekte ve bu yönüyle bireyselleştirilmiş öğrenme sürecini desteklemektedir (Tekin ve Ciğerci, 2025). Bunun yanında grafikler, modeller ve simülasyonlar oluşturarak soyut matematiksel kavramların daha somut ve anlaşılır hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Tekin ve Ciğerci, 2025; Sontay, Kazancı ve Karamustafaoğlu, 2024). Benzer katkılar Türkçe alanyazında da vurgulanmaktadır (Tekin ve Ciğerci, 2025; Sontay, Kazancı ve Karamustafaoğlu, 2024).

Yapay zekanın öğretmenlere yönelik katkıları da dikkat çekicidir (Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025). Ders planı hazırlama, etkinlik oluşturma ve soru geliştirme süreçlerinde öğretmenlere zaman kazandıran yardımcı bir araç olarak değerlendirilmektedir (Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025). Ayrıca öğrencilerin yaptığı hataları hızlı şekilde tespit ederek doğru çözüm yollarını açıklayabilmesi, anlık geri bildirim ve hata analizi açısından önemli görülmektedir (Tekin ve Ciğerci, 2025). Bu bulgu, öğretmenlerin yapay zekayı soru hazırlama, içerik geliştirme ve etkinlik üretme süreçlerinde yardımcı araç olarak gördüğünü belirten araştırmalarla paraleldir (Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025).

Katılımcılar, yapay zekanın aynı matematik problemini farklı yöntemlerle çözerek öğrencilerin alternatif düşünme becerilerini geliştirebileceğini de ifade etmiştir. Bununla birlikte, etkileşimli yapısı ve hızlı geri bildirim sunması sayesinde öğrencilerin derse ilgisini ve öğrenme motivasyonunu artırabileceği belirtilmiştir.

4.3. Yapay Zeka Kullanımına İlişkin Sınırlılıklar ve Riskler

Araştırma bulguları, yapay zekanın matematik öğretiminde çeşitli katkılar sunduğunu ortaya koymakla birlikte, bu teknolojilerin kullanımına ilişkin bazı sınırlılık ve riskleri de göstermektedir.

Katılımcılara göre, öğrencilerin düşünme sürecini işletmek yerine doğrudan yapay zekaya yönelmesi, problem çözmede hazır bilgiye bağımlılık oluşturabilir. Bu durum, öğrencilerde kolaycılık eğiliminin gelişmesine neden olabilir. Bununla bağlantılı olarak, sürece değil sonuca odaklanılması, öğrencilerin sorgulama, analiz etme ve değerlendirme gibi eleştirel ve analitik düşünme becerilerinde zayıflamaya yol açabilir.

Yapay zeka kullanımının bir diğer önemli boyutu veri gizliliği ve etik risklerdir (Varol, 2025; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024). Kullanıcı verilerinin kaydedilmesi ya da paylaşılması ihtimali, gizlilik ve etik açıdan risk oluşturmaktadır (Varol, 2025). Ayrıca yapay zeka sistemlerinin zaman zaman hatalı veya eksik bilgi üretebilmesi, öğrencilerin yanlış öğrenmelerine neden olabilecek bir sorun olarak değerlendirilmiştir (Kutlucan ve Seferoğlu, 2024). Eğitimde yapay zeka bağlamında veri gizliliği, etik ve şeffaflık başlıkları Türkçe alanyazında da temel risk alanları arasında ele alınmaktadır (Varol, 2025; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024).

Özellikle ödev ve proje süreçlerinde öğrencilerin yapay zekadan doğrudan yararlanması, kendi üretimlerini azaltarak özgünlük ve üretkenlik kaybına yol açabilir. Bunun yanı sıra, yapay zekanın aşırı kullanımında öğretmenin öğrenme sürecindeki yönlendirici rolünün zayıflayabileceği ve öğretmenin daha pasif bir konuma gelebileceği belirtilmiştir.

4.4. Genel Bulguların Değerlendirilmesi

Genel olarak değerlendirildiğinde, yapay zeka en çok kişiselleştirme, görselleştirme ve öğretmen desteği bağlamında olumlu görülmektedir. Buna karşılık kolaycılık, bağımlılık ve düşünme becerilerinde zayıflama, en belirgin riskler arasında öne çıkmaktadır.

Çizelge 1

Yapay Zeka Destekli Matematik Eğitimine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Görüşleri

Tema	**Kod**	**Katılımcı Görüşü**
Eğitimde yapay zekanın konumlanışı	Öğretimi destekleyici araç	KÖ-1: "Öğrencinin hızına göre bir öğretim programı tasarlaması, hem öğretmene hem de öğrenciye yardımcı bir araç gibi konumlanmaktadır."
Eğitimde yapay zekanın konumlanışı	Kişiselleştirilmiş öğrenme	KÖA-2: "Kişileştirilmiş içerik sunmasıyla her öğrencinin kendi düzeyine göre konuyu daha rahat anlamasını sağlamaktadır."
Matematik öğretiminde kullanım alanları	Görselleştirme ve somutlaştırma	KÖ-3: "Soyut kalan durumları görselleştirme ve daha interaktif hale getirme konusunda yardımcı olabilir."
Matematik öğretiminde kullanım alanları	Ders planlama ve materyal geliştirme	KÖ-2: "Plan hazırlamada, etkinlik geliştirmede ve süreç değerlendirme kısmında bize yardımcı oluyor, üzerimizden bazı yükleri alabiliyor."
Öğrenme sürecine etkiler	Kolaycılık ve bağımlılık	KÖA-1: "Kendini zorlamaz, kolay olduğu için yapay zekayı tercih eder."
Öğrenme sürecine etkiler	Eleştirel düşünmede zayıflama	KÖA-3: "Düşünmeden, zihinsel bir süreç geçirmeden kolayca cevap bulması öğrenciyi sorgulamaktan ve analiz etmekten uzaklaştırır."
Öğrenme sürecine etkiler	Yanlış bilgi riski	KÖ-1: "Yapay zeka zaman zaman hatalı yanıtlar üretebilir, bu nedenle öğretmen kontrolü gereklidir."
Öğretmen rolündeki dönüşüm	Rehberlik rolünün devamı	KÖ-2: "Öğretmenin rehberlik rolünün devam edeceğini ve insan etkileşiminin vazgeçilmez olduğunu düşünüyorum."

(Not: Tabloda kullanılan "KÖ" kısaltması "Katılımcı Öğretmen", "KÖA" kısaltması ise "Katılımcı Öğretmen Adayı" ifadelerini temsil etmektedir. Katılımcıların kimlik bilgileri etik ilkeler doğrultusunda anonimleştirilmiştir.**)**

Öğretmenler ve öğretmen adayları, yapay zekayı öğretmenin yerine geçen bir unsur olarak değil, öğretimi destekleyen yardımcı bir araç olarak konumlandırmaktadır. Ayrıca yapay zekanın etkili ve bilinçli biçimde kullanılabilmesi için TPACK temelli öğretmen yeterliklerinin kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Kabaran ve Buluç, 2024; Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025).

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematik öğretmenleri ve öğretmen adayları, yapay zekanın matematik öğretiminde kullanımına genel olarak olumlu yaklaşmaktadır (Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025; Tekin ve Ciğerci, 2025). Katılımcılar özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme, görselleştirme, alternatif çözüm yolları sunma ve hızlı geri bildirim gibi özelliklerin öğrenme sürecine katkı sağladığını belirtmiştir.

Bununla birlikte, öğrencilerin hazır bilgiye yönelmesi, eleştirel düşünme becerilerinin zayıflaması ve özgünlük kaybı gibi riskler önemli bir endişe alanı olarak görülmektedir (Varol, 2025; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024). Ayrıca yapay zekanın zaman zaman hatalı bilgi üretmesi, veri gizliliği ve etik sorunlar katılımcılar tarafından vurgulanan diğer önemli başlıklardır.

Öğretmenler, yapay zekayı öğretmenin yerine geçen bir unsurdan çok, öğretim sürecini destekleyen yardımcı bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirme, yapay zekanın eğitim ortamlarında doğrudan ikame edici değil, tamamlayıcı bir teknoloji olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (Şahin, Baysal ve Yılmaz, 2025; Sontay, Kazancı ve Karamustafaoğlu, 2024).

Bu araştırma, matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yapay zeka destekli matematik öğretimine yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yapay zekanın özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme, görselleştirme, hızlı geri bildirim ve öğretim sürecini destekleme açısından önemli katkılar sunduğunu belirtmiştir.

Bununla birlikte, öğrencilerin hazır bilgiye yönelmesi, eleştirel düşünme becerilerinin zayıflaması, yanlış bilgi üretimi ve veri güvenliği gibi riskler dikkat çekmektedir. Bulgular doğrultusunda, yapay zekanın matematik eğitiminde öğretmenin yerine geçen bir unsurdan çok, öğretimi destekleyen yardımcı bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu risk alanları, eğitimde yapay zeka kullanımını etik, güvenlik ve doğruluk boyutlarıyla tartışan çalışmalarla uyumludur (Varol, 2025; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024)

Bu çerçevede, matematik öğretmenleri ve matematik öğretmeni adaylarına yapay zeka teknolojilerinin pedagojik ve etkili kullanımına yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir (Kabaran ve Buluç, 2024). Ayrıca yapay zeka araçlarının, öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyecek şekilde kontrollü ve öğretmen rehberliği eşliğinde kullanılması önem taşımaktadır (Varol, 2025; Kutlucan ve Seferoğlu, 2024).

KAYNAKÇA

1. Ağmaz, R. F., & Ergulec, F. (2024). Öğretmen adaylarının eğitimde yapay zeka algıları: Bir metafor analizi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 589-605.

2. Kabaran, H., & Buluç, B. (2024). Teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Meta-analiz çalışması. International Primary Education Research Journal, 8(3), 319-331.

3. Kutlucan, E., & Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde yapay zeka kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(2), 1059-1083.

4. Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.

5. Sontay, G., Kazancı, Y., & Karamustafaoğlu, O. (2024). Öğretimde yapay zeka uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? İstanbul Eğitim Dergisi, 1(1).

6. Şahin, D., Baysal, M., & Yılmaz, O. (2025). Eğitim-öğretim sürecinde yapay zeka kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. International Journal of Social and Humanities Sciences, 9(1), 133-144.

7. Tekin, H., & Ciğerci, F. M. (2025). Yapay zeka destekli eğitim araçlarının ilkokul matematik öğretiminde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. Harran Maarif Dergisi, 10(2), 255-276.

8. Varol, N. (2025). Eğitimde yapay zeka ve etik: Bir alanyazın taraması. Okul Yönetimi, 5(1), 117-125.

9. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

KÖY OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİ SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ

İsmet Mert COŞGUN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Mertcsgn7@gmail.com - ORCID: 0009-0000-4003-0923

Doç. Dr. Selin ÖZDEMİR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

selinozdemir@cumhuriyet.edu.tr - ORCID: 0000-0002-1881-5422

ÖZET

Bu araştırma, köy okullarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin ders sürecinde karşılaştıkları problemlerin, müzik derslerini olumsuz yönde etkilemesiyle ele alınıp, öğrencilerin ve öğretmenlerin müzik dersinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların ders sürecine etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma süresince öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları, ders araç-gereçlerine erişim durumları, fiziksel ortam koşulları, öğretim sürecinde yaşanan güçlükler ve derse katılım düzeyleri ele alınmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Edinilen bulgularda köy okullarında materyal eksiklikler, müzik dersi için uygun bir müzik sınıflarının olmaması, çalgı aletlerinin bulunmaması, haftalık ders süresinin azlığı, teknolojik aletlerin azlığı veya kısıtlı kullanılabilmesi gibi problemler yapılan gözlem formlarında gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse olan istek ve arzularının yüksek seviyede olması da süreç içerisinde görev alan müzik öğretmenleri tarafından gözlemlenmiş ve öğrencilerin müzik dersine karşı genel olarak olumlu tutum sergiledikleri, özellikle uygulamalı etkinliklere ilgi duydukları ve aktif katılım sağladıkları belirlenmiştir. Bu durum, çalışmanın önemini öğrencilerin müzik dersine olan olumlu tutumlarından dolayı arttırmaktadır.

Bu edinilen bulgularla birlikte köy okullarında müzik dersi eğitimi alan öğrencilerin daha rahat ve elverişli bir ortamda müzik derslerini işlemeleri gerektiği, köy okullarında oluşturabilecek en az bir müzik sınıfının, öğrencilerin ve öğretmenlerin müzik derslerindeki problemleri en aza indirecek bir uygulama olabileceği düşünülmektedir. Köy okullarındaki müzik eğitiminin niteliğini artırmak için okulların fiziksel imkânlarının geliştirilmesi, gerekli araç-gereç desteğinin sağlanması ve sanatsal etkinliklerle öğrencilerin ilgi ve alakalarının en üst seviyede tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Köy okulları, müzik dersi, ortaokul öğrencileri, müzik eğitimi sorunları

UNIVERSAL METHOD FOR SAXOPHONE METODUNUN SAKSAFON EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ[1]

Muhammet Talha ERTUĞRUL
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi
ertugrul.talha614@gmail.com -0009-0000-7563-6044

Doç. Dr. Türker EROL
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
terol@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0001-9746-8934

ÖZET

Bu araştırma, saksafon eğitiminde uluslararası düzeyde kabul gören Paul De Ville'in Universal Method for the Saxophone adlı eserini teknik, teorik ve eğitsel içerik bağlamında bütüncül bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma modellerinden doküman analizi tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada, metodun sunduğu yapısal düzenlemeler ve pedagojik adımlar tematik olarak çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, metodun saksafonun organolojik yapısından başlayarak ; temel müzik teorisi , biyomekanik icra prensipleri (nefes, duruş, embouchure) ve artikülasyon disiplinini birbirini destekleyen sarmal bir yapıda sunduğu belirlenmiştir. Bulgular, eserin sadece parmak hızı ve mekanik çeviklik (triller, süslemeler, yeni anahtar sistemlerine adaptasyon) kazandırmayı hedeflemediğini; aynı zamanda içerdiği düetler, fanteziler ve opera melodileriyle icracının müzikal ifade ve stilistik yorumlama becerilerini de sanatsal bir boyuta taşıdığını göstermektedir. Sonuç olarak metodun, çağdaş saksafon icrası ve eğitimine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda eser, Türkiye'deki saksafon eğitimi literatüründeki kaynak boşluğunu dolduran ve akademik standartlarda öğretim müfredatı sunan temel bir referans niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler : Saksafon Eğitimi, Paul De Ville, Çalgı Metodolojisi, Doküman Analizi, İcra Teknikleri

[1] Bu bildiri, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmakta olan "UNIVERSAL METHOD FOR SAXOPHONE METODUNUN SAKSAFON EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ " başlıklı yüksek lisans tezindeki verilerden faydalanılarak üretilmiştir.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜM TERCİHLERİNDE "KADIN MESLEĞİ–ERKEK MESLEĞİ" ALGISININ ROLÜ

Dr. Öğr. Üyesi Melek ŞARDAĞ KARABULUT
Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu, Dış Ticaret Bölümü
mkarabulut@sinop.edu.tr -0000-0002-0525-7820
Nisa Nur KÖSEOĞLU
Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu,
İnternet ve Ağ Teknolojileri Programı, Öğrenci
nisa.7137k@gmail.com- 0009-0002-8232-1926
Elif SELALMAZ
Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu
İnternet ve Ağ Teknolojileri Programı, Öğrenci
elifselalmaz@gmail.com- 0009-0006-7683-7546
Şevval CİNEK
Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu
İnternet ve Ağ Teknolojileri Programı, Öğrenci
cineksevval52@gmail.com- 0009-0006-8509-7105
Vedat TEKİN
Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu
İnternet ve Ağ Teknolojileri Programı, Öğrenci
vedattkn8@gmail.com- 0009-0005-6172-9043

ÖZET

Bu çalışma, meslek yüksekokulu öğrencilerinin bölüm tercihlerinde "kadın mesleği–erkek mesleği" algısının rolünü ve bu algının tercih davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Mesleklerin toplumsal cinsiyet temelli kalıp yargılarla ilişkilendirilmesinin iş gücü piyasasında ayrışmalara yol açabilmesi nedeniyle, bu kalıpların eğitim aşamasındaki yansımalarını belirlemek toplumsal cinsiyet eşitliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırma kapsamında 286 öğrenciden "Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyetin Rolü Ölçeği" kullanılarak toplanan veriler; cinsiyet, yaş, bölüm ve yerleşim yeri gibi değişkenler açısından analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin genel olarak geleneksel tutumlardan ziyade (Ort.=2,59) orta düzeyin üzerinde eşitlikçi bir eğilim (Ort.=3,30) sergilediği saptanmıştır. Analiz sonuçları; cinsiyetin algılar üzerinde en belirleyici faktör olduğunu, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek eşitlikçi tutuma sahip

olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ikamet edilen yer ve bölüm seçme nedeninin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı; özellikle "Toplumsal Uygunluk" ve "Aile Yönlendirmesi" ile bölüm seçen öğrencilerin daha geleneksel bir tutum sergilediği belirlenmiştir. Buna karşın, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi saptanmamıştır. Çalışma, mesleki yönelimlerin toplumsal cinsiyet kalıplarından halen etkilendiğini ancak eğitimli genç kitlede eşitlikçi düşünce yapısının güçlendiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Toplumsal Cinsiyet Rolleri, Meslek Seçimi, Ön Lisans Eğitimi, Kalıp Yargılar

1. Giriş

Toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin yaşam pratiklerini biçimlendiren en temel toplumsal yapılardan biri olarak eğitimden çalışma yaşamına kadar geniş bir alanda etkisini sürdürmektedir. Kadınlara ve erkeklere toplum tarafından atfedilen roller, yalnızca gündelik yaşam ilişkilerini değil, bireylerin eğitim tercihlerini, kariyer yönelimlerini ve mesleki beklentilerini de belirleyen önemli bir unsur hâline gelmektedir. Bu bağlamda mesleklerin "kadın işi" ya da "erkek işi" biçiminde sınıflandırılması, bireylerin yetenek, ilgi ve kişisel eğilimlerinden bağımsız olarak belirli alanlara yönelmesine veya bazı alanlardan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Özellikle meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin bölüm tercihlerinde toplumsal cinsiyet temelli algıların etkili olduğu; bireysel tercihler kadar aile, çevre ve kültürel normların da karar alma süreçlerini yönlendirdiği görülmektedir.

Türkiye'de toplumsal cinsiyet rolleri ile meslek seçimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, öğrencilerin önemli bir bölümünün eşitlikçi tutumlar sergilemesine rağmen geleneksel meslek algılarının etkisini hâlen sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Samsun Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin genel olarak eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip oldukları; ancak bu durumun cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm gibi değişkenlere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada özellikle ikinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde eşitlikçi tutum sergilemeleri, eğitim sürecinin toplumsal cinsiyet algılarında dönüştürücü bir işlev üstlenebileceğini göstermektedir (Gül & Öcal, 2021). Benzer biçimde Tosya Meslek Yüksekokulu öğrencileriyle yapılan araştırmada da öğrencilerin bölüm tercihlerini çoğunlukla kendi istekleri doğrultusunda yaptıkları ifade edilmekle birlikte, tercih süreçlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin etkili olduğu ortaya konmuştur. Özellikle öğrenim görülen bölümlere göre eşitlikçi ve geleneksel cinsiyet rolleri arasında anlamlı farklılıkların bulunması, mesleklerin toplumsal cinsiyet temelinde algılanmaya devam ettiğini göstermektedir (Yıldırım & Erenel, 2018).

Toplumsal cinsiyet temelli meslek algıları yalnızca meslek yüksekokullarında değil, farklı disiplinlerde de belirgin biçimde hissedilmektedir. Geleneksel olarak "kadın mesleği" şeklinde değerlendirilen hemşirelik alanında öğrenim gören erkek öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, erkek öğrencilerin toplumsal önyargılarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Erkek hemşirelerin daha çok fiziksel güç gerektiren alanlarda başarılı olabileceklerine yönelik

yaygın kanaat, mesleğin kadın kimliğiyle özdeşleştirildiğini ortaya koymaktadır (Kahraman vd., 2015). Benzer şekilde öğretmenlik mesleğinin de giderek "kadın mesleği" olarak algılanmaya başladığı; eğitim fakültelerinde erkek öğrenci sayısındaki azalışın dikkat çekici boyutlara ulaştığı ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda, bu durumun hem kadın hem erkek öğrenciler tarafından problemli görüldüğü ve söz konusu algının kırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Erginer & Saklan, 2020).

Öte yandan toplumsal cinsiyet temelli meslek ayrımı yalnızca kadınlara özgü görülen alanlarla sınırlı değildir. Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları gibi erkek egemen yapılarla özdeşleşmiş mesleklerde kadınların temsili hâlen sınırlı düzeydedir. STEM alanlarında çalışan kadınlarla yapılan araştırmalar, kadınların kariyer gelişimlerinde aile desteğinin önemli olduğunu; buna karşın sınav sistemi, sosyo-ekonomik koşullar ve çalışma yaşamındaki toplumsal beklentilerin önemli engeller oluşturduğunu göstermektedir (Mutlu & Korkut-Owen, 2017). Uluslararası literatürde de benzer bulgulara rastlanmakta; toplumsal cinsiyet stereotiplerinin özellikle erken yaşlarda şekillenerek bireylerin akademik ve mesleki yönelimlerini etkilediği ifade edilmektedir. Kadınların erkek egemen alanlara yönelmesini sınırlandıran faktörler arasında toplumsal baskılar, mesleklerin cinsiyetlendirilmiş yapısı ve çalışma ortamına ilişkin kaygılar ön plana çıkmaktadır (Struthers & Strachan, 2019).

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, "kadın mesleği–erkek mesleği" algısının bireylerin mesleki yönelimlerini biçimlendiren güçlü bir toplumsal mekanizma olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu algı yalnızca bireysel tercihleri değil, eğitim kurumlarının yapısını, istihdam süreçlerini ve çalışma yaşamındaki fırsat eşitliğini de etkileyen çok boyutlu bir olgu niteliği taşımaktadır. Eğitim düzeyinin yükselmesi, toplumsal farkındalık çalışmalarının artması ve eşitlikçi politikaların yaygınlaşmasıyla birlikte bu algıların dönüşüm gösterebildiği görülse de geleneksel meslek kalıplarının etkisi önemli ölçüde devam etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ilgi, yetenek ve bireysel potansiyelleri doğrultusunda özgür biçimde bölüm tercihi yapabilmelerini sağlayacak sosyal ve kurumsal düzenlemelerin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin bölüm tercihlerinde "kadın mesleği–erkek mesleği" algısının rolünü incelemek ve toplumsal cinsiyet temelli meslek algılarının öğrencilerin tercih süreçleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

2. Araştırma Metodolojisi

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, meslek yüksekokulu öğrencilerinin bölüm tercihlerinde "kadın mesleği–erkek mesleği" algısının rolünü incelemeyi amaçlayan nicel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli esas alınmış; öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolü algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veriler anket yöntemiyle toplanmış ve elde edilen bulgular istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2026 yılı Şubat ayı itibarıyla Ayancık Meslek Yüksekokulu bünyesinde öğrenim görmekte olan toplam 964 öğrenci oluşturmaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın yürütüldüğü 2025–2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ders kaydı yaptırarak aktif öğrenci statüsünde bulunan öğrenci sayısının 498 olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında aktif öğrenci grubundan toplam 286 öğrenciye ulaşılmış ve veri toplama süreci tamamlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada ulaşılan örneklem büyüklüğünün evreni temsil etme açısından yeterli düzeyde olduğu ve elde edilen verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda anlamlı değerlendirmeler yapılmasına imkân sağladığı değerlendirilmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Gökçen ve Büyükgöze-Kavas (2018) tarafından geliştirilen "Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyetin Rolü Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin meslek seçim süreçlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin etkisini belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Toplam 17 maddeden oluşan ölçek, "Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolü" ve "Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Rolü" olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelmektedir.

Ölçek, "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında derecelendirilen beşli Likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında iç tutarlılığı belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları, geleneksel toplumsal cinsiyet rolü alt boyutu için .88, eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolü alt boyutu için ise .77 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler, ölçeğin yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Gökçen ve Büyükgöze-Kavas, 2018). Araştırma kapsamında ölçek, geliştiricileri tarafından oluşturulan orijinal yapısına uygun biçimde uygulanmış ve katılımcılardan her bir ifadeye ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin orijinal yapısıyla uyumlu biçimde iki faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Döndürülmüş temel bileşenler matrisi incelendiğinde, geleneksel toplumsal cinsiyet rolü boyutuna ait faktör yüklerinin .49 ile .73 arasında; eşitlikçi cinsiyet rolü boyutuna ait faktör yüklerinin ise .55 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda geleneksel toplumsal cinsiyet rolü alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .855, eşitlikçi cinsiyet rolü alt boyutu için ise .750 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen faktör yükleri ve güvenirlik katsayıları, ölçeğin araştırma örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımı test edilmiştir. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre hem "Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolü" hem de "Eşitlikçi Cinsiyet Rolü" alt boyutlarına ilişkin puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p<.001$).

Örneklem büyüklüğünün normallik testleri üzerindeki duyarlılığı dikkate alınarak çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmada parametrik olmayan analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda gruplar arası karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden yararlanılmıştır.

2.6. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Öğrencilerin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolü algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H2: Öğrencilerin meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolüne ilişkin algıları, tercih kararlarındaki toplumsal algı etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H3: Öğrencilerin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolü algıları, yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H4: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre toplumsal cinsiyet rolü algıları anlamlı bir farklılık sergilemektedir.

H5: Öğrencilerin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolü algıları, ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H6: Bölüm seçme nedeni ile toplumsal cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H7: Öğrencilerin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolü algıları, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine (1. ve 2. sınıf) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H8: Öğrencilerin seçtikleri bölümün cinsiyetlerine uygunluğuna dair algıları ile toplumsal cinsiyet rolü algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

2.7. Etik Kurul İzni

Araştırmanın etik uygunluğu Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir. Etik kurul karar tarihi 02.03.2026 olup, karar numarası 2026/84'tür.

3. Bulgular

3.1. Demografik Bulgular

Çizelge 1'de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulgulara göre örneklemin cinsiyet dağılımı görece dengeli olup, katılımcıların %54,2'si kadın, %45,8'i erkektir. Yaş açısından öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%86,4) 18–21 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenim düzeyi bakımından 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bölüm dağılımında ise en yüksek katılımın Lojistik programından (%24,1) geldiği, bunu Çocuk Gelişimi ve Dış Ticaret programlarının izlediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmının büyükşehir ve il merkezlerinde yaşadığı belirlenmiştir. Genel olarak bulgular, örneklemin genç yaş grubunda yoğunlaştığını ve farklı programlardan dengeli sayılabilecek bir dağılımla oluşturulduğunu göstermektedir.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	155	54.2
	Erkek	131	45.8
Yaş	18-21 yaş	247	86.4
	22-25 yaş	32	11.2
	≥ 26 yaş	7	2.4
Sınıf	1.Sınıf	141	49.3
	2.Sınıf	145	50.7
Bölüm	İnternet ve Ağ Teknolojileri	47	16.4
	Çocuk Gelişimi	58	20.3
	Dış Ticaret	55	19.2
	Ormancılık ve Orman Ürünleri	22	7.7
	İç Mekân Tasarımı	13	4.5
	Kontrol ve Otomasyon	22	7.7
	Lojistik	69	24.1
İkamet Edilen Yer	Köy	43	15
	İlçe	80	28
	İl	73	25.5
	Büyükşehir	90	31.5
Bölümünüzün toplumda kadın/erkek mesleği olarak görülmesi tercih kararınızı etkiledi mi ?	Evet	61	21.3
	Hayır	167	58.4
	Kısmen	58	20.3
Bu bölümü seçmenizde en etkili faktör nedir?	İlgi ve Yetenek	58	20.3
	İş Bulma İmkânı	87	30.4
	Aile Yönlendirmesi	40	14
	Puan Yeterliliği	52	18.2
	Toplumsal Uygunluk	24	8.4
	Diğer	25	8.7

3.2. Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Rolü Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolü algılarının genel düzeyini belirlemek amacıyla yapılan betimsel istatistik analiz sonuçları Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Rolü Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma (SS)
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolleri	286	1,00	5,00	**2,59**	0,91
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Rolleri	286	1,00	5,00	**3,30**	0,88

Çizelge 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarına ilişkin puan ortalamalarının orta düzeyin altında (Ort.=2,59) olduğu saptanmıştır. Buna karşın, öğrencilerin eşitlikçi cinsiyet rolü algılarına ilişkin puan ortalamalarının (Ort.=3,30) daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, örneklemi oluşturan ön lisans öğrencilerinin toplumsal cinsiyet

rollerine yönelik tutumlarının geleneksel kalıplardan ziyade, orta düzeyin üzerinde bir eşitlikçi eğilim sergilediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin eşitlikçi rolleri benimseme düzeylerinin, geleneksel rollere kıyasla daha baskın olduğu söylenebilir.

3.3. Hipotezlerin Test Edilmesi

3.3.1. Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyet Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolü algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolleri	Kadın	155	124,66	19322,50	7232,50	-4,194	**,000***
	Erkek	131	165,79	21718,50			
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Rolleri	Kadın	155	152,49	23636,50	8758,50	-2,004	**,045***
	Erkek	131	132,86	17404,50			

**p < ,05*

Çizelge 3 incelendiğinde, öğrencilerin meslek seçiminde hem geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarının (U = 7232,50; p < ,001) hem de eşitlikçi cinsiyet rolü algılarının (U = 8758,50; p = ,045) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; meslek seçiminde geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algısının erkek öğrencilerde (SO = 165,79), kadın öğrencilere (SO = 124,66) kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın, eşitlikçi cinsiyet rolü algısında kadın öğrencilerin (SO = 152,49) erkek öğrencilere (SO = 132,86) oranla daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, kadın öğrencilerin meslek seçim sürecinde daha eşitlikçi bir tutum sergilediklerini, erkek öğrencilerin ise geleneksel cinsiyet kalıplarını daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda H1 hipotezi doğrulanmıştır.

3.3.2 Öğrencilerin Meslek Tercihlerinde Toplumsal Algı Etkisine Göre Cinsiyet Rolü Algılarının İncelenmesi

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümün toplumda kadın veya erkek mesleği olarak görülmesinin tercih kararları üzerindeki etkisine göre, toplumsal cinsiyet rolü algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Bölüm Tercihinde Toplumsal Algı Etkisine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	χ2	sd	p
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. Evet	61	179,84	24,063	2	**,000***
	2. Kısmen	58	161,79			
	3. Hayır	167	123,87			
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. Evet	61	124,17	9,643	2	**,008***
	2. Kısmen	58	127,06			
	3. Hayır	167	156,27			

**p < ,05*

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün toplumdaki cinsiyet algısının tercih kararları üzerindeki etkisine göre, hem geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarında ($\chi2$ (2) = 24,063; p < ,001) hem de eşitlikçi cinsiyet rolü algılarında ($\chi2$ (2) = 9,643; p = ,008) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

saptanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde; meslek seçiminde toplumsal algıdan etkilendiğini belirten öğrencilerin geleneksel rol puanlarının (SO = 179,84), etkilenmediğini belirten öğrencilere (SO = 123,87) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, tercih aşamasında toplumsal kalıpların etkisinde kalan öğrencilerin geleneksel cinsiyet rollerini daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Öte yandan, eşitlikçi cinsiyet rolü algısının, toplumsal algıdan etkilenmediğini belirten öğrencilerde en yüksek seviyede olduğu (SO = 156,27) tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda H3 hipotezi doğrulanmıştır.

3.3.3 Yaş Gruplarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rolü Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre toplumsal cinsiyet rolü algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş Grupları	n	Sıra Ortalaması	χ2	sd	p
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. 18-21	247	147,55	8,517	2	**,014***
	2. 22-25	32	130,45			
	3. 26 ve üzeri	7	60,14			
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. 18-21	247	142,66	5,802	2	,055
	2. 22-25	32	134,19			
	3. 26 ve üzeri	7	215,79			

*p < ,05

Çizelge 5 incelendiğinde, öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (χ2 (2) = 8,517; p = ,014). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek geleneksel rol algısının 18-21 yaş grubundaki öğrencilerde (SO = 147,55) olduğu, yaş arttıkça geleneksel rol algısının azaldığı ve en düşük seviyenin 26 yaş ve üzeri grupta (SO = 60,14) olduğu görülmektedir. Öte yandan, öğrencilerin eşitlikçi cinsiyet rolü algılarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (χ2 (2) = 5,802; p = ,055). Bu bulgu, öğrencilerin eşitlikçi tutumlarının yaş faktöründen bağımsız olarak benzer bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmanın H_3 hipotezi geleneksel rol boyutu için kabul edilmiş, eşitlikçi rol boyutu için reddedilmiştir.

3.3.4 Öğrenim Görülen Bölüme Göre Toplumsal Cinsiyet Rolü Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre toplumsal cinsiyet rolü algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Bölüm Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Bölümler	n	Sıra Ort.	χ2	sd	p
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. İnternet ve Ağ Tek.	47	145,93	18,210	6	**,006***
	2. Çocuk Gelişimi	58	133,88			
	3. Dış Ticaret	55	139,13			
	4. Ormancılık ve O.Ü.	22	158,20			
	5. İç Mekân Tasarımı	13	179,69			
	6. Lojistik	69	123,99			
	7. Kontrol ve Otomasyon	22	199,73			
	1. İnternet ve Ağ Tek.	47	137,80	10,692	6	,098

Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Rolleri	2. Çocuk Gelişimi	58	153,51
	3. Dış Ticaret	55	142,89
	4. Ormancılık ve O.Ü.	22	110,36
	5. İç Mekân Tasarımı	13	98,81
	6. Lojistik	69	158,42
	7. Kontrol ve Otomasyon	22	143,57

***p < ,05**

Çizelge 6 incelendiğinde, öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($\chi2$ (6) = 18,210; p = ,006). Sıra ortalamaları baz alındığında; geleneksel cinsiyet rolü algısının en yüksek olduğu bölümlerin sırasıyla Kontrol ve Otomasyon (SO = 199,73) ve İç Mekân Tasarımı (SO = 179,69) olduğu saptanmıştır. En düşük geleneksel algı ise Lojistik (SO = 123,99) bölümü öğrencilerinde görülmektedir. Öte yandan, öğrencilerin eşitlikçi cinsiyet rolü algılarının bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($\chi2$ (6) = 10,692; p = ,098). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin geleneksel cinsiyet kalıplarına bakışı okudukları bölüme göre değişirken, eşitlikçi tutumlarının bölümler arasında benzer bir dağılım sergilediği söylenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda H_5 hipotezi geleneksel rol boyutu özelinde kabul edilmiştir.

3.3.5 İkamet Edilen Yere Göre Toplumsal Cinsiyet Rolü Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim birimine göre toplumsal cinsiyet rolü algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	İkamet Edilen Yer	n	Sıra Ortalaması	$\chi2$	sd	p
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. Köy	43	148,09	9,957	3	**,019***
	2. İlçe	80	126,79			
	3. İl	73	167,16			
	4. Büyükşehir	90	136,97			
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. Köy	43	124,87	8,020	3	**,046***
	2. İlçe	80	154,51			
	3. İl	73	127,95			
	4. Büyükşehir	90	155,23			

**p < ,05*

Çizelge 7 incelendiğinde, öğrencilerin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolü algılarının ikamet ettikleri yerleşim birimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Hem geleneksel rol algısı boyutunda ($\chi2$ (3) = 9,957; p = ,019) hem de eşitlikçi rol algısı boyutunda ($\chi2$ (3) = 8,020; p = ,046) gruplar arasındaki farkın 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları baz alındığında; geleneksel rol algısının en yüksek olduğu grubun "İl" merkezinde ikamet eden öğrenciler (SO = 167,16), eşitlikçi rol algısının ise en yüksek olduğu grubun "Büyükşehir" (SO = 155,23) ve "İlçe" (SO = 154,51) merkezinde yaşayan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, yerleşim yerinin toplumsal cinsiyet rolleri üzerindeki etkisi kanıtlanmış olup H_6 hipotezi kabul edilmiştir.

3.3.6 Bölüm Seçiminde Etkili Olan Faktörlere Göre Toplumsal Cinsiyet Rolü Algılarının İncelenmesi

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümü seçmelerinde en etkili olan faktöre göre toplumsal cinsiyet rolü algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8. Bölüm Seçme Nedenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	En Etkili Faktör	n	Sıra Ortalaması	χ2	sd	p
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. İlgi ve Yetenek	58	113,40	26,605	5	**,000***
	2. İş Bulma İmkânı	87	126,42			
	3. Aile Yönlendirmesi	40	169,94			
	4. Puan Yeterliliği	52	150,69			
	5. Toplumsal Uygunluk	24	192,33			
	6. Diğer	25	168,64			
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. İlgi ve Yetenek	58	165,89	15,194	5	**,010***
	2. İş Bulma İmkânı	87	148,79			
	3. Aile Yönlendirmesi	40	116,54			
	4. Puan Yeterliliği	52	155,67			
	5. Toplumsal Uygunluk	24	117,23			
	6. Diğer	25	116,18			

*p < ,05

Çizelge 8 verileri incelendiğinde, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolü algılarının bölüm seçme nedenlerine göre hem geleneksel rol boyutunda ($\chi 2$ (5) = 26,605; p < ,001) hem de eşitlikçi rol boyutunda ($\chi 2$ (5) = 15,194; p = ,010) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde; geleneksel cinsiyet rolü algısının en yüksek olduğu grubun bölümünü "Toplumsal Uygunluk" (SO = 192,33) ve "Aile Yönlendirmesi" (SO = 169,94) nedeniyle seçen öğrenciler olduğu görülmektedir. Buna karşın, eşitlikçi cinsiyet rolü algısının en yüksek olduğu grubun ise bölümünü "İlgi ve Yetenek" (SO = 165,89) doğrultusunda seçen öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, bireysel tercihlerden ziyade toplumsal ve dışsal yönlendirmelerle karar veren öğrencilerin daha geleneksel bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda H_7 hipotezi kabul edilmiştir.

3.3.7 Sınıf Düzeyine Göre Toplumsal Cinsiyet Rolü Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine (1. sınıf ve 2. sınıf) göre toplumsal cinsiyet rolü algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 9'de sunulmuştur.

Çizelge 9. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. Sınıf	141	142,21	20051,50	10040,500	-,261	,794
	2. Sınıf	145	144,76	20989,50			
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Rolleri	1. Sınıf	141	140,82	19856,00	9845,000	-,541	,589
	2. Sınıf	145	146,10	21185,00			

*p > ,05

Çizelge 9 verileri incelendiğinde, öğrencilerin hem geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarının (U = 10040,500; Z = -,261; p = ,794) hem de eşitlikçi cinsiyet rolü algılarının U = 9845,000; Z = -,541; p = ,589) sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (p > ,05).Bu bulgu, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyinden bağımsız olduğunu ve 1. sınıftan 2. sınıfa geçiş sürecinin bu algılar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yaratmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmanın H_8 hipotezi reddedilmiştir.

3.3.8 Bölümün Cinsiyete Uygunluğu Algısına Göre Toplumsal Cinsiyet Rolü Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin seçtikleri bölümün kendi cinsiyetlerine toplumsal olarak uygun görülüp görülmediğine dair algılarına göre (1=Düşük Uygunluk Algısı, 2=Yüksek Uygunluk Algısı) toplumsal cinsiyet rolü algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Bölüm Uygunluk Algısı Gruplarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Uygunluk Algısı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Geleneksel Rol	1. Düşük (1-2)	72	118,64	8542,00	4310,00	-1,876	,061
	2. Yüksek (4-5)	142	101,85	14463,00			
Eşitlikçi Rol	1. Düşük (1-2)	72	81,97	5901,50	3273,50	-4,304	**,000***
	2. Yüksek (4-5)	142	120,45	17103,50			
***p < ,05**							

Çizelge 10 incelendiğinde, öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarının bölüm uygunluk algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (U=4310,00; p=,061).Buna karşın, öğrencilerin eşitlikçi cinsiyet rolü algılarının, bölümün cinsiyete uygunluğu algısına göre istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık sergilediği belirlenmiştir (U=3273,50; p<,001). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; seçtiği bölümün kendi cinsiyetine uygun olduğunu düşünen öğrencilerin (SO=120,45), bu uygunluğu düşük gören öğrencilere (SO=81,97) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek eşitlikçi algıya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında H_8 hipotezi eşitlikçi rol boyutu için kabul edilmiştir.

4. Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, literatürde yer alan çalışmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Ön lisans öğrencilerinin genel olarak eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerini benimsemeleri, Gül ve Öcal (2021) ile Dikmen ve Öner'in (2024) ulaştıkları sonuçlarla örtüşmektedir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeninin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar üzerinde belirleyici olması ve kadın öğrencilerin daha eşitlikçi, erkek öğrencilerin ise daha geleneksel tutumlar sergilemesi, Soylu ve Esen'in (2022) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada teknik bölümlerde geleneksel algıların daha yüksek bulunması, mesleklerin hâlen "kadın işi" ve "erkek işi" şeklinde toplumsal kalıplarla değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum, hemşirelik gibi belirli mesleklerin kadınlara özgü görüldüğünü

ortaya koyan Kahraman vd.'nin (2015) ve Ünver vd.'nin (2010) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, bölüm seçiminde aile ve toplumsal uygunluk gibi çevresel faktörlerin etkili olması, Yıldırım ve Erenel'in (2018) ulaştığı sonuçları destekler niteliktedir. Öte yandan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın bulunmaması, ön lisans eğitiminin mevcut haliyle toplumsal cinsiyet algılarının dönüşümünde sınırlı bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bu sonuç, eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığını artırmaya yönelik içerik ve uygulamalara daha fazla yer verilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde şu temel sonuçlara ulaşılmıştır:

- *Genel Eğilim*: Ön lisans öğrencileri genel olarak geleneksel cinsiyet rollerini reddetme eğiliminde olup, toplumsal ve mesleki hayatta kadın-erkek eşitliğini destekleyen orta düzeyin üzerinde bir "Eşitlikçi Rol" algısına sahiptir.
- *Cinsiyet Farkı*: Cinsiyet, toplumsal cinsiyet rollerine bakış açısını belirleyen en keskin değişkendir. Kadın öğrencilerin eşitlikçi algıları erkeklerden yüksekken, erkek öğrencilerin geleneksel tutumları kadınlara oranla daha baskındır. Bu durum, toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığının erkek öğrenciler arasında artırılması gerektiğini göstermektedir.
- *Mesleki Sosyalleşme ve Bölüm Etkisi*: "Kontrol ve Otomasyon" gibi teknik bölümlerde geleneksel algıların daha yüksek olması, mesleki alanların halen "kadın/erkek işi" şeklinde kodlandığına işaret etmektedir. Ancak, bölümünü kendi cinsiyetine uygun bulan öğrencilerin eşitlikçi puanlarının yüksek çıkması, bu öğrencilerin seçtikleri meslekte kendilerini daha bilinçli ve özgüvenli konumlandırdıklarını göstermektedir.
- *Çevresel Faktörlerin Rolü*: İkamet edilen yer ve bölüm seçiminde etkili olan faktörler (aile, toplumsal uygunluk vb.), bireyin cinsiyet rollerine ilişkin şemalarını şekillendirmeye devam etmektedir. Dışsal motivasyonla (toplum ne der, ailem ne ister) bölüm seçenlerin daha geleneksel kalması, meslek seçiminde bireysel ilgi ve yeteneklerin ön plana çıkarılmasının önemini vurgulamaktadır.
- *Eğitimin Etkisi:* 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında algı farkı bulunmaması, önlisans düzeyindeki iki yıllık eğitimin veya mevcut müfredatın yerleşik cinsiyet algılarını dönüştürmede yeterli bir süre veya etkiye sahip olmadığını düşündürmektedir.

Üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliği derslerinin müfredata dahil edilmesi, özellikle erkek öğrencilere yönelik farkındalık çalışmalarının yapılması ve mesleki rehberlik süreçlerinde toplumsal cinsiyet kalıplarından arındırılmış bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Bayır, B., Ay, B. N., & Özcihan, H. (2023). Hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının meslek seçimine etkisinin belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi*, 5(2), 107–114.

Dikmen, M., & Öner, İ. (2024). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerinin mesleki seçimlerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 15(56), 706- 722. http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4462*

Erginer, A., & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 363–393.

Gül, İ., & Öcal, M. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 19(3), 192–210.

Kahraman, A., Tunçdemir, N., & Özcan, A. (2015). Toplumsal cinsiyet bağlamında hemşirelik bölümünde öğrenim gören erkek öğrencilerin mesleğe yönelik algıları. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*. https://doi.org/10.18490/sad.58405

Mutlu, T., & Korkut-Owen, F. (2017). Sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki kadınlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 87–103.

Soylu, A., & Esen, Y. (2022). Öğretmenlik meslek seçimi ve meslek kimliğinin kurulumunda toplumsal cinsiyetin rolü. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1104-1123.

Struthers, K., & Strachan, G. (2019). Attracting women into male-dominated trades: Views of young women in Australia. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 1–19. https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.1.1

Ünver, S., Diri, E., & Ercan, İ. (2010). Hemşirelik mesleğinin erkek üyelerine toplumun bakış açısı. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics-Law and History*, 18(2), 96-102.

Yıldırım, R., & Erenel, A. (2018). Bir meslek yüksekokulu öğrencilerinin meslek seçimleri ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. 3. *Uluslararası Acil Tıp ve Aile Hekimliği Sempozyumu Bildiri Kitabı.*

MUHASEBE YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİNDE VERİ ANALİTİĞİ VE BİLGİ TEKNOLOJİLERİ ENTEGRASYONU: TÜRKİYE'DE BİR MÜFREDAT İNCELEMESİ

(*Integration of Data Analytics and Information Technologies in Graduate Accounting Education: A Curriculum Review in Türkiye*)

Dr. Öğr. Üyesi Melek ŞARDAĞ KARABULUT[1]

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerde muhasebe ve denetim alanlarında yürütülen yüksek lisans programlarının, veri analitiği ve bilgi teknolojileri entegrasyonu açısından mevcut durumunu incelemektir. Bu kapsamda Türkiye'deki üniversiteler taranmış ve program adında muhasebe ve/veya denetim ifadeleri geçen toplam 78 üniversitede yer alan 146 lisansüstü program analiz edilmiştir. Üniversitelerin 60'ı devlet, 18'i vakıf üniversitesidir; programların 85'i tezli, 61'i tezsizdir. Her bir programın müfredatı, AACSB Standardı A7'nin öngördüğü bilgi teknolojisi ve veri analitiği yetkinlikleri çerçevesinde değerlendirilmiş; veri analitiği ve bilgi teknolojileri ile ilişkili derslerin varlığı analiz edilmiştir. Bulgular, yalnızca 21 programda söz konusu yetkinliklerle uyumlu derslerin bulunduğunu göstermektedir. 7 programın ise müfredat bilgisine ulaşılamadığı için değerlendirilmemiştir. Elde edilen sonuçlar, Türkiye'de muhasebe ve denetim alanındaki lisansüstü programlarda veri analitiği ve bilgi teknolojileri entegrasyonunun sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bazı programlarda veri analitiği ve bilgi teknolojileri odaklı derslerin müfredata dahil edilmeye başlanması, dijital dönüşüm sürecinin henüz gelişim aşamasında olduğunu göstermektedir. Çalışma, Türkiye'de muhasebe lisansüstü eğitiminde veri analitiği ve bilgi teknolojileri entegrasyonunun mevcut durumunu ortaya koyması ve kapsamlı bir program envanteri sunması açısından literatüre katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe Eğitimi, Veri Analitiği, Bilgi Teknolojileri, Yüksek Lisans Programları, AACSB A7

JEL Kodları: M40, M41, M48

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu, Dış Ticaret Bölümü, mkarabulut@sinop.edu.tr, Tel: 0544 451 66 17, ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-0525-7820.

ABSTRACT

This study aims to examine the current state of graduate programs in accounting and auditing in universities in Türkiye in terms of data analytics and information technology integration. Within this scope, universities in Türkiye were reviewed, and a total of 146 graduate programs offered by 78 universities, whose program titles include accounting and/or auditing, were analyzed. Of these universities, 60 are public and 18 are private (foundation) universities; 85 of the programs are thesis-based, while 61 are non-thesis programs. The curricula of each program were evaluated within the framework of the data analytics and information technology competencies outlined in AACSB Standard A7, and the presence of courses related to data analytics and information technologies was analyzed. The findings indicate that only 21 programs include courses aligned with these competencies, while 7 programs were excluded from the evaluation due to the unavailability of curriculum information. The results reveal that the integration of data analytics and information technologies in graduate accounting and auditing programs in Türkiye remains limited. However, the inclusion of data analytics and information technology-oriented courses in some programs suggests that the digital transformation process is still at an early stage. This study contributes to the literature by presenting the current state of data analytics and information technology integration in graduate accounting education in Türkiye and providing a comprehensive inventory of programs.

Keywords: Accounting Education, Data Analytics, Information Technology, Master's Programs, AACSB A7

JEL Codes: M40, M41, M48

FARKLI ÖĞRETİM KADEMELERİNDE UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA SENKRON OLARAK VERİLEN TARİH DERSLERİNİN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Osman OKUMUŞ
Aksaray Üniversitesi
osmanokumus@aksaray.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6304-4201

ÖZET

Pandemi süreciyle birlikte eğitim faaliyetlerinin çevrim içi ortamlara taşınması, uzaktan eğitim uygulamalarının hızla yaygınlaşmasına ve eğitim sisteminin önemli bir parçası hâline gelmesine neden olmuştur. Bu süreçte özellikle sosyal bilimler alanındaki derslerin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve derslere katılım biçimleri açısından önemli tartışmaları beraberinde getirmiştir. Pandemi koşullarının sona ermesine rağmen uzaktan eğitim uygulamaları farklı biçimlerde varlığını sürdürmüş; senkron dersler, kurslar, çevrim içi materyaller ve dijital öğrenme platformları eğitim süreçlerinde kullanılmaya devam etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin uzaktan eğitimle verilen tarih derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi; sürecin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması, tarih derslerinin çevrim içi ortamlardaki işlevselliğinin değerlendirilmesi ve gelecekte gerçekleştirilecek benzer eğitim uygulamalarına yönelik çıkarımlar yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada, farklı öğrenim kademelerinde (lise, ön lisans ve lisans) öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim kapsamında senkron olarak yürütülen tarih derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine yönelik düşünceleri, bu sürecin kendilerine kazandırdığı beceriler, tarih derslerinin çevrim içi ortamda yürütülmesine ilişkin değerlendirmeleri ile uzaktan eğitimin avantaj ve sınırlılıklarına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitimle verilen tarih derslerinin geleceğine ilişkin düşüncelerinin ortaya konulması da hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve bu yaklaşımın doğasına uygun olarak durum araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmacının geliştirmiş olduğu yarı yapılandırılmış form aracılığı ile maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle kamu ve özel eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan 30 lise, 43 ön lisans ve 48 lisans öğrencisiyle görüşmeler gerçekleştirilmiş elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları; önlisans ve lisans

düzeyindeki katılımcıların uzaktan eğitimle verilen tarih derslerine yönelik genel olarak olumlu görüşlere; lise öğrencilerinin ise az bir farkla olumsuz görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Diğer alt amaçlar için ortaya çıkan sonuçlar benzerlik göstermiştir. Uzaktan eğitim sürecinin bir takım öz düzenleme, dijital ve akademik beceriler kazandırdığı, tarih dersinin yapısına uygun olduğu, tekrar izleme ve kolay erişim, öğrenme kolaylığı avantajı sunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sosyalleşme eksikliği, akademik ve teknik problemler ile sürecin verimsiz olduğu düşünceleri katılımcılar tarafından ifade edilen dezavantajlar olmuştur. Katılımcıların uzaktan eğitim hakkında olumlu gelecek beklentisi içerisinde oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, uzaktan eğitim, teknoloji destekli eğitim, dijital öğrenme platformları, öğrenme deneyimleri, durum araştırması.

EVALUATION OF SYNCHRONOUS HISTORY COURSES DELIVERED THROUGH DISTANCE EDUCATION BY STUDENTS AT DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION

ABSTRACT

With the pandemic process, the transfer of educational activities to online environments led to the rapid expansion of distance education practices and their becoming an important part of the education system. During this period, particularly the implementation of courses in the field of social sciences through distance education brought about significant discussions in terms of students' learning experiences and forms of participation in courses. Although the pandemic conditions have ended, distance education practices have continued to exist in different forms; synchronous courses, online courses, digital materials, and online learning platforms have continued to be used in educational processes. In this context, examining students' views regarding history courses delivered through distance education is important in terms of revealing the strengths and weaknesses of the process, evaluating the functionality of history courses in online environments, and making inferences for similar educational practices to be implemented in the future. The aim of this study was to examine the views of students studying at different educational levels (high school, associate degree, and undergraduate) regarding history courses conducted synchronously within the scope of distance education. In the study, students' opinions about the distance education process, the skills they gained through this

process, their evaluations regarding the implementation of history courses in online environments, and their views on the advantages and limitations of distance education were discussed. In addition, it was aimed to reveal students' thoughts regarding the future of history courses delivered through distance education. Within this scope, a qualitative research approach was adopted in the study, and in accordance with the nature of this approach, a case study design was employed. Through a semi-structured interview form developed by the researcher, interviews were conducted with 30 high school students, 43 associate degree students, and 48 undergraduate students studying at public and private educational institutions by using the maximum variation sampling method, and the obtained data were analyzed through content analysis. The findings of the study demonstrated that associate degree and undergraduate participants generally had positive views toward history courses delivered through distance education, whereas high school students had slightly more negative views. Similar findings emerged regarding the other sub-objectives. It was determined that the distance education process provided certain self-regulation, digital, and academic skills, was suitable for the nature of history courses, and offered advantages such as replaying lessons, easy access, and ease of learning. However, lack of socialization, academic and technical problems, and perceptions of inefficiency were expressed by the participants as disadvantages. It was observed that the participants had positive expectations regarding the future of distance education.

Keywords: History education, distance education, technology-supported education, digital learning platforms, learning experiences, case study.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME/ÖĞRETIM SÜRECINDE YAPAY ZEKA KULLANIMINA İLIŞKIN GÖRÜŞLERININ İNCELENMESI

Batuhan Keskin
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
25431406010@ogr.comu.edu.tr- 0009-0005-3239-255X

Remzi Y. Kıncal
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
rkincal@comu.edu.tr- 0000-0002-6258-393X

ÖZET

Günümüzde dijitalleşme süreçlerinin ivme kazanmasıyla birlikte yapay zekâ (YZ) tabanlı uygulamalar, eğitim ekosisteminin ayrılmaz bir parçası haline gelerek geleneksel öğretim yöntemlerini köklü bir dönüşüme uğratmaktadır. Bu teknolojik dönüşüm sürecinde, eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmen adaylarının YZ araçlarına yönelik geliştirdikleri algı, tutum ve pedagojik değerlendirmeler, söz konusu teknolojilerin sınıf içi uygulamalara etkili, etik ve işlevsel biçimde entegre edilmesi bakımından stratejik bir önem arz etmektedir. Özellikle bilgiye erişim ve analitik düşünme becerilerinin ön planda olduğu sosyal bilgiler eğitimi bağlamında, bu araçların kullanımı öğrenci motivasyonu ve kalıcı öğrenme üzerinde yüksek potansiyel taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının derslerde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerini, teknolojiye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini ve olası çekincelerini derinlemesine incelemektir.

Araştırma, olguları katılımcıların bakış açısından anlamlandırmayı hedefleyen nitel araştırma deseni çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu, 2025-2026 akademik yılında Marmara Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nın son sınıfında öğrenim görmekte olan 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, konuyla ilgili kuramsal çerçeveye uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler, kategorik temalar altında sınıflandırılarak betimsel analiz tekniğiyle çözümlenecek kuramsal bir çerçevede yorumlanmaktadır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık seviyelerinin, bu teknolojilerin sosyal bilgiler müfredatına entegrasyonuna ilişkin gelecek vizyonlarının ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek etik veya teknik sınırlılıklara dair çözüm önerileri ortaya konulmaktadır. Araştırmada ulaşılan verilerin öğretmen yetiştirme sürecine ve ilgili literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, yapay zekâ, öğretmen adayları.

GİRİŞ

Günümüzde hızla ivme kazanan teknolojik gelişmeler, yapay zekâ (YZ) sistemlerinin toplumsal yaşamın her alanına entegre olmasının önünü açmıştır. Özellikle üretken yapay zekâ araçları, bilgiye erişimi kolaylaştırmanın yanı sıra, farklı bakış açıları sunarak öğrenciler ve öğretmen adayları için etkili birer bilişsel rehber konumuna gelmektedir. Bu teknolojinin eğitim sistemine entegrasyonu, öğretim süreçlerinin bireyselleştirilmesine ve konuların öğrencilere çok yönlü bir şekilde aktarılmasına olanak tanımaktadır. Doğru kullanıldığında YZ uygulamaları, sınıftaki eksik öğrenmeleri telafi etmede öğretmeni destekleyici bir rol üstlenebileceği gibi, öğrencilere kendi öğrenme hızlarında detaylı rehberlik sunma potansiyeline de sahiptir.

Sosyal bilgiler eğitimi; tarihsel empati, mekân algısı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasını hedefler. Burada, makinenin inanılmaz veri işleme kapasitesi ve duygusuz analitik mimarisi, geçmişe bakmak için daha tarafsız bir alan yaratıyor. Bu durum, harita okuma ve mekânsal zekâ becerilerinde de geçerlidir; hızlı işlem ve toplam hesaplama, öğretimi kolaylaştıracaktır. Eleştirel düşünme için, algoritmik esnekliğe sahip üretken yapay zekâ tarafından desteklenen öğretim araçları, çocukların aynı şeyin farklı senaryolarını ve yönlerini görebilecekleri çok katmanlı bir sorgulama ortamı sağlayacaktır. Tüm bu potansiyeline rağmen günümüzde yapay zekâ, öğretmenin pedagojik alan bilgisinin yerini alacak bağımsız bir aktörden ziyade; öğretim sürecini zenginleştiren güçlü bir asistan rolü üstlenmektedir.

Dijital çağın içine doğan öğretmen adaylarının yenilikçi araçlara yönelik algıları, eğitim sisteminin geleceği açısından belirleyici bir role sahiptir. Literatür incelendiğinde, deneyimli öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine karşı uyum sağlamada direnç gösterebildiği ve bu araçların mesleki rollerini tehdit edebileceğine dair kaygılar taşıdığı görülmektedir. Buna karşın, teknolojiyle iç içe büyüyen öğretmen adaylarının bu araçları pedagojik süreçlere uyarlama konusundaki motivasyonları, bu dönüşümün anahtarıdır. Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının entegrasyonu, salt bir teknolojik altyapı sorunu olmaktan çıkarak öğretmen adaylarının tutum ve algılarıyla şekillenen pedagojik bir boyuta ulaşmıştır. Günümüzde yapay zekânın öğretmenlerin yerine geçecek otonom bir yapıdan ziyade, öğretmenleri daha verimli hale getirecek insan merkezli bir asistan olarak konumlandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Popenici & Kerr, 2017). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının eğitim ortamlarına yansıması kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının eğitimde yapay zekâ algılarını inceleyen güncel çalışmalar, adayların bu teknolojilere yönelik tutumlarının kullanım deneyimi ile şekillendiğini, yapay zekâ aracı kullanan adayların sürece daha olumlu ve kaygıdan uzak yaklaştığını ortaya koymaktadır (Ağmaz & Ergulec, 2024). Özellikle sosyal bilimler ve dil eğitimi gibi alanlarda öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları, dersin duyuşsal yapısı gereği farklılıklar barındırabilmektedir. Türkçe ve sosyal branşlarındaki öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik genel tutumlarının olumlu eğilimler taşıdığı, teknolojik gelişmelerin ders süreçlerini zenginleştirme potansiyelinin farkında oldukları görülmektedir (Banaz & Maden, 2024; Sarıkaya & Kavan, 2024). Bu durum, öğretmen adaylarının yapay zekâyı salt bir bilgi aktarım aracı olarak değil, yapılandırmacı

yaklaşıma uygun bir pedagojik materyal olarak kabul ettiklerinin göstergesidir. Bu kuramsal zemin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma kapsamında elde edilen görüşlerini anlamlandırmada temel bir referans noktası oluşturmaktadır. Bu bağlamda, geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik vizyonlarının incelenmesi, literatürdeki boşluğun doldurulması açısından kritik önemdedir.

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1-Sosyal Bilgiler dersinde yapay zekâ kullanımını nasıl değerlendiriyorsunuz?

2-Yapay zekâ kullanımının Sosyal Bilgiler öğretmenlerine sağlayabileceği katkılar neler olabilir?

3-Sosyal Bilgiler dersinde yapay zekâ kullanımının öğrencilere yönelik katkıları neler olabilir?

4-Yapay zekâ kullanımının Sosyal Bilgiler öğretmenleri açısından oluşturabileceği sınırlılıklar nelerdir?

5-Sosyal Bilgiler dersinde yapay zekâ kullanımının öğrencilere ilişkin sınırlılıkları ve dezavantajları neler olabilir?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell, 2013). Nitel araştırmaların temel amacı, sayılarla veya istatistiksel verilerle ölçülemeyen insan davranışlarını, inançlarını, tutumlarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamlandırmaktır (Karataş, 2015). Bu yöntem, önceden belirlenmiş kesin hipotezleri test etmek yerine; araştırılan konunun doğası gereği 'ne kadar' veya 'ne sıklıkla' sorularından ziyade, 'nasıl' ve 'neden' sorularına odaklanır (Baltacı, 2019; Merriam, 2009). Böylece araştırmacıya esneklik sağlayarak, katılımcıların kendi dünyalarını ve olaylara yükledikleri anlamları onların perspektifinden, kendi doğal bağlamları içinde zengin ve detaylı bir biçimde betimleme imkânı sunar (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014)." Bu çalışmada da katılımcıların görüş, deneyim ve algılarının tüm boyutlarıyla, esnek ve derinlemesine bir şekilde incelenebilmesi amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanımına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadıkları olgulara odaklanarak, onların deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bir başka ifadeyle olgubilim, katılımcıların bir kavrama ya da olguya ilişkin "yaşanmış deneyimlerinin" ortak anlamını yapısallaştırmaya çalışır (Patton,

2015). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının eğitimde yapay zekâ kullanımına dair algıları, beklentileri ve kaygıları kendi perspektiflerinden ve yaşanmışlıkları üzerinden incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nın son sınıfında öğrenim görmekte olan 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırmalarda odaklanılan durum ya da olayların derinlemesine incelenmesine imkan tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2021) amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve ölçüt örnekleme bir arada kullanılmıştır. Araştırmacının yakın çevresinden katılımcı seçmesiyle zamandan ve emekten tasarruf edilmesini sağlayan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi (Baltacı, 2018) ile belirli ön koşulları karşılayan kişilere odaklanan ölçüt örnekleme (Creswell ve Poth, 2018) yöntemlerinin birlikte kullanılması, çalışmanın amacına uygun verilerin toplanmasını kolaylaştırmıştır. Bu bağlamda katılımcıların "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği son sınıf öğrencisi olması" temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcıların tamamı araştırmaya gönüllülük esasıyla katılım sağlamış olup, araştırmanın etiği gereği katılımcıların gerçek isimleri gizli tutularak (Ö1, Ö2, Ö3... Ö15) şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırma sorularına odaklanmayı sağlarken aynı zamanda esnek bir veri toplama sürecine imkan tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2021) ve 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formun kapsam geçerliğini ve soruların amaca uygunluğunu sağlamak adına alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve form uzman doğrulaması ardından kesinleştirilmiştir. Veri toplama süreci, araştırmacı ve gönüllü katılımcılar arasında yüz yüze bir ortamda yürütülmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların yanıtları geleneksel ses kaydı yerine, dijital ortamda yazılı beyan yoluyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtları, bir kelime işlemci yazılımı olan Microsoft Word üzerinden kendi ifadeleriyle detaylı bir şekilde yazmaları sağlanmıştır. Verilerin doğrudan katılımcı eliyle dijitalleştirilmesi, nitel araştırmalarda sıkça karşılaşılan transkripsiyon (ses kaydını metne dökme) sürecindeki olası veri kayıplarını, araştırmacı yorumlamasından kaynaklı hataları ve zaman kaybını en aza indirmiştir (Merriam ve Grenier, 2019).

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımı doğrultusunda, dijital ortamda (Word dosyasında) toplanan yazılı veriler araştırmacı tarafından derlenmiş ve görüşme formunda yer alan 5 araştırma sorusu temel alınarak oluşturulan kavramsal çerçeveye göre sınıflandırılmıştır. Nitel verilerin daha önceden belirlenmiş bu yapılandırılmış çerçeveye göre özetlenmesi ve okuyucunun rahatça anlayabileceği bir forma getirilmesi betimsel analizin temel amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcıların yapay zekâ kullanımına dair görüşleri, bu temalar altında özetlenerek kuramsal bir bakış açısıyla yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın geçerlik

ve güvenirliğini (inanılırlığını) artırmak ile katılımcıların deneyimlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla, bulgular bölümünde katılımcıların yazılı ifadelerinden doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Bulguların orijinal ifadelere sadık kalınarak doğrudan alıntılarla desteklenmesi, araştırmacı yanlılığını en aza indirerek verilerin doğrulanabilirliğine ve çalışmanın iç geçerliğine doğrudan katkı sağlamıştır (Creswell ve Poth, 2018; Miles vd., 2020).

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, alt amaçlar doğrultusunda temalandırılarak sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular: Adayların YZ Kullanımına Yönelik Genel Değerlendirmeleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen "Sosyal Bilgiler dersinde yapay zekâ kullanımını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusundan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulduğunda, katılımcıların görüşlerinin üç ana tema etrafında şekillendiği görülmüştür.

Tema 1: Öğretim Sürecini Zenginleştiren, Somutlaştıran ve Planlamayı Kolaylaştıran Bir Asistan

Katılımcıların tamamına yakını yapay zekâyı dersi zenginleştiren, güncelleyen ve öğrenci motivasyonunu artıran destekleyici bir teknoloji olarak değerlendirmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersindeki karmaşık tarihi ve coğrafi konuların somutlaştırılmasında, veri yığınlarının filtrelenmesinde ve ders planı/etkinlik tasarımında yapay zekânın pratik faydalarına dikkat çekilmiştir.

Ö12, sosyal bilgiler disiplinin doğasına atıfta bulunarak: "Özellikle tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi soyut kavramların somutlaştırılmasında büyük katkı sağlıyor." derken;

Ö13, yapılan işin yüz yüze olan kısmındaki faydayı: "Öğrencilerin derse ilgisini artıracak etkinlikler hazırlanmasına yardımcı olur. Aynı zamanda öğretmenin ders planlama sürecini kolaylaştırır." sözleriyle ifade etmiştir.

Ö11 ise yapay zekânın akademik araştırma sürecindeki hızlandırıcı etkisini: "Araştırma seçeneklerine büyük ölçüde filtreleme özelliğine destek olduğu ve kaynaklar arasında boğuşma yaşanmasına bir nevi engel olduğu için mantıklı buluyorum." şeklinde yorumlamıştır.

Tema 2: Öğretmenin Pedagojik Liderliği ve Değer Aktarımı

Adayların yanıtlarında mutabık kalınan en güçlü tema, yapay zekânın tek başına bir amaç değil araç olduğu ve sürecin pedagojik bir rehber eşliğinde yürütülmesi gerektiğidir. Eğitimin tamamen teknolojiye devredilemeyeceği, özellikle "değer eğitiminin" insan öğretmene özgü olduğu vurgulanmıştır.

Bu temaya ilişkin en dikkat çekici bulgu **Ö12**'nin şu ifadelerinde ortaya çıkmıştır: “Yapay zekâyı merkeze koymak yerine, öğretmenin rehberliğinde destekleyici bir unsur olarak

kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sosyal bilgiler dersi sadece bilgi aktarma değil, aynı zamanda değer ve bilinç kazandırma dersidir."

Ö3 ise öğretmenin belirleyici rolünü: "Yapay zekâ Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeyi derinleştirebilir de yüzeyselleştirebilir de. Belirleyici olan öğretmenin pedagojik yaklaşımıdır." şeklinde özetlemiştir.

Tema 3: Yüzeyselleşme, Hazır Bilgi ve Araştırma Becerilerinin Körelmesi Riski

Katılımcılar yapay zekânın fırsatlarının yanında pedagojik ve bilişsel risklerine de dikkat çekmiştir. Bilginin kolay erişilebilir olmasının, sosyal bilgiler eğitiminin temeli olan çoklu okuma, sorgulama ve araştırma becerilerini sekteye uğratabileceğinden endişe edilmektedir.

Ö14, bu bilişsel riske dikkat çekerek: "Tamamen yapay zekâya bağlı kalmanın doğru olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin araştırma ve düşünme becerileri zayıflayabilir." uyarısında bulunurken;

Ö11, sosyal bilimlerin doğası gereği ihtiyaç duyulan derin okumaların kaybolma riskini: "Olumsuz yönde de sözel konuların gerçekten bir sürü kaynaktan okunmadan da anlaşılabileceğini düşünmemekteyim." sözleriyle ifade etmiştir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular: Yapay Zekâ'nın Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Sağlayabileceği Katkılar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen "Yapay zekâ kullanımının Sosyal Bilgiler öğretmenlerine sağlayabileceği katkılar neler olabilir?" sorusundan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulduğunda, katılımcıların görüşleri üç temel tema altında toplanmıştır:

Tema 1: Öğretimsel Planlama, Zaman Tasarrufu ve Pedagojik Verimlilik

Katılımcıların tamamına yakını, yapay zekânın öğretmenlere sağlayacağı en temel katkının planlama ve materyal geliştirme süreçlerindeki zaman tasarrufu olduğunda birleşmiştir. Elde edilen bu hızın, öğretmeni mekanik iş yükünden kurtararak dersin verimliliğini ve öğrenciyle olan iletişimi artırdığı vurgulanmıştır.

Ö11, Yapay zekânın hız boyutuna dikkat çekerek: "Ders planı hazırlarken ve materyal tasarlarken bana müthiş zaman kazandırır... Saniyeler içinde halledebilir." derken;

Ö14, bu zaman tasarrufunun sonucuna odaklanmış: "Zaman tasarrufu sağlayarak öğretmenin daha verimli olmasına katkı sunar." görüşünü bildirmiştir.

Ö6 ise bu durumu doğrudan pedagojik bir fırsat olarak yorumlamış: "Öğretmenin doğrudan öğrenciyle iletişimine daha fazla vakit ayırmasını sağlar." ifadelerini kullanmıştır.

Tema 2: İçerik Zenginleştirme, Görselleştirme ve Çoklu Anlatım Biçimleri

Sosyal bilgiler dersinin doğası gereği ihtiyaç duyulan çoklu materyal (harita, simülasyon, görsel, çalışma kâğıdı) üretiminde yapay zekânın pratikliği öne çıkmıştır. Ayrıca metinlerin dilsel olarak düzenlenmesi ve konunun farklı öğretim yöntemleriyle aktarılmasında öğretmene zenginlik kattığı belirtilmiştir.

Ö12, Yapay zekâ dil ve anlatım desteğine değinerek: "Farklı anlatım biçimleri sunarak öğretmenin dersini zenginleştirmesine yardımcı olur. Dil açısından da daha düzenli ve anlaşılır ifadeler oluşturma konusunda destekleyici bir araçtır." tespitinde bulunmuştur.

Ö5, görselleştirme potansiyeline çok boyutlu bir örnek vermiş: "Bir savaşın sadece anlatılması yerine, o döneme ait sahnelerin görselleştirilmesi öğrencinin konuyu daha iyi kavramasını sağlar... Simülasyonlar ile öğrenciler, tarihî bir olayın içinde 'varmış gibi' deneyim yaşayabilir." şeklinde görüş bildirmiştir.

Tema 3: Bireyselleştirilmiş Öğretim ve Analitik Ölçme-Değerlendirme

Öğretmen adayları yapay zekâyı, sınıf içindeki bireysel farklılıkları yönetmede güçlü bir araç olarak görmektedir. Farklı öğrenme hızlarına veya seviyelerine sahip öğrenciler için materyallerin anında uyarlanabilmesi ve başarı takiplerinin yapılabilmesi önemli bir katkı olarak değerlendirilmiştir.

Ö10, yapay zekânın kapsayıcı eğitimdeki rolünü: "Her öğrencinin öğrenme hızına uygun farklılaştırılmış etkinlikler hazırlamamı kolaylaştırıyor. Öğrencilerimin başarı grafiklerini takip etmemde ve eksiklerini tespit etmemde bana rehberlik ediyor." sözleriyle özetlemiştir.

Ö7, özel gereksinimli öğrencilere yönelik potansiyelini: "Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere farklı materyallerle destek olabilir yani bireysel planlama kısmında da öğretmene katkı sağlar." diyerek vurgulamıştır.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular: Yapay zekâ Kullanımının Öğrencilere Yönelik Katkıları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen "Sosyal Bilgiler dersinde yapay zekâ kullanımının öğrencilere yönelik katkıları neler olabilir?" sorusundan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulduğunda, katılımcıların görüşleri üç temel tema etrafında şekillenmiştir:

Tema 1: Soyut Kavramların Somutlaştırılması ve Simülasyon Temelli Etkileşim

Sosyal bilgiler dersinin tarih ve coğrafya gibi alt disiplinlerindeki karmaşık ve soyut kavramların, yapay zekâ destekli görselleştirme ve simülasyon araçlarıyla somutlaştırılması öğrencilere sunulan en yenilikçi katkı olarak öne çıkmaktadır.

Ö12, yapay zekânın etkileşim boyutuna yaratıcı bir örnek vererek: "Tarihi bir karakterle sohbet ediyormuş gibi etkileşime girmeleri, derse olan ilgilerini zirveye taşır." şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö1, öğrencinin edilgen rolden çıkışını: "Öğrenciler sadece bilgi ezberlemek yerine, tarihi şahsiyetlerin simülasyonlarıyla etkileşime girebilir veya geçmişteki olayların içine dahil olabilirler." sözleriyle ifade etmiştir.

Tema 2: Bilgiyi Anlamlandırma, Bireyselleştirilmiş Hız ve Kapsayıcılık

Katılımcılar, yapay zekânın uzun ve karmaşık metinleri sadeleştirerek öğrencinin anlama kapasitesine uygun hale getirdiğini belirtmiştir. Her öğrencinin kendi bilişsel hızına göre

ilerlemesi ve özel gereksinimli öğrencilerin erişilebilirliğinin artırılması kapsayıcı eğitim bağlamında önemli bulunmuştur.

Ö13, okuduğunu anlama becerilerine vurgu yaparak: "Özellikle metinleri sadeleştirme, özetleme ve farklı örneklerle açıklama gibi özellikleri sayesinde... Okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerine katkı sağlayabilir." demiştir.

Ö4, eğitimin kapsayıcılık ilkesine atıfla: "Özel gereksinimli çocuklar için erişilebilirlik (sesli metin gibi) sağlar." diyerek çok değerli bir katkı sunmuştur.

Tema 3: Çoklu Perspektif, Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Sorgulama

Öğretmen adayları yapay zekâyı doğru kullanıldığında öğrenciyi hazıra alıştıran pasif bir araç değil; aksine problem çözme, bilgi sorgulama, çoklu perspektif kazanma ve medya okuryazarlığı yetkinliklerini geliştiren aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Ö11, öğrencinin analitik becerilerindeki gelişimi detaylıca analiz ederek: "Tek bir kaynağa bağlı kalmak yerine, farklı bakış açılarını görerek bilgiyi sorgulamayı öğrenirler. Bu sayede öğrenci, topladığı bilgileri daha kolay analiz eder ve kendi cümleleriyle ifade edebilir." tespitinde bulunmuştur.

Ö6, dijital çağın en kritik becerilerinden birine vurgu yaparak: "Yapay zekanın sunduğu bilgileri sorgulayarak medya okuryazarlığı becerilerini geliştiriyorlar." ifadelerini kullanmıştır.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular: YZ Kullanımının Öğretmenler Açısından Sınırlılıkları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen "Yapay zekâ kullanımının Sosyal Bilgiler öğretmenleri açısından oluşturabileceği sınırlılıklar nelerdir?" sorusundan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulduğunda, algılanan sınırlılıklar üç temel tema altında toplanmıştır. Bu üç temel başlık şu şekildedir:

Tema 1: Bilgi Güvenilirliği ve Sürekli Denetim Zorunluluğu

Katılımcıların tamamına yakını, YZ'nin ürettiği içeriklerdeki hatalar, eksiklikler ve bazen de taraflı (yanlı) yönlendirmeler olabileceğini belirterek, bunu en büyük sınırlılık olarak tanımlamıştır.

Ö1, süreci bir filtreleme görevi olarak tanımlayarak: "En belirgin sınırlılık, yapay zekanın zaman zaman tarihi olguları veya coğrafi verileri çarpıtabilmesi (halüsinasyon) riskidir. Öğretmenin her zaman bilgiyi teyit eden bir filtre olması gerekir." demiştir.

Ö14, algoritmanın tarafsızlık sorununa dikkat çekerek: "Yapay zekanın bazen yanlış veya yanlı bilgi vermesi en büyük risk; bu yüzden her bilgiyi kontrol etmemiz gerekir." tespitinde bulunmuştur.

Tema 2: Mesleki Üretkenliğin ve Yaratıcılığın Kaybı (Bağımlılık Riski)

Öğretmen adayları, YZ'nin planlama ve materyal geliştirmede sunduğu hızın, aşırı kullanımla birlikte öğretmenin mesleki becerilerine zarar verebileceğini düşünmektedir.

Ö14, bu bilişsel riske odaklanarak: "Teknolojiye fazla güvenmek, öğretmenin yaratıcılığını köreltebilir." şeklinde net bir görüş bildirirken;

Ö1, konunun sosyal bilimler felsefesine atıfla: "Dersin tamamen teknolojiye entegre edilmesi bu insani dokunun ve duygusal bağın kaybolmasına neden olabilir." diyerek derinlikli bir analiz sunmuştur.

Tema 3: Altyapı Eşitsizliği, Dijital Okuryazarlık Eksikliği ve Etik Sınırlar

YZ araçlarının sınıfa verimli bir şekilde entegre edilmesi; okulların teknolojik altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin dijital becerilerindeki farklılıklar ve veri güvenliği gibi kurumsal/etik engellere takılmaktadır.

Ö13, sistemin yapısal sorunlarına ve eğitim ihtiyacına vurgu yaparak: "Öncelikle teknolojik altyapının her okulda yeterli olmaması bir problem yaratabilir. Bunun yanında öğretmenlerin yapay zekâyı etkili kullanabilmesi için belirli bir eğitim alması gerekir." tespitinde bulunmuştur.

Ö8, dijital çağın en büyük kaygılarından birini dile getirerek: "Öğrenci verilerinin gizliliği ve etik kullanım sınırlarını belirlemek benim için zorlayıcı bir süreç olabiliyor." demiştir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular: YZ Kullanımının Öğrencilere İlişkin Sınırlılıkları ve Dezavantajları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen "Sosyal Bilgiler dersinde yapay zekâ kullanımının öğrencilere ilişkin sınırlılıkları ve dezavantajları neler olabilir?" sorusundan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulduğunda, katılımcıların algıladıkları riskler üç temel tema altında toplanmıştır:

Tema 1: Bilişsel Tembellik, Hazırcılık ve Özgün Düşünmenin (Üretimin) Kaybı
Katılımcıların tamamına yakını, bilgiye doğrudan ve zahmetsizce ulaşmanın öğrencileri pasif bir hazırcılığa iteceğini vurgulamıştır.

Ö15, bu durumun zamansal etkisine dikkat çekerek: "Yapay zekâ, öğrencilere çok hızlı ve doğrudan cevaplar sunar. Bu durum kısa vadede kolaylık sağlasa da, uzun vadede öğrencinin araştırma sürecine aktif katılımını azaltabilir." tespitinde bulunmuştur.

Ö7 ise bu süreci literatürdeki kavramlarla örtüşecek şekilde: "Araştırma yapmak yerine doğrudan cevabı hazır alma alışkanlığı edinerek bilişsel tembelliğe düşebilirler." şeklinde tanımlamıştır.

Tema 2: Sosyal İzolasyon, Bağımlılık ve İletişim (Empati) Becerilerinin Zedelenmesi
Sosyal bilgiler dersinin doğası gereği ihtiyaç duyulan sınıf içi tartışma, empati ve etkileşim kültürünün; ekrana ve yapay zekaya duyulan aşırı bağımlılık sebebiyle zarar görebileceği güçlü bir dezavantaj olarak görülmektedir.

Ö12, disiplinin duyuşsal boyutuna odaklanarak: "Ekran başında fazla vakit geçirmeleri, sosyal etkileşimi ve empati becerilerini zayıflatabilir." tespitiyle çok değerli bir katkı sunmuştur.

Ö1 ise konuyu sosyalleşme bağlamında ele alarak: "Sürekli ekrana ve yapay zekaya odaklı çalışmak öğrencilerin sosyalleşme, iş birliği yapma ve akran iletişim becerilerine ciddi zarar verebilir." demiştir.

Tema 3: Bilgi Kirliliğinin Sorgulanmadan Kabulü ve Fırsat Eşitsizliği

Öğrencilerin doğru ve yanlış bilgiyi ayırt edebilecek eleştirel süzgeçten (medya okuryazarlığından) yoksun olmaları, yapay zekânın ürettiği bilgi kirliliğine karşı onları savunmasız bırakmaktadır.

Ö14, öğrencilerin kaynağı sorgulama eksikliğine dikkat çekerek: "Öğrenciler yapay zekâdan aldıkları her bilgiyi doğru kabul edebilir ve kaynak sorgulama alışkanlığı azalabilir." tespitini yapmıştır.

Ö11, eğitimin sosyolojik boyutuna ve erişim problemine vurgu yaparak: "Teknolojiye ulaşamayan öğrenciler için eşitsizlik oluşabilir." diyerek kritik bir yapısal soruna işaret etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanımına yönelik görüşleri incelenmiş; elde edilen bulgular, adayların bu yeni teknolojiye karşı körü körüne bir hayranlık duymak yerine "teknopedagojik bir gerçekçilik" ve yüksek bir eleştirel bilinç düzeyi içinde olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yapay zekâyı öğretmenin mesleki varlığını tehdit eden özerk bir otorite olarak görmediklerini; aksine, öğretim sürecini zenginleştiren, materyal tasarımını hızlandıran ve sınıf içi planlama süreçlerini optimize eden güçlü bir dijital yardımcı olarak konumlandırdıklarını göstermektedir. Araştırmada elde edilen, öğretmen adaylarının yapay zekâyı öğretmenin yerini alacak bir otorite olarak değil; aksine ders içeriğini zenginleştiren, rutin görevleri hafifleten ve zaman tasarrufu sağlayan güçlü bir "dijital asistan" olarak algıladıkları yönündeki sonuçlar, alanyazındaki en güncel araştırmalarla güçlü bir biçimde desteklenmektedir. Örneğin, Topçubaşı (2025) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmen adaylarının yapay zekâyı özellikle rutin planlama, içerik oluşturma ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretmenin iş yükünü büyük ölçüde hafifleten ve zaman kazandıran bir araç olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yürütülen Avcı (2024) araştırmasında, adayların %90'ından fazlasının yapay zekânın günlük yaşamı ve eğitimi kolaylaştıracağına inandığı, teknolojiye karşı büyük bir ilgi ve olumlu bakış açısı sergilediği görülmüştür. Bu çalışmalar, araştırmamızdaki çalışma grubunu oluşturan adayların "teknopedagojik yardımcı" vurgusunun salt bir varsayım olmadığını, aksine yeni nesil eğitimcilerin ortak vizyonunu yansıttığını doğrulamaktadır. Araştırmada ulaşılan öğretmen adaylarının yapay zekâyı öğretmenin yerine geçecek bir otorite değil, aksine süreci destekleyen, planlamayı kolaylaştıran ve zaman tasarrufu sağlayan güçlü bir asistan olarak konumlandırdıkları bulgusu, alanyazındaki güncel çalışmalarla doğrudan paralellik göstermektedir. Ağmaz ve Ergulec (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının yapay zekânın öğretmenlerin yerini alamayacağını ancak onları daha verimli hale getirmek için vazgeçilmez bir araç olduğunu belirttikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Popenici ve Kerr (2017) eğitimin teknoloji merkezli değil insan merkezli bir yapı olduğunu belirterek yapay zekânın destekleyici rolüne dikkat çekmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yapay zekâ

entegrasyonuna açık oldukları ve bu araçların eğitimde fırsatlar sunduğu yönündeki olumlu tutumları, literatürdeki diğer öğretmen adayı araştırmalarının sonuçlarıyla da (Banaz & Maden, 2024; Sarıkaya & Kavan, 2024) tam bir uyum içindedir. Özellikle yirmi birinci yüzyıl becerilerinin eğitime entegrasyonu bağlamında değerlendirildiğinde adaylar, yapay zekâyı mekanik ve tekrara dayalı iş yükünü saniyeler içinde çözerek öğretmene muazzam bir zaman tasarrufu sağladığının altını çizmişlerdir. Literatürdeki teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesiyle de örtüşen bu durum, öğretmenin bilgi aktarıcı rolünden sıyrılarak, öğrenciyle birebir ilgilenen, süreci yöneten ve sınıf içi iletişimi güçlendiren bir pedagojik rehber rolüne geçişini hızlandırma potansiyeli taşımaktadır.

Öğrenme süreçleri açısından bakıldığında, özellikle sosyal bilgiler disiplininin omurgasını oluşturan tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi alanlarda, karmaşık ve soyut kavramların yapay zekâ destekli simülasyonlar aracılığıyla somutlaştırılması, eğitimin ezberci yapısını kırma noktasında devrimsel bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Adayların bulgularda sıklıkla vurguladığı üzere; öğrencilerin geçmişteki tarihi şahsiyetlerle sanal bir diyalog kurabilmesi veya coğrafi/tarihi bir olayı üç boyutlu bir modelleme ile yaşantısal olarak deneyimleyebilmesi, yapay zekânın yalnızca tek yönlü bir bilgi aktarım aracı olmadığını kanıtlamaktadır. Bu durum, öğrencileri yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkelerine uygun olarak sürece dahil eden çok boyutlu bir bilişsel etkileşim alanı yaratmaktadır. Bunun yanı sıra yapay zekânın farklı öğrenme hızlarına uyum sağlayabilen algoritmik yapısı ve özel gereksinimli öğrenciler için sunduğu erişilebilirlik imkânları (sesli okuma, basitleştirilmiş ve kişiselleştirilmiş içerikler), sınıflardaki bireysel farklılıkları yönetmeyi kolaylaştırmakta ve kapsayıcı eğitim felsefesinin sosyal bilgiler derslerinde pratik bir karşılık bulmasına ciddi bir zemin hazırlamaktadır.

Ancak elde edilen bu olumlu ve yenilikçi öngörülere rağmen araştırma, yapay zekânın sosyal bilgiler eğitimine entegrasyonunun çözülmesi gereken çok ciddi pedagojik, bilişsel ve felsefi açmazlar barındırdığını da çarpıcı bir biçimde ortaya koymuştur. Araştırmanın tartışmaya açtığı en ironik ve dikkat çekici sonuçlardan biri, yapay zekânın öğretmene zaman kazandıran bir araç olarak kodlanmasına karşın, ürettiği içeriklerdeki bilgi kirliliği, ideolojik yanlılık ve literatürde sıkça karşılaşılan halüsinasyon (gerçek dışı veriyi gerçekmiş gibi sunma) riskleri nedeniyle öğretmenin omuzlarına sürekli bir çapraz doğrulama ve denetim yükü bindirmesidir. Sosyal bilgiler gibi nesnel tarihi kanıtlara, güncel coğrafi verilere ve toplumsal gerçekliklere dayanan bir derste, bilginin doğruluğunu pedagojik bir süzgeçten geçirmeden sınıfa aktarmanın telafisi zor ve yanlış öğrenmelere yol açacağı öğretmen adayları tarafından net bir biçimde idrak edilmiştir. Üstelik adaylar, bir makinenin sunduğu bu hazırcılığa ve hıza aşırı derecede alışmanın, zamanla öğretmenin kendi materyalini üretme şevkini, pedagojik yaratıcılığını ve dersin özgün mimarı olma vasfını köreltebileceği yönünde güçlü bir mesleki özeleştiri de sunmuşlardır.

Öğrenci boyutunda ise, bilgiye ulaşmadaki bu pürüzsüz hızın uzun vadede akademik gelişimi baltalayarak bilişsel bir tembelliğe yol açacağı endişesi, araştırmanın en çok üzerinde durulan bulgularından biri olmuştur. Öğrencilerin hiçbir zihinsel çaba sarf etmeden, çoklu kaynakları karşılaştırmadan ve eleştirel bir süzgeçten geçirmeden doğrudan yapay zekânın sunduğu hazır metinlere yönelmesi; analitik düşünme, bilginin kaynağını sorgulama ve kendi özgün ifadelerini üreterek akademik dil becerilerini geliştirme yetkinliklerini ciddi şekilde tehdit

etmektedir. Diğer taraftan, araştırmamızda vurgulanan yapay zekânın bilgi kirliliği yaratma potansiyeli ve hazır içerik sunumuyla öğrencilerde "bilişsel tembellik" oluşturacağı yönündeki pedagojik endişeler de literatürdeki diğer bağımsız bulgularla tam bir örtüşme içindedir. Erdoğdu ve Çakır (2024) çalışmalarında, yapay zekâ araçlarıyla öğretim materyali geliştiren öğretmen adaylarının, bu teknolojilerin güvenilirliği konusunda ciddi etik kaygılar taşıdıklarını ve özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine zarar verebileceğinden endişe duyduklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, çalışmamızdaki katılımcıların öğrencilerin hazır bilgiye yönelerek analitik süreçlerden uzaklaşacağına dair öngörüleri literatürce doğrulanmaktadır. Bu durum, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarında teknolojinin kontrolsüz kullanımından ziyade, potansiyel etik ihlalleri filtreleyecek ve bilgi kirliliğini denetleyecek sağlam bir öğretmen rehberliğinin ne denli zorunlu olduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir. Buna karşın, katılımcıların yapay zekânın ürettiği bilgi kirliliği, ideolojik yanlılık ve hazır bilgiye ulaşmanın öğrencilerde yaratabileceği bilişsel tembellik gibi risklere yönelik kaygıları da literatürdeki tartışmaları destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının yapay zekânın eğitimde oluşturabileceği olumsuz durumlara ve teknolojik tahakküm korkusuna yönelik eleştirileri, alanyazında tespit edilen "kaygılı metaforlar" bulgusuyla uyumludur (Ağmaz & Ergulec, 2024). Bu durum, yapay zekâ araçları derse entegre edilirken öğretmen denetiminin ne kadar hayati bir rol oynadığını ve öğretmen adaylarının bu teknolojilere karşı geliştirdikleri temkinli yaklaşımın haklı bir pedagojik reflekse dayandığını kanıtlamaktadır. Araştırmanın sosyal bilimler felsefesi açısından en derinlikli ve uyarıcı tespiti ise, teknolojiye aşırı bağımlılığın dersin insani dokusunu ve değerler eğitimi boyutunu zedeleme ihtimalidir. Sosyal bilgiler dersinin asıl amacı olan iyi, ahlaklı ve insancıl vatandaşlar yetiştirme, öğrencileri sosyal konulara duyarlı hale getirme, sınıf içi tartışma kültürü oluşturma ve ekip çalışması ile iş birliğini geliştirme gibi duygusal becerilerin, çocuklarımızı yavaş yavaş soğuk bir ekranın ve yalnızca algoritmaların karşısına bırakacağını bekliyoruz. İnsan ve toplum merkezli bir öznenin tamamen makineye aktarılması, insan etkileşiminden koparılması, bize her zaman bir paradoks, bir çelişki gibi görünmüştür. Tüm bunlara ek olarak, okulların donanımsal altyapı eksiklikleri, internet erişimi problemleri ve öğrencilerin akıllı cihazlara ulaşımındaki sosyo-ekonomik farklılıklar, var olan dijital uçurumu büyüterek eğitimde fırsat eşitsizliğini çok daha makro ve sosyolojik bir sorun olarak derinleştirme potansiyeli taşımaktadır.

Elde edilen bu çok boyutlu ve derinlikli sonuçlar ışığında, yapay zekânın sosyal bilgiler derslerine salt bir teknolojik popülarite aracı olarak değil, pedagojik, psikolojik ve etik sınırları titizlikle çizilmiş bir eğitim materyali olarak entegre edilmesi gerektiği açıktır. Bu bağlamda, politika yapıcıların ve program geliştiricilerin sosyal bilgiler müfredatlarında yer alan geleneksel medya okuryazarlığı becerilerini ivedilikle güncelleyerek algoritma, veri güvenliği ve yapay zekâ okuryazarlığını da kapsayacak şekilde genişletmesi elzemdir. Sınıf içi uygulamalarda öğrencilere bilgiyi doğrudan bulmaktan ziyade, yapay zekânın sunduğu bilgiyi teyit etme, kaynağını sorgulama, ideolojik yanlılıkları fark etme ve eleştirel bir yaklaşımla analiz etme alışkanlığı dijital vatandaşlık eğitimi kapsamında kazandırılmalıdır. Ayrıca, yapay zekâ destekli etkinlikler tasarlanırken sınıf içi sosyal etkileşimi, göz temasını, yüz yüze iletişimi ve değerler eğitimini merkeze alan harmanlanmış yaklaşımlar tercih edilmeli; öğretmenin makineleşmiş bir aktarıcı değil, insani erdemleri ve toplumsal değerleri koruyan bir pedagojik lider ve yol gösterici olma rolü güçlendirilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin

eğitim fakülteleri iş birliği ile, öğretmen adaylarına ve sahada görev yapan öğretmenlere yapay zekâ araçlarının sadece teknik kullanımı değil, dezavantajlarının yönetimi ve etik sınırları konusunda uygulamalı eğitimler verilmelidir.Aynı zamanda, sahada fiilen görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencileriyle daha geniş çaplı çalışmalar yürütülerek, yapay zekânın gerçek sınıf ortamlarındaki pratik yansımaları, yarattığı sosyalleşme sorunları ve eğitimde fırsat eşitliğine etkileri disiplinler arası bir perspektifle daha derinlemesine incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Ağmaz, R. F., & Ergulec, F. (2024). Öğretmen adaylarının eğitimde yapay zeka algıları: Bir metafor analizi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 589-605.

Ancı, H. E. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. Route Educational and Social Science Journal, 11(2), 40-54.

AŞIK, F., YILDIZ, A., KILINÇ, S., AYTEKİN, N., ADALI, R., & KURNAZ, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10(98), 2100-2107.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 249-274.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-14.

Banaz, E., & Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 14(2), 1173-1180

Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri: Nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zeka teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(48), 263-285.

Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. OPUS International Journal of Society Researches, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268.

Deniz, K. (2025). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Istanbul Gelisim University Journal of Social Sciences, 12(2), 881-888.

Erdoğdu, F., & Çakır, Ö. (2024). Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının ve yapay zekâya ilişkin algılarının belirlenmesi. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 63-95.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.

Kiraz, E. (2025). John W. Creswell'in "Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni" kitabı üzerine bir inceleme.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). Nitel veri analizi: Bir kaynak kitap (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Edt.). Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Popenici, S. A., & Kerr, C. J. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(1), 1-13.

Sarıkaya, B., & Kavan, N. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(26), 191-203.

Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: "Yükseköğretimde yapay zeka". OPUS International Journal of Society Researches, 16(29), 2346-2370.

Topçubaşı, T. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 6(2), 43-55.

Topkaya, E. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri güncelleştirilmiş 5. Baskı. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(2), 113-118.

Yetişensoy, O. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde yapay zekâ uygulaması örneği olarak chatbotların kullanımı (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

GENÇLiK ve GÖNÜLLÜLÜK FAALİYETLERİ

Doktora Öğrencisi: Şükrü BARDAKCI
Selçuk Üniversitesi
Sukru.bardakci42@gmail.com - ORCID ID 0000-0002-7670-7032

ÖZET

Birleşmiş Milletler tarafından 12-24 yaş arası gençlik olarak tanımlanmaktadır. UNESCO 15-25 yaş, GSB ise 12-29 yaş arasını gençlik olarak adlandırmaktadır. Gençlik olumsuz anlamda genelde delikanlılık, aktif olma, riskli davranışlarda bulunma gibi olumsuz kavramlarla birlikte anılırken olumlu anlamda ise enerjik, yenilikçi yönleri ile toplumdaki değişim noktalarına vurgu yapılmaktadır.

Gönüllülük ise, insanların herhangi bir maddi karşılık beklemeden bireysel, toplumsal ya da sosyal fayda sağlanması amacıyla yapılan faaliyetlerdir. Temelde başka canlılara yardım ya da fayda sağlamak bulunmaktadır. Gençlerin yenilikçi ve enerjik tarafını topluma faydalı faaliyetlere yönlendirerek sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetlerin içerisinde yer alması hem gençler için hem de toplumlar için son derece önem taşımaktadır. Çünkü gönüllülük çalışmaları sadece toplumsal fayda sağlamamakta aynı zamanda kişinin psiko sosyal gelişimine de katkı vermektedir. Gençliğin olumsuz tarafından ziyade güçlü yönlerine odaklanarak gençleri çevresi içerisinde birey mantığıyla birlikte çevrenin bireyi şekillendirmesinden ziyade toplumsal hareketlilikle bireylerin toplumu değiştirip dönüştürmesi önemlidir.

Son dönemde gençler KIZILAY, YEŞİLAY, TEMA, AHBAP gibi tanınan birçok sivil toplum kuruluşu ya da yerel düzeydeki sivil toplum kuruluşlarına bağlı olarak gönüllülük faaliyetlerinde bulunabilmektedir. Bunlar içerisinde bazen kan vererek, bazen ağaç dikerek ya da çevre faaliyetlerine katılarak görünürlüklerini arttırmaktadır. Sosyal hizmet ise bu gönüllülük ve yardım faaliyetlerini profesyonel olarak yapan meslek gruplarının başında gelmektedir.

Sonuç olarak gençlerle çalışan sosyal hizmet uzmanlarının gençlerin gönüllülük faaliyetlerini organize etmesi, gençlere bu bilinci aşılaması hem mevcut toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayacak hem de genç bireylerin ileride kuracağı hayatlar için ve kendi gelişimleri için önem kazanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Gençlik, gönüllülük, sosyal hizmet

.

EĞİTİM, KÜLTÜR VE BİLİM ALANLARINDA TÜRKİYE İLE TÜRK DEVLETLERİ ARASINDA İŞ BİRLİĞİ ANLAŞMALARI (1990-2025)

Dr. Enes Mert DEMİR

Gazi Üniversitesi

enesmertdemir@gazi.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-2661-9421

ÖZET

Türkiye, Sovyetler Birliği'nin dağılma sürecinde bağımsızlıklarını ilan eden Türk devletleri ile kısa sürede diplomatik münasebetler tesis etmiştir. Tarihî ve kültürel bağlar sayesinde bu ülkelerle pek çok alanda ilişkiler geliştirilmiş; eğitim, bilim ve kültür sahaları da bu etkileşimin temel başlıklarından biri olmuştur. Türk Cumhuriyetleri ise millî sistemlerini inşa etme ve kalkınma hedefleri doğrultusunda Türkiye ile bu alanlarda geliştirilecek ilişkileri önemli bir imkân olarak değerlendirmişlerdir. Bu çerçevede, taraflar arasında hem ikili düzeyde hem de çok taraflı iş birliği anlaşmaları, protokoller ve mutabakat zaptları imzalanmıştır. Söz konusu akitlerin, Türkiye'nin Türk dünyasıyla sürdürülebilir ve çok yönlü ilişkiler kurmasına katkı sağladığı ve yeni ortaklıkların gelişmesine zemin hazırladığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye'nin 1990-2025 yılları arasında Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan ile eğitim, bilim ve kültür alanlarında imzaladığı anlaşmalar ile diğer ilgili metinler incelenmiştir. Ayrıca Türk devletlerinin kurdukları ortak teşkilatlara da değinilmiştir. Böylece söz konusu anlaşmalar ve iş birliklerinin eğitim imkânlarının artırılması, ortak bilimsel çalışmaların ve çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi, kültürel iş birliğinin derinleştirilmesi ve taraflar arasındaki diplomatik ilişkilerin güçlendirilmesine ne ölçüde katkı sağladığının ortaya konulması hedeflenmiştir. Araştırmada nitel analiz yöntemi benimsenmiş; anlaşma ve protokol metinleri içerik bakımından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel kaynaklarını başta Resmî Gazete'de yayımlanan metinler ve TBMM Tutanakları olmak üzere ilgili araştırma ve telif eserler oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Cumhuriyeti, Türk Devletleri, Orta Asya, Eğitim İş Birliği, Kültürel İş Birliği, Bilimsel İş Birliği.

AGREEMENTS ON COOPERATION BETWEEN TÜRKİYE AND THE TURKIC STATES IN THE FIELDS OF EDUCATION, CULTURE, AND SCIENCE (1990-2025)

ABSTRACT

During the dissolution process of the Soviet Union, Türkiye established diplomatic relations with the Turkic states that declared their independence. Owing to the historical and cultural ties shared between the parties, relations expanded across various fields, while education, science,

and culture emerged among the principal areas of interaction. In line with their efforts to establish national institutions and achieve socio-economic development, the Turkic Republics regarded cooperation with Türkiye in these fields as an important opportunity. Within this framework, numerous bilateral and multilateral cooperation agreements, protocols, and memoranda of understanding were signed between the parties. These agreements and legal instruments contributed to Türkiye's establishment of sustainable and multidimensional relations with the Turkic world and laid the groundwork for the development of new partnerships.

This study examines the agreements and related legal texts signed between Türkiye and Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, and Turkmenistan in the fields of education, science, and culture between 1990 and 2025. In addition, the joint organizations established by the Turkic states are also addressed. Thus, the study aims to reveal to what extent these agreements and cooperative initiatives contributed to expanding educational opportunities, conducting joint scientific studies, organizing various academic and cultural activities, deepening cultural cooperation, and strengthening diplomatic relations among the parties. The research adopts a qualitative analysis method, and the texts of the agreements and protocols are comparatively analyzed in terms of content. The principal sources of the study consist primarily of the texts published in the Official Gazette of the Republic of Türkiye and the minutes of the Grand National Assembly of Türkiye (TBMM), together with relevant scholarly literature.

Keywords: Republic of Türkiye, Turkic States, Central Asia, Educational Cooperation, Cultural Cooperation, Scientific Cooperation.

1. Giriş

Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte uluslararası sistemde önemli bir dönüşüm yaşanmıştı. Bu gelişmeler neticesinde, uzun yıllar Sovyetlerin hâkimiyeti altında kalan Türk devletleri de bağımsızlıklarını ilan etmiş; böylece Türkistan (Orta Asya/Merkezî Asya) ve Kafkasya coğrafyasında bağımsız Türk Cumhuriyetleri teşekkül etmişti. Türkiye, kadim bağlarının bulunduğu soydaşlarının bağımsızlıklarını kazanmasını olumlu karşılamış; bu bağlamda Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan'ı tanıyan ilk ülkelerden biri olmuştu (İbrahimov, 2011: 64-66; Keleş, 2016: 131-132). Bu süreçte Rusya etkisinin henüz devam etmesi nedeniyle ilişkiler ilk etapta en üst düzeyde ilerlemese de taraflar arasındaki münasebetler, siyasi, diplomatik, ekonomik, eğitim ve kültürel alanlarda gelişme göstermişti. Nitekim Türk devletleriyle ilişkilerin geliştirilmesi, Türkiye'nin dış politika öncelikleri arasında yer almıştı (Çetin ve Yurdugüzel, 2025: 123).

Özellikle karşılıklı büyükelçilik ve konsoloslukların açılması, üst düzey ziyaretlerin gerçekleştirilmesi ve çeşitli platformlarda iş birliğinin artırılması, öne çıkan başlıca adımlardı. Aynı şekilde Türkiye'nin bu ülkelerde sağlık, eğitim ve bayındırlık alanlarında yatırımlar yaparak kalkınma süreçlerine katkı sağlamaya başlaması, ilişkilerin yakınlaşmasında etkili olmuştu (Erdoğan ve Çolakloğlu, 2015: 703-705; Yüce, 2022: 35-36; Eren, 2023: 257-259). İlişkilerin kısa sürede tesis edilmesinde ortak tarihî geçmiş, dil ve kültür birliği de belirleyici

bir rol oynamış; bu kapsamda söz konusu alanlarda hızlı bir iş birliği ortaya çıkmıştı (Hamzaoğlu, 2022: 315-316; Kılıç ve Atmaca, 2025: 1532-1536).

Karşılıklı anlayış ilkesiyle dostluk bağlarının güçlendirilmeye çalışıldığı bu ortamda kültür ve eğitim diplomasisi de sürecin önemli bir boyutunu teşkil etmişti. Hemen belirtmek gerekir ki Türkiye, eğitim ve kültür diplomasisini ilişkilerin geliştirilmesinde çok boyutlu bir politika aracı olarak benimsemişti. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında başta Avrupa olmak üzere farklı coğrafyalardan pek çok ülkeyle bu alanda anlaşmalar imzalaması nedeniyle Türkiye, büyük bir uluslararası iş birliği tecrübesine sahip bulunuyordu. Dolayısıyla 1990'lı yıllarda Türk Cumhuriyetleri ile kurulan ilişkilerde bu birikimin önemli bir referans noktası oluşturduğu belirtilmelidir (Erbay, 2022: 6-8).

Türk Cumhuriyetleri açısından da sahip olunan kadim kültürel bağlar ile Türkiye'nin sahip olduğu eğitim-öğretim altyapısı ve bu alandaki birikimi, önemli bir model niteliği taşıyordu. Bu ülkelerin Sovyet sisteminden devraldıkları eğitim yapısını modern ve millî esaslarla yeniden düzenleme ve uluslararası camiaya entegre olma hedefleri, Türkiye ile iş birliğine yönelmelerini sağlamıştı (İbrahimov, 2011: 67; Erbay ve Aslan, 2022: 79-80; Eren, 2023: 257-259).

Neticede Türkiye ile Türk dünyası arasındaki eğitim, bilim ve kültür alanındaki ilişkiler, esas itibarıyla üç temel çerçevede gelişmişti. Bunlardan ilki, Türkiye'nin doğrudan kendi inisiyatifiyle hayata geçirdiği kurumlar, projeler ve destek mekanizmalarıydı (Durmuş ve Yılmaz, 2012: 544-566). İkincisi tarafların ortak siyasi iradesiyle şekillenen müşterek kurumsal yapılar olmuştu. Üçüncüsü ise doğrudan ikili düzeyde tesis edilen iş birlikleriydi. Bu kapsamda ilk olarak Türkiye'nin attığı adımlar ele alınacak, müteakiben ortaklaşa geliştirilen girişimler ve en nihayetinde ikili ortaklıklar değerlendirilecektir.

Nitekim Türkiye, Türk Cumhuriyetlerinin kalkınma çabaları ile toplumsal ve kültürel gelişimlerini desteklemek amacıyla 1992 yılında Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığını (TİKA) kurmuştu. Nitekim TİKA; eğitim, kültür, bilim, turizm ve sanayi gibi alanlarda yürüttüğü projelerle bölge ülkelerine yardımlar sağlamayı amaçlamıştı (TİKA Resmî Sitesi). Türk dünyasına yönelik yıllar içerisinde kamu diplomasisi kapasitesini geliştirmeye çalışan ve faaliyetlerini çeşitlendiren Türkiye, TİKA'nın yanı sıra 2007'de Yunus Emre Enstitüsü, 2010'da ise Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığını kurmuştu. Bu kurumlar aracılığıyla Türk Cumhuriyetleri'nde yürütülen projeler, Türk dünyasıyla kurulan etkileşimin daha kurumsal ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamış, Türkiye'nin bölgedeki etkinliğini artırmıştı. Zikredilen yapıların dışında sivil toplum kuruluşları da düzenledikleri dil öğretimi ve çeşitli eğitim faaliyetlerinin yanı sıra müzik, sanat ve folklor alanlarında kültürel etkinliklerle bu sürece katkı sunmuşlardı (Yazgan, 2005: 16-23; Eren, 2023: 257-259).

Bu süreçte eğitim, ikili ilişkilerin güçlendirilmesinde başlıca alanlardan biri hâline gelmişti. Bu bağlamda Türkiye, 1992 yılında Büyük Öğrenci Projesi'ni hayata geçirmişti. Projeyle Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklardan sınavla seçilecek öğrencilerin, burslu olarak yükseköğretimde eğitim görmeleri için Türkiye'ye gelmelerine imkân tanınmıştı. Böylece yeni devletlerin eğitim alanındaki ihtiyaçlarına katkı sunularak yetişmiş insan gücünün

desteklenmesi ve ortak kültürel bağların güçlendirilmesi amaçlanmıştı. Proje sayesinde Türk dünyası ile eğitim etkileşimi yıllar içinde artış göstermişti. Zamanla kapsamı genişletilerek 57 ülke ve topluluğu içine alan bir eğitim programına dönüşen proje, 2010 yılında "Türkiye Bursları" adıyla yeniden yapılandırılmış ve programın yürütülmesi Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına devredilmişti. Gerçek şu ki bu proje dâhilinde Türk devletlerinden on binlerce öğrenci yükseköğrenim görmek maksadıyla Türkiye'ye gelmişti. Türkiye Bursları'nın dışında hayata geçirilen Orhun Değişim Programı ve Türk Üniversiteler Birliği gibi projeler de Türk devletleri arasında eğitim hareketliliğini teşvik ederek ortak bilimsel çalışmaların geliştirilmesine imkân tanımıştı (Asker, 2014: 152; Yüce, 2022: 41; Kılıç ve Atmaca, 2025: 1532-1533; Dok, 2018). Bu noktada ifade etmek gerekir ki Türkiye'de eğitim görüp ülkelerine dönen ve bir kısmı önemli mevkilere de gelen kişiler, ülkeleriyle Türkiye arasındaki ilişkilerin gelişmesinde köprü vazifesi görmüşlerdi.

Türk dünyasında eğitim iş birlikleri öğrenci hareketliliği ile sınırlı kalmamış, aynı zamanda ortak yükseköğretim kurumlarının kurulmasıyla da kurumsal bir boyut kazanmıştı. Bu çerçevede taraflar arasında Kazakistan'da Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kırgızistan'da Manas Üniversitesi, 2024 yılında ise Bakü'de Türkiye-Azerbaycan Üniversitesi kurulmuştu. Ayrıca Türk Cumhuriyetlerinde Türkoloji ve Türk dili alanında akademik çalışmalar hız kazanırken, Türkiye'deki bazı üniversitelerde Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümleri açılmıştı (Keleş, 2016: 147-148; Garakhanova, 2023: 211-215; Akar, 2023: 8-20; Kılıç ve Atmaca, 2025: 1531-1532).

Tüm bunların dışında Türkiye ile Türk devletleri; eğitim alanında öğrenci ve akademisyen değişimi yapılması, ilgili kurumlar arasında eşgüdümün geliştirilmesi, bilimsel projelerin yürütülmesi, sosyo-kültürel etkinliklerin düzenlenmesi hususlarında çok yönlü iş birlikleri geliştirmişlerdi (Erbay, 2022: 10-12; Kılıç ve Atmaca, 2025: 1545-1550).

Türkiye ile Türk dünyası arasındaki ilişkilerin ikinci boyutunu ise tarafların ortak iradesiyle şekillenen çok taraflı iş birliği süreci oluşturmuştu. Bu yöndeki iş birlikleri, ülke liderlerinin karşılıklı ziyaretleriyle şekillenmişti. Bu temaslar, muhtelif sahalarda iş birliği anlaşmalarının imzalanması bakımından önemli bir dönüm noktası olmuştu. İkili ziyaretlerde varılan fikir birliği ve akdedilen anlaşmaların ardından Türk devletlerinin Ankara ile temasları artmış; bunun sonucunda liderler seviyesinde ortak zirvelerin düzenlenmesine karar verilmişti. "Türk Dili Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları Zirveleri"nin ilki, 29 Ekim 1992 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilmiş ve toplantıya Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan (beş Türk devleti) devlet başkanları katılmıştı. Zirvenin sonunda yayımlanan 31 Ekim 1992 tarihli Ankara Bildirisi ile çok taraflı ilişkilerin geliştirilmesi ve uluslararası meselelerde birlikte hareket edilmesine dair bir çerçeve oluşturulmuştu (Durmuş ve Yılmaz, 2012: 486-491; Erdoğan ve Çolakloğlu, 2015: 706-707; Bostancı ve Lüleci, 2019: 719-720). Söz konusu zirveler, her yıl veya birkaç yıl arayla üye ülkelerin dönüşümlü ev sahipliğinde düzenlenmeye devam etmiş; 2009'dan itibaren de "Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi" adı altında toplanmıştı. Bu toplantılar, siyasi ve ekonomik olduğu kadar kültür, bilim ve eğitim alanlarında da iş birliğini güçlendirecek kararların alındığı önemli bir platform niteliği taşımaktaydı (Kocatepe, 2022: 87-109; Garakhanova, 2023: 222; Çetin ve Yurdugüzel, 2025: 123-128). Öyle ki zirveler kapsamında ortak teşekküller olan TÜRKSOY, Türk Devletleri

Teşkilatı, Türk Akademisi, Türk Kültür ve Miras Vakfı gibi kurumsal yapıların tesis edilmesi kararlaştırılmıştı (Yılmaz, 2024).

1990'lardan itibaren ortaya konulan bu çabalar kapsamında tarafların kültürel iş birliğine yönelik ilk adımı, 12 Temmuz 1993 tarihinde Almatı'da (Kazakistan) imzalanan anlaşmayla kurulan "Türk Kültür ve Sanatları Ortak Yönetimi (TÜRKSOY)" olmuştu. Daha sonraki dönemde teşkilatın adı "Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı" olarak değiştirilmişti. Türk dünyasının UNESCO'su olarak da anılan bu yapının temel amacı, Türk halkları arasındaki kültürel birlikteliği güçlendirmek, ortak kültürel mirası koruyup geliştirmek ve gelecek nesillere aktarmaktı (TÜRKSOY, Tarihçe). Beş Türk devletinin kültür bakanları tarafından imzalanan TÜRKSOY'un kuruluş anlaşması, Türkiye tarafından ertesi yıl kabul edilmiş ve 9 Haziran 1994 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmişti. Anlaşmaya göre TÜRKSOY'un faaliyetleri, teşkilatın en üst karar organı olan "Kültür Bakanları Konseyi" tarafından belirlenen programlar doğrultusunda yürütülecekti. Merkezi Ankara'da bulunacak olan teşkilatın genel müdürü, Konsey tarafından oy çokluğuyla atanacaktı. Teşkilatın mali yapısı, Konsey tarafından belirlenecek katkı paylarının toplandığı fon üzerinden yürütülecekti (Resmî Gazete, 9 Haziran 1994).

TÜRKSOY'un yanı sıra 21 Kasım 2008'de İstanbul'da Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan Parlamento Başkanlarının imzaladığı antlaşmayla siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkileri güçlendirmeyi amaçlayan "Türk Dili Konuşan Ülkeler Parlamenter Asamblesi (TÜRKPA)" kurulmuştu. Teşkilatın adı 2021'de "Türk Devletleri Parlamenter Asamblesi" olarak değiştirilmişti (TÜRKPA Resmî Sitesi).

Türk devletleri tarafından oluşturulan en kapsamlı uluslararası iş birliği mekanizması ise "Türk Devletleri Teşkilatı (TDT)"ydı. Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkiye tarafından 2009'da devlet başkanlarının düzenlendiği zirvede Nahçıvan Anlaşması ile temeli atılan oluşum, daha sonra Özbekistan'ın katılımıyla genişlemiş; müteakip süreçte Türkmenistan, Macaristan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti gözlemci statüsü kazanmıştı. Kuruluş amacı, Türk devletleri arasında siyasi, ekonomik, kültürel ve bilimsel alanlarda iş birliğini geliştirmek; ortak tarih, dil ve kültürel sahada dayanışmayı güçlendirmekti (Türk Devletleri Teşkilatı Resmî Sitesi; Çetin ve Yurdugüzel, 2025: 122). Bu çerçevede teşkilatın, Türk devletleri arasında gelişen iş birliği çabalarının daha düzenli ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulmasına olanak sağlayan bir şemsiye kuruluş olduğu ifade edilmelidir.

Yine Nahçıvan'daki zirvede Kazakistan'ın önerisiyle eğitim ve bilim alanındaki iş birliğini derinleştirmek ve bilimsel çalışmaları yürütmek amacıyla "Türk Akademisinin" kurulması kararlaştırılmıştı. Akademi, 25 Mayıs 2010'da Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığının himayesinde Astana'da faaliyete geçmiş; 23 Ağustos 2012'de Bişkek'te gerçekleştirilen zirvede Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan ve Kırgızistan tarafından imzalanan "Türk Akademisi'nin Kurulmasına İlişkin Anlaşma" ile resmî bir statü kazanmıştı. 2018'te Macaristan ve 2022'de Özbekistan, gözlemci statüsünde bu teşkilata katılmıştı (Turkic Academy Resmî Sitesi; Eleuken, 2021: 25-26).

Türk devletleri arasındaki bir başka müşterek adım ise 11 Eylül 2015 tarihinde gerçekleştirilen Astana Zirvesi'nde alınan karar doğrultusunda kurulan "Türk Kültür ve Miras Vakfı"ydı.

Sekretaryası Bakü'de bulunan Vakfın amacı; Türk kültürünü ve mirasını korumak, incelemek ve tanıtmak suretiyle bu mirasın gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktı (Türk Devletleri Teşkilatı Resmî Sitesi)

Nihayetinde 2021 yılında "Türk Devletleri Teşkilatı", kurumsallaşmasını bir üst noktaya taşıyarak Türk devletleri arasındaki münasebetlerde çatı kuruluş hâline gelmişti. Böylece teşkilatla ilişkili olan kültürel iş birliği odaklı TÜRKSOY, parlamentolar arası iş birliğini geliştiren TÜRKPA, bilimsel araştırmaları koordine eden Türk Akademisi, kültürel mirası koruma misyonunu benimsemiş Türk Kültür ve Miras Vakfı, ekonomik iş birliğini destekleyen Türk Ticaret ve Sanayi Odaları Birliği ve finansal entegrasyonu hedefleyen Türk Yatırım Fonu gibi yapılar, Türk dünyasındaki ilişkilerin çok boyutlu ve kurumsal bir çerçevede ilerlemesine katkı sağlamıştı (Türk Devletleri Teşkilatı Resmî Sitesi; Kocatepe, 2022: 110-118). Nitekim Türk Devletleri Teşkilatı, 12 Kasım 2021'deki 8. Zirvesinde kabul ettiği "Türk Dünyası 2040 Vizyonu" ile çeşitli alanlarda olduğu gibi kültür, eğitim ve bilim alanlarında da üye devletler arasındaki kurumsal ve çok boyutlu iş birliğinin geliştirilmesi hedefini ortaya koymuştu. Özellikle eğitim ve bilim alanında iş birliğinin kurumsallaştırılması, öğrenci ve akademisyen hareketliliği ile ortak bilimsel çalışmaların artırılması hususlarında mutabık kalınmıştı. Dijital eğitim içeriklerinin geliştirilmesi, bilimsel yayınlara erişimin kolaylaştırılması, ortak uluslararası dizinler ve açık erişimli Türk Dünyası ansiklopedisinin oluşturulması da hedefler arasındaydı. Bunların yanı sıra teknoloji transferinin desteklenmesi, fikrî mülkiyetin korunması ile düşünce kuruluşları arasındaki iş birliğinin artırılması ve Türk Dünyası Düşünce Kuruluşları Ağı'nın kurulması öngörülmüştü (Türk Devletleri Teşkilatı Resmî Sitesi).

Sonuç itibarıyla Türkiye ile Türk devletleri arasında yıllar içerisinde çok boyutlu ilişkiler kurulmuş; bu bağlamda eğitim, bilim ve kültür alanlarında yürütülen faaliyetler üzerinden çeşitli iş birlikleri geliştirilmişti. Atılan ortak adımların yanı sıra taraflar ikili düzeyde çeşitli anlaşma, protokol ve mutabakat muhtıraları imzalamışlardı. Bu doğrultuda çalışmada, 1990-2025 yılları arasında imzalanarak yürürlüğe giren söz konusu metinler incelenmiştir. Alfabetik sıraya göre ele alınan anlatımda kronolojik ve tematik bir tasnif benimsenmiştir.

2. Azerbaycan ile Yapılan Anlaşma, Protokol ve Mutabakatlar

Azerbaycan, Türkiye'nin tarih, coğrafya, kültür ve dil yönünden en yakın bağlara sahip olduğu ülkelerin başında gelmektedir. Nitekim Türkiye, 18 Ekim 1991'de bağımsızlığını kazanan Azerbaycan'ı, 9 Kasım'da ilk tanıyan devlet olmuştu. Kurulan ikili diplomatik ilişkiler, kısa sürede çok yönlü bir iş birliğine dönüşmüştü (Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Azerbaycan Siyasi İlişkileri). Taraflar arasında güvenlik, ekonomi, ticaret, enerji gibi alanların yanı sıra eğitim ve kültürel konularda da yoğun bir etkileşim ortaya çıkmıştı. Esasen ikili ilişkilerin eğitim ve sosyo-kültürel boyutu, iki kardeş halk arasındaki münasebetlerin gelişimini yansıtması bakımından son derece önemliydi (Gürler, 2015: 120). Bu bağlamda Türkiye ile Azerbaycan arasında eğitim ilişkileri, 29 Şubat 1992'de Bakü'de iki ülkenin eğitim bakanlıkları arasında imzalanan mutabakat zaptı ile resmî bir zemine oturtulmuştu. Türkiye bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla Azerbaycan'da açtığı okullar, eğitim altyapısına yönelik mali ve teknik yardımlar, ders materyali ve eğitim araçlarının temini gibi katkılarla Azerbaycan'a destek

vermişti. Eğitim iş birliğinin bir diğer önemli ayağı ise öğrenci projeleriydi. Özellikle Büyük Öğrenci Projesi kapsamında binlerce Azerbaycanlı öğrenci Türkiye'de yükseköğrenim görmeye başlamıştı. Türk öğrencilerin de Azerbaycan'a eğitim almaya gitmesiyle karşılıklı etkileşim artmıştı (Gürler, 2015: 120-135; Mikail, 2011: 1066-1068; Önen, 2021: 928-929; Aghayeva, 2022: 76-89).

Bu adımların hukuki ve kurumsal altyapısını ise 1992 yılından itibaren çeşitli anlaşma ve protokoller oluşturmuştu. Nitekim bağımsızlık sonrasında ikili ilişkilerin temelini oluşturan ilk resmî metin, Ankara'da imzalanan 24 Ocak 1992 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti ile Azerbaycan Cumhuriyeti Arasında Dostluk, İşbirliği ve İyi Komşuluk Anlaşması"ydı. Anlaşma metninin başlangıç kısmında tarafların egemenlik, bağımsızlık ve toprak bütünlüğüne saygı ile iç işlerine karışmama ilkelerine bağlı oldukları; iki halk arasındaki tarih, dil, kültür ve gelenek yakınlığı ile mevcut bağların ise iş birliğinin geliştirilmesi için gerekli zemini oluşturduğu belirtilmişti. Anlaşmaya göre taraflar; siyasal, ekonomik, ticari, tarımsal, bilimsel, teknik, ulaştırma, kültür ve diğer alanlarda ilişkilerini karşılıklı yarar, güven ve iş birliği temelinde geliştirme ve genişletme konusunda görüş birliğine varmışlardı. Bunun için siyasi konularda danışmalar yürütülecek; ekonomik, bilimsel ve teknik alanlarda ise bilgi ve tecrübe alışverişi teşvik edilecekti. Çeşitli alanlardaki uzmanlar yetiştirilecek, öğrenci, stajyer ve öğretmen değişimi teşvik edilecekti. Ayrıca şehirler arasında kardeş şehir bağları kurulacak, sahip olunan ortak kültürel miras çerçevesinde tarafların birbirlerini daha iyi tanımalarına ve kültürel mirasın korunmasına yönelik çalışmalar desteklenecekti. Kültür merkezlerinin açılması ile kültür ve sanat çevreleri arasında doğrudan iş birliğinin geliştirmesi de planlar arasındaydı (Resmî Gazete, 21 Mart 1993; TBMM Tutanağı, Azerbaycan, 1993). Pek çok alanda ilişkilerin geliştirilmesini öngören bu çerçeve anlaşmanın, bilimsel, sosyal ve kültürel alanlarda iş birliklerinin geliştirilmesine yasal zemin hazırladığı görülmektedir.

Esasen iki ülke arasındaki ortak tarih, dil ve kültür birliği, doğrudan bu alanlara yönelik akitlerin yapılmasını da gerekli kılmıştı. Bu doğrultuda eğitim alanında 3 Mayıs 1992 tarihinde Bakü'de "Türkiye Cumhuriyeti ile Azerbaycan Cumhuriyeti Arasında Eğitim, Öğretim, Uzmanlık Hizmetleri, Teknik ve Bilimsel İşbirliği Anlaşması" imzalanmıştı. Anlaşmanın başlangıç kısmında, tarafların dil, tarih, kültür ve gelenek yakınlığının çok yönlü iş birliği için güçlü bir zemin oluşturduğuna atıf yapılarak mevcut ilişkilerin eğitim ve bilim alanlarına da taşınmasının hedeflendiği belirtilmişti. Anlaşmanın amacı; eğitim-öğretim, uzmanlık hizmetleri ile teknik ve bilim alanlarında ortak faaliyetlerin yürütülmesiydi. Bu konularda uygulamaya esas teşkil eden kavramsal çerçeve de maddelerde zikredilmişti. İş birliği kapsamında farklı düzey ve branşlarda eğitilecek personelin mesleki gelişimi ile eğitici ve araştırmacıların karşılıklı temaslarının sağlanması, araştırma faaliyetleri için burs imkânı gibi hususlar bulunuyordu. Teknik ve bilimsel alanlarda da Ar-Ge faaliyetleri ile ortak çalışmaların yürütülmesi öngörülmüştü. Üçüncü ülkelerden sağlanan teknik bilgi ve deneyimlerin, mevcut yükümlülüklere uygun biçimde karşılıklı mübadelesi ile bilimsel program ve mühendis değişimi, ortak laboratuvarlar kurulması, konferanslar düzenlenmesi ve uzman yetiştirmesi de planlanmıştı. Anlaşmanın uygulanmasını takip etmek ve faaliyetleri geliştirmek üzere "karma komisyon" kurulacaktı. (Resmî Gazete, 14 Temmuz 1992).

Görüldüğü üzere bu anlaşma, Türkiye ile Azerbaycan arasında eğitim, bilim ve teknik alanlarda kurumsal iş birliğini tesis eden ilk kapsamlı uzlaşmaydı. Kısa bir süre sonra, 2 Kasım 1992 tarihinde ise iki taraf "Türkiye Cumhuriyeti ile Azerbaycan Cumhuriyeti Arasında İşbirliği ve Dayanışma Anlaşması"nı imzalamıştı. Anlaşmaya göre iki ülke arasında bilim ve teknik alanlar ile sanayi, enerji, doğal kaynaklar, tarım, ulaştırma, sağlık, haberleşme ve ticaret sahalarında iş birliğini geliştirme iradesi vurgulanmış; ekonomik ve mali ilişkilerin güçlendirilmesi ile ortak yatırım faaliyetlerinin teşvik edilmesi planlanmıştı. Bu çerçevede bilimsel araştırma kurumları arasında doğrudan ilişkilerin kurulması, özellikle ileri teknoloji alanlarında ortak program ve araştırmaların yürütülmesi, bilim insanı, uzman, danışman ve stajyer değişimi yapılması uygun bulunmuştu. Aynı şekilde egemen ve bağımsız bir devletin temel kurumlarının oluşturulması ve geliştirilmesinde gerekli kadroların yetiştirilmesi için uygun eğitim imkânları sağlanacaktı. Yükseköğretim kurumları ile bilimsel ünvan ve diplomaların karşılıklı olarak tanınmasına yönelik düzenlemeler de hayata geçirilecekti. Ayrıca yakın ilişkilerin geliştirilmesi maksadıyla kültür-turizm, sanat ve eğitimde etkileşimin artırılması, kamu ve özel kuruluşlarının ortak çalışmalar yürütmesi ve bilgi alışverişinin teşvik edilmesi, karşılıklı olarak kültür merkezlerinin açılması öngörülmüştü. Geçerlilik süresi 10 yıl olan anlaşma, feshedilmedikçe beşer yıllık sürelerle uzayacaktı (Resmî Gazete, 16 Mart 1994). Bu anlaşmalar dizisi, ikili iş birliklerin esaslarını etraflı biçimde ortaya koymuştu.

Türkiye ile Azerbaycan arasında 9 Şubat 1994'te Ankara'da imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti ile Azerbaycan Cumhuriyeti Arasında Bilimsel, Teknik, Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Alanlarda Kapsamlı İşbirliği Anlaşması" da tesis edilen muhtelif iş birliklerini geliştirmeye yönelikti. Anlaşmaya göre eğitim-öğretim alanındaki eşgüdüm doğrultusunda ilk, orta ve yükseköğretim kurumları arasında temaslar kurulacak, bilgi ve deneyim paylaşımı ile uzman ve öğrenci değişimi yapılacaktı. İki taraf da kendi ülkesinde her düzeyde eğitim kurumlarının açılmasını kolaylaştıracaktı. Ortak bir kültürü paylaşan tarafların, bu alandaki imkânlarını geliştirmeleri ve birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaları için karşılıklı uzman, sanatçı, bilim insanı ve araştırmacıların değişimi öngörülmüştü. Aynı şekilde kültür ve güzel sanatlar çevreleri arasındaki ilişkiler artırılacak, tarihî ve kültürel mirasın korunmasına yönelik adımlar atılacaktı. Bilimsel ve teknik iş birliği kapsamında taraflar araştırma kurumlarının imkânlarından karşılıklı olarak yararlanacak; TÜBİTAK ve Azerbaycan İlimler Akademisi arasındaki temaslar geliştirilecekti (Resmî Gazete, 30 Mayıs 1994).

Mezkûr anlaşma çerçevesinde taraflar arasında 1 Mart 1997 tarihinde Bakü'de "Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Azerbaycan Cumhuriyeti Tahsil Nazırlığı Arasında Eğitim ve Bilim Alanlarında İşbirliği Protokolü" yapılmıştı. Protokol; öğrencilerin seçilmesi ve yerleştirilmesi ile öğrenim süreci ve mezuniyet işlemlerinin ilgili mevzuat çerçevesinde yürütülmesine dair ayrıntıları tespit etmişti. Bilim ve akademi alanında ise ders programlarının karşılıklı olarak incelenmesi ve birbiriyle uyumlu hâle getirilmesi, ortak tarih ve edebiyatın öğretilmesine yönelik çalışmaların sürdürülmesi ve bu amaçla oluşturulan ortak komisyonların faaliyetlerine devam etmesi öngörülmüştü (16 Ağustos 1997).

Bu anlaşmanın yanı sıra yine 9 Şubat 1994 tarihli Anlaşma kapsamında kültür ve sanat sahasındaki iş birliğinin genişletilmesine yönelik 13 Nisan 2004 tarihinde Ankara'da "Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Azerbaycan Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı

Arasında Kültürel İşbirliği Protokolü" imzalanmıştı. Protokol ile tarihî ve kültürel bağlar temelinde karşılıklı etkileşimin artırılması esas alınmıştı. Bu çerçevede müzikten tiyatroya kadar çeşitli sanat faaliyetlerine karşılıklı katılım sağlanacak, uzman değişimi ve sahne eserlerinin tercümesi teşvik edilecekti. Ayrıca sinema, sergi, halk ve el sanatları ile uluslararası film festivallerine yönelik ortak faaliyetler desteklenecekti. Bilimsel ve akademik boyutta halk kültürü konulu uluslararası toplantılara bilim insanı ve uzmanların katılımı; arkeoloji, sanat tarihi, müzecilik ve tarihî eserlerin korunması alanlarında da uzman ve yayın değişimi gerçekleştirilecekti. Dil ve yayın faaliyetlerinde ise çağdaş edebî eserlerin çevrilerek yayımlanması, yayın değişimi, millî kütüphaneler arasında uzman ve eser mübadelesi ve tarihî el yazması eserler üzerinde araştırma yapacak uzmanların desteklenmesi kararlaştırılmıştı (Resmî Gazete, 2 Haziran 2004). Görüldüğü üzere bu protokol, kültür ve sanat alanındaki iş birliğini sistemli bir çerçeveye oturtmayı, böylece icra edilecek çok yönlü faaliyetlerin kurumsal bir zeminde yürütülmesini amaçlamıştı.

Şu ana kadar izah edilen eğitim, kültür ve sanat alanlarındaki genel nitelikli anlaşma ve protokollerin yanı sıra, daha özel içerikli düzenlemeler de yapılmıştı. Nitekim kültür ve fikrî haklar alanındaki iş birliğinin geliştirilmesine yönelik 30 Haziran 2005 tarihinde Bakü'de "Telif Hakları ve İlgili Diğer Fikrî Haklar Alanında İşbirliği Anlaşması" imzalanmıştı (Resmî Gazete, 10 Mart 2011). Kültürel mirasın korunması ve bilgi paylaşımının geliştirilmesi maksadıyla da 27 Eylül 2012'de "Millî Kütüphaneler Arasında Karşılıklı İşbirliği Protokolü", müteakiben 30 Eylül 2012'de Gence'de "Millî Kütüphaneler Arası Genel İşbirliği Anlaşması" imzalanmıştı (Kültür ve Turizm Bakanlığı Resmî Sitesi).

Tüm bu anlaşmalar kapsamında 1992'den itibaren uzun yıllar istikrarlı şekilde sürdürülen ilişkiler, gelişen şartların etkisiyle yakın dönemde yeni metinlerle güncellenmişti. Nitekim 31 Ekim 2017 tarihinde Bakü'de "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Azerbaycan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Eğitim Alanında İşbirliği Anlaşması" imzalanmıştı. Eğitimdeki iş birliğini eşitlik ve karşılıklı saygı esasına göre geliştirmeyi amaçlayan anlaşma kapsamında bilgi ve bilimsel yayın değişimi, öğretim elemanı, uzman ve öğrenci mübadelesi, farklı eğitim kademelerinde tecrübe paylaşımı, eğitim programlarının geliştirilmesi ve yeni eğitim teknolojilerine dair bilgi aktarımı öngörülmüştü. Eğitim sistemlerine yönelik müşterek araştırmalar, ölçme ve değerlendirme sistemlerine dair bilgi paylaşımı, ders kitapları ile eğitim materyallerinin hazırlanması ve yeni kaynakların geliştirilmesindeki iş birliği, kapsam dâhilindeydi. Aynı şekilde ortak doktora programlarının teşviki, yükseköğretimde kalite güvencesi alanındaki tecrübe paylaşımı ve akademik personelin eğitimi de söz konusuydu. Anlaşmaya göre Türkiye Maarif Vakfı tarafından yürütülecek eğitim faaliyetleri, ilgili bakanlıklar arasında yapılacak protokoller çerçevesinde desteklenecekti. Öte yandan Türk tarihi ve edebiyatına ilişkin ders içerikleri zenginleştirilecekti. Öğretmen ihtiyacının karşılanması, Türkiye ve Azerbaycan çalışmaları bölümlerinin açılması ve karşılıklı akademik faaliyetlerin geliştirilmesi hükümlerine de yer verilmişti. Anlaşmanın yürürlüğe girmesiyle önceden imzalanan çeşitli protokoller yürürlükten kaldırılacaktı (Resmî Gazete, 26 Şubat 2018). Bu anlaşma, ikili eğitim iş birliğini güncel gelişmeler doğrultusunda daha kapsamlı ve kurumsal bir yapıya kavuşturma amacını haizdi.

Eğitim iş birliği, yükseköğretim kapsamında da özel düzenlemelerle derinleştirilmişti. Nitekim 31 Ekim 2017 tarihli İş Birliği Anlaşması'yla eş zamanlı "Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu ile Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Arasında Yükseköğretim Alanında İşbirliğine Dair Mutabakat Zaptı" imzalanmıştı. İlgili mutabakat, yükseköğretim düzeyinde kurumsal iş birliğini ve akademik ilişkileri geliştirmeye yönelikti. Buna göre merkezi sınav sonuçlarına dayalı yerleştirme esasları, öğrenci kabul süreçleri ve karşılıklı öğrenim imkânlarının sağlanmasına dair hususlar tespit edilmişti. Taraflar, kendi yükseköğretim sistemlerine uygun idari tedbirler alarak öğrenci kabulüne yönelik düzenlemeler yapacaklardı. Türkiye'deki ÖSYM sınavları ile Azerbaycan'daki merkezi sınavlar sonucunda her iki ülkede eğitim gören öğrencilerin diplomaları karşılıklı tanınacaktı. Yükseköğretim alanında da bilgi ve tecrübe paylaşımı, eğitim programlarının uyumlulaştırılması, öğrenci ve öğretim elemanı değişiminin teşviki ile ortak yaz okulu programlarının düzenlenmesi öngörülmüştü. Azerbaycan'daki öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak üzere, akademik personel Türkiye'deki doktora programlarında yetiştirilecek ve bu süreç YÖK tarafından desteklenecekti (Resmî Gazete, 11 Aralık 2018).

Bu anlaşmayı müteakiben 25 Nisan 2018 tarihinde Ankara'da "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Azerbaycan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Kültür Merkezlerinin Kuruluşu, İşleyişi ve Faaliyetleri Hakkında Anlaşma" akdedilmişti. Anlaşma uyarınca Türkiye, Bakü'deki Yunus Emre Vakfı aracılığıyla Yunus Emre Türk Kültür Merkezini, Azerbaycan ise Ankara Büyükelçiliğine bağlı kendi kültür merkezini kuracaktı. Merkezlerin faaliyet alanı; kültür, sanat, tarih, dil ve edebiyat gibi geniş bir yelpazede sergi ve bilimsel toplantılar düzenlemeyi, bu faaliyetlere üçüncü tarafların katılımını sağlamayı kapsamaktaydı (Resmî Gazete, 20 Mart 2021).

Türkiye ve Azerbaycan arasındaki kültür sahasındaki en yeni iş birliği ise 13 Kasım 2023 tarihinde Ankara'da imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Azerbaycan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Kültürel İşbirliği Anlaşması"ydı. Anlaşma, kültürel ilişkilerin eşitlik ve karşılıklı saygı temelinde geliştirilmesini amaçlamış; bu doğrultuda sanatçıların festivallere katılımı, kültür günlerinin düzenlenmesi ile müzik, opera, bale ve tiyatro alanlarında uzman değişimi gibi faaliyetlere imkân tanımıştı. Telif hakları ile geleneksel kültürel bilgilerin korunmasında bilgi alışverişi ve hukuki destek sağlanması da anlaşma kapsamındaydı. Arkeoloji, müzecilik, restorasyon ve mimarlık tarihi sahalarında uzman ve yayın değişimi ile ortak bilimsel araştırmaların yürütülmesiyle de etkileşim çeşitlendirilecekti. Kütüphanecilik ve arşivcilikte ise yazma eserlerin tanıtımı ve dijital materyal paylaşımı öngörülürken; ortak tarihî şahsiyetler ile edebî değerlerin tanıtımları gerçekleştirilecekti. Uygulamadan sorumlu kurumlar, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Azerbaycan Cumhuriyeti Kültür Bakanlığıydı (Resmî Gazete, 1 Haziran 2024). Anlaşılacağı üzere anlaşma, Türkiye ile Azerbaycan arasında kültürel ilişkileri sanat, kültürel miras ve akademik etkileşim boyutlarıyla daha geniş ve kurumsal bir çerçeveye taşımıştı.

Eğitim alanındaki ikili ilişkilerin son dönemdeki en dikkat çekici adımlarından biri, Türkiye ile Azerbaycan arasında ortak üniversite kurulmasıydı. Öyle ki 19 Şubat 2024 tarihinde Ankara'da, YÖK ile Azerbaycan Bilim ve Eğitim Bakanlığı arasında "Türkiye-Azerbaycan Üniversitesinin Kurulmasına İlişkin Mutabakat Zaptı" imzalanmıştı. Mutabakat ile Bakü'de "Türkiye-

Azerbaycan Üniversitesi (TAÜ)" adıyla yeni bir yükseköğretim yapısı teşkil edilmişti. Kuruluş sürecinin ardından üniversite, yeni bir yükseköğretim modeli olarak "çatı üniversite" anlayışıyla yapılandırılmıştı. Buna göre TAÜ bünyesinde ODTÜ'nün desteğiyle 2024-2025 akademik yılında bilgisayar mühendisliği, İTÜ'nün desteğiyle endüstri mühendisliği ve Hacettepe Üniversitesinin desteğiyle gıda mühendisliği programları açılmıştı. Üniversitenin öğrenci kabulünün ilgili üniversitelerin mevcut usullerine göre yapılması ve programları başarıyla tamamlayanlara bu üniversitelerin diplomalarının verilmesi öngörülmüştü (TRT Haber, 2024; Anadolu Ajansı, 2024).

Sonuç olarak Türkiye ve Azerbaycan arasındaki ilişkiler, 1992'den itibaren sürekli artan bir ivmeyle yüksek düzeyde bir ortaklığa dönüşmüştü. Eğitim, kültür ve bilim alanlarında yapılan geniş kapsamlı akitler de iş birliklerinin kurumsal bir çerçevede ilerletilmesine zemin hazırlayarak iki ülke arasındaki stratejik yakınlaşmaya katkı sağlamıştı.

Çizelge 1. Azerbaycan ile Yapılan Anlaşma, Protokol ve Mutabakatlar

	Anlaşmanın Adı	**Yeri**	**İmza Tarihi**	**Yürürlük Tarihi**
1	Türkiye ile Azerbaycan Arasında **Dostluk, İşbirliği ve İyi Komşuluk Anlaşması**	Ankara	24 Ocak 1992	21 Mart 1993
2	Türkiye ile Azerbaycan Arasında **Eğitim, Öğretim, Uzmanlık Hizmetleri, Teknik ve Bilimsel İşbirliği Anlaşması**	Bakü	3 Mayıs 1992	14 Temmuz 1992
3	Türkiye ile Azerbaycan Arasında **İşbirliği ve Dayanışma Anlaşması**	Ankara	2 Kasım 1992	16 Mart 1994
4	Türkiye ile Azerbaycan Arasında **Bilimsel, Teknik, Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Alanlarda Kapsamlı İşbirliği Anlaşması**	Ankara	9 Şubat 1994	30 Mayıs 1994
5	Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Azerbaycan Cumhuriyeti Tahsil Nazırlığı Arasında **Eğitim ve Bilim Alanlarında İşbirliği Protokolü**	Bakü	1 Mart 1997	16 Ağustos 1997
6	Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Azerbaycan Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Arasında **Kültürel İşbirliği Protokolü**	Ankara	13 Nisan 2004	2 Haziran 2004
7	Telif Hakları ve İlgili Diğer Fikrî Haklar Alanında **İşbirliği Anlaşması**	Bakü	30 Haziran 2005	10 Mart 2011
8	- Millî Kütüphaneler Arasında Karşılıklı İşbirliği Protokolü - Millî Kütüphaneler Arası Genel İşbirliği Anlaşması	Bakü Gence	27 Eylül 2012 30 Eylül 2012	----- -----
9	Türkiye Hükûmeti ile Azerbaycan Hükûmeti Arasında **Eğitim Alanında İşbirliği Anlaşması**	Bakü	31 Ekim 2017	26 Şubat 2018
10	Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim	Bakü	31 Ekim 2017	11 Aralık 2018

	Bakanlığı Arasında **Yükseköğretim Alanında İşbirliğine Dair Mutabakat Zaptı**			
11	Türkiye ile Azerbaycan Arasında **Kültür Merkezlerinin Kuruluşu, İşleyişi ve Faaliyetleri Hakkında Anlaşma**	Ankara	25 Nisan 2018	20 Mart 2021
12	Türkiye ile Azerbaycan Arasında **Kültürel İşbirliği Anlaşması**	Ankara	13 Kasım 2023	1 Haziran 2024
13	Türkiye-Azerbaycan Üniversitesinin (TAÜ) Kurulmasına İlişkin **Mutabakat Zaptı**	Ankara	19 Şubat 2024	----

3. Kazakistan ile Yapılan Anlaşma, Protokol ve Mutabakatlar

Kazakistan, Orta Asya Türk devletleri arasında en son bağımsız olan ülke olsa da nüfus ve toprak itibarıyla en büyük olanıydı. Esasen Kazakistan'ın kurucu Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev'in bağımsızlıktan bir süre önce, Eylül 1991'de Türkiye'ye gerçekleştirdiği ziyaret, ikili ilişkilerin başlatılmasını sağlamıştı (İbrahimov, 2011: 64; Akgün ve Kenar, 2023: 109). 16 Aralık 1991 tarihinde bağımsızlığını ilan eden Kazakistan'ı, aynı gün ilk tanıyan ülke Türkiye olmuş; 2 Mart 1992'de ise diplomatik münasebetler tesis edilmişti. İkili ilişkiler, ortak tarihî ve kültürel bağlar ile karşılıklı ziyaretler sayesinde hızlı bir gelişim göstermiş; çok sayıda iş birliği anlaşması ve protokol imzalanmıştı (Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Kazakistan Siyasi İlişkileri; Bostancı ve Lüleci, 2019: 719-720).

Türkiye-Kazakistan ilişkileri, yıllar içerisinde yapılan anlaşmalarla daha da gelişmiş ve 2009 tarihli Stratejik Ortaklık Anlaşması ve 2012'de kurulan Yüksek Düzeyli Stratejik İşbirliği Konseyi ile daha üst bir seviyeye taşınmıştı (Yüce, 2022: 37; Çetin ve Yurdugüzel, 2025: 138-140). Özellikle kültür ve eğitim alanında "Türk kimliği ve Türk Dünyası" söylemi ile Hoca Ahmet Yesevi'nin temsil ettiği Türk-İslam mirası gibi ortak kimlik unsurları, bu alandaki etkileşime zemin hazırlamıştı (Ametbek, 2018: 11-13; Kocatepe, 2022: 114-117). Eğitim alanında da imzalanan bir dizi anlaşma ve protokolle karşılıklı faaliyetlere imkân tanınmış; bilhassa Kazak öğrenciler Türkiye'de eğitim almaya başlamıştı. Ayrıca üniversiteler arası iş birlikleri, Türk dili ve edebiyatı bölümlerinin açılması, öğretim elemanı hareketliliği ile eğitim bağlarının geliştirilmesine çalışılmıştı (Eleuken, 2021: 54-59).

Bu kapsamda Türkiye-Kazakistan arasındaki ilk çerçeve akitlerden biri, 15 Mart 1991 tarihinde Almatı'da imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti ile Kazak Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Arasındaki İşbirliği Anlaşması"ydı. Kazakistan'ın bağımsızlığından önce akdedilen bu anlaşmanın kabulüne ilişkin Türkiye Büyük Millet Meclisinde yapılan görüşmelerde milletvekilleri tarafından "Kazak Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti" ifadesinin dönemin siyasi gerçekliğiyle örtüşmediği belirtilmişti. Yapılan değerlendirmeler sonucunda anlaşma metnindeki ifade "Kazakistan Cumhuriyeti" olarak düzeltilmişti. Metnin giriş kısmında iki ülke arasındaki tarih, dil, kültür ve gelenek yakınlığına vurgu yapılmış; dostluk bağlarının güçlendirilmesi ile geniş bir alanda uzun vadeli iş birliğinin geliştirilmesi hedeflenmişti. Nitekim kültürel alanda halkların birbirini daha yakından tanımasını sağlamak amacıyla enformasyon merkezlerinin kurulması, karşılıklı mübadelelerin artırılması ile dil ve kültürel değerlerin tanıtılması desteklenecekti. Eğitim alanında ise uzman, öğretmen, öğretim görevlisi,

öğrenci ve stajyer değişimi yapılacak, özellikle yönetici ve uzman kadroların bilgi ve tecrübelerinin geliştirilmesine çalışılacaktı. Çağdaş gelişmelerden toplumların faydalanabilmesi için iki ülkenin bilimsel araştırma kurumları ile bilim insanlarının ortak projeler yürütmesi ve bu faaliyetlerin hükûmetlerce desteklenmesi de planlanmıştı. Ayrıca tarihî ve kültürel eserlerin korunması ve restorasyonu ile sportif faaliyetler ve turizmin geliştirilmesine ilişkin adımlar da atılacaktı (Resmî Gazete, 21 Mart 1993; TBMM Tutanağı, Kazakistan, 1993). Bu anlaşma, Türkiye-Kazakistan iş birliğinin erken dönemde geniş bir çerçeveye oturtulduğunu ve kültür, eğitim ve bilim sahalarında ilişkileri geliştirecek çeşitli faaliyetlerin öngörüldüğünü göstermektedir.

Kazakistan'ın bağımsızlığından önce imzalanan bir diğer anlaşma ise 26 Eylül 1991 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Kazakistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Ticari, Ekonomik, Bilimsel ve Teknik İşbirliğine Dair Anlaşma"sıydı. Anlaşmanın 10. maddesinde, temasların güçlendirilmesi amacıyla öğretmen, öğrenci ve bilim heyetlerinin mübadelesi ile bilimsel ve teknolojik araştırma merkezlerini ziyaretlerinin teşvik edilmesi hükme bağlanmıştı. Aynı gün imzalanan "Mutabakat Zaptı"nın Eğitim ve Teknik İşbirliği başlıklı 9. maddesine göre ise taraflar, eğitim ve bilim alanında iş birliğini geliştirmek, özellikle yükseköğretim kurumlarında karşılıklı eğitim imkânları yaratmak hususunda mutabık kalmışlardı (Resmî Gazete, 25 Kasım 1991).

Bağımsızlık sonrasında eğitim, bilim ve kültür sahasında yapılan ilk anlaşma ise 1 Mayıs 1992 tarihinde Almatı'da akdedilen "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Kazakistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Eğitim, Bilim, Kültür ve Spor Alanlarında İşbirliği Anlaşması"ydı. Tarihî ve kültürel bağlara dayanarak adı geçen alanlarda ilişkilerin geliştirilmesini amaçlayan anlaşmaya göre üniversiteler arasında doğrudan temaslar kurulacak ve ortak protokoller yapılacaktı. Bilimsel ve teknik alanda ortak araştırmaların yapılması, proje ve uzman personelin değişimi, bilimsel toplantılar düzenlenmesi, karşılıklı uzman yetiştirilmesi gibi çalışmalar yürütülecekti. Eğitimde özellikle ilk, orta ve teknik eğitim iş birliği tesis edilecek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi ile eğitim konularında bilgi ve tecrübe paylaşımı sağlanacaktı. Kültür ve sanatta ise taraflar; sanat dallarında ortaklaşa faaliyetler düzenleyecek ve kültür merkezlerinin kurulmasına izin vereceklerdi (Resmî Gazete, 26 Aralık 1994; TBMM Tutanağı, Kazakistan, 1993).

İki ülke arasında çok yönlü ilişkilerin geliştirilmesi maksadıyla 17 Ekim 1994'te Ankara'da yeni bir çerçeve antlaşması imzalanmıştı. "Türkiye Cumhuriyeti ile Kazakistan Cumhuriyeti Arasında Dostluk ve İşbirliği Antlaşması" ile taraflar; bağımsızlık, egemenlik, toprak bütünlüğü, iç işlerine karışmama, eşitlik ve karşılıklı saygı ilkeleri doğrultusunda eğitim, bilim, kültür dâhil hemen her alanda iş birliğinin ilerletilmesi amacını teyit etmişti. Anlaşmada ortak tarih, dil ve kültürel mirasın sağladığı yakınlık dikkate alınarak bu konularda yapılacak çalışmalara dikkat çekilmişti. Bu bağlamda karşılıklı okul açılması, ortak üniversiteler kurulması ve eğitim kurumları arasında müfredat değişimi ile bilgi alışverişinin sağlanması yönünde bir irade ortaya konmuştu. Kültürel alanda ise ortak edebiyat, sanat ve kültürel etkinlerin icra edilmesi, ayrıca tarihî ve kültürel mirasın korunması ve restorasyonu konusunda iş birliğinin sürdürülmesi planlanmıştı. Toplumsal ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla da resmî ve özel kurumlar arasında temasların artırılmasına zemin hazırlanacaktı. Antlaşmanın

yürürlüğe girmesiyle 15 Mart 1991 tarihli İş Birliği Anlaşması yürürlükten kalkacaktı (Resmî Gazete, 3 Ağustos 1997). Görüldüğü üzere bu akit, daha önce yapılan anlaşmalarla benzerlikler taşısa da, "antlaşma" statüsünde ikili münasebetleri düzenlemişti.

İlişkilerin böylesine geliştiği bu süreçte ikili eğitim ilişkilerini üst seviyeye taşıyacak önemli bir adım olarak ortak üniversite kurulmuştu. Bu kapsamda 31 Ekim 1992'de Ankara'da "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Kazakistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Türkistan Şehrinde Uluslararası Hoca Ahmet Yesevî Türk-Kazak Üniversitesi Kurulmasına Dair Anlaşma"nın imzalanmasıyla Üniversite'nin adı, 1 Ocak 1993 tarihinden itibaren "Uluslararası Hoca Ahmet Yesevî Türk-Kazak Üniversitesi" olarak değiştirilmişti. Üniversitenin gelişimine yönelik olarak yatırım, teknik donanım ve yeni bina yapımı dâhil tüm ihtiyaçlar, taraflarca eşit şekilde karşılanacak olup Türkiye, teknik donanıma ayrıca destek verecekti. Rektör ve rektör yardımcısının atanması tarafların ortak mutabakatıyla olacaktı. Ayrıntıların belirlenmesi amacıyla da Türkistan Devlet Üniversitesi ile Hacettepe Üniversitesi arasında bir iş birliği protokolü hazırlanacaktı (Resmî Gazete, 14 Eylül 1993). Böylece iki ülke arasında ortak bir yükseköğretim kurumu tesis edilerek eğitim ve bilim alanındaki iş birliği kurumsal bir zemine oturtulmuştu.

Yükseköğretime yönelik bu anlaşma dışında bilim ve teknik sahasında da 4 Mart 1997 tarihinde "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Kazakistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Bilim ve Teknik Alanında İşbirliği Anlaşması" imzalanmıştı. İlgili metinde; bilimsel iş birliğinin ikili ilişkilerin güçlendirilmesinde temel bir unsur olduğu vurgulanmış; bu alanda ortak bir çalışma mekanizmasının oluşturulması öngörülmüştü. Anlaşmanın uygulanmasından TÜBİTAK ve TÜBA, Kazakistan'da ise Bilim Bakanlığı ve Bilimler Akademisi sorumlu olacaktı. Bu kapsamda ortak bilimsel araştırma ve teknik projelerin yürütülmesi, merkezlerin kurulması, bilim insanları ve uzmanların karşılıklı ziyaretleri ile değişimi, yüksek lisans düzeyinde eğitim görecek kişiler ile stajyerlerin değişimi yapılacaktı. Ayrıca tarafların temsilcilerinden oluşacak "Bilimsel ve Teknik İşbirliği Karma Komisyonu" kurulacaktı (Resmî Gazete, 5 Mayıs 1997). Böylece bilim ve teknik alanında da kapsamlı bir iş birliği mekanizmasının oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Bu anlaşmayla aynı tarihte (4 Mart 1997) eğitim bakanlıkları arasında da iş birliği protokolü yapılmıştı. "Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Arasında Eğitim ve Bilim Alanlarında İşbirliği Protokolü"nün dayanağı, 1 Mayıs 1992 tarihli Eğitim, Bilim, Kültür ve Spor Alanlarındaki İş Birliği Anlaşması'ydı. Buna göre taraflar, her yıl karşılıklı olarak yükseköğretim bursları tahsis edecek, bursların sayısı ve dağılımı iki ülkenin ihtiyaç ve imkânları doğrultusunda belirlenecekti. Kazakistan'dan Türkiye'ye gelecek burslu öğrencilerin seçimi, Akraba Topluluklarının düzenleyeceği sınavla yapılacaktı. Türkiye'de öğrenim görecek Kazak öğrencilerin yerine getirmeleri gereken işlemler ile barınma, dil eğitimi ve akademik uyum süreçlerine ilişkin esaslar belirlenmişti. Türkçe yeterliliği bulunmayanlar bir yıl süreyle dil eğitimi alacaktı. Türkiye'de lise düzeyinde öğrenim gören Kazak öğrencilerin yükseköğretime geçiş süreçlerine kadar barınma ve desteklerinin sürdürülmesi de düzenlemeye dâhildi. Kazakistan ise Türk öğrencilere kontenjan dâhilinde burs tahsis edecek, bu öğrencilerin barınma, sağlık ve sosyal ihtiyaçlarının karşılayacaktı. Türkiye'den Kazakistan'a gönderilecek öğrencilerin seçimi merkezi sınav

sistemine göre yapılacaktı. Ortak eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacının karşılanması için tedbirler alınacak ve görevlendirilen öğretmenlere lojman, ulaşım ve sağlık hizmetlerinde kolaylık sağlanacaktı. Eğitimcilerin mesleki gelişimi ile Türk ve Kazak eğitim sistemlerinin tanıtılmasına yönelik karşılıklı hizmet içi eğitim programları düzenlenecekti. Diğer yandan kültür, bilim, folklor, müzik ve spor alanlarında yarışmalar düzenlenmesi ve halklar arası yakınlaşmanın sağlanması hedeflenmişti. Bilimsel iş birliği çerçevesinde araştırmacı değişimi ve bilimsel yayın alışverişi teşvik edilecekti. Protokolün yürürlüğe girmesiyle bu alanda imzalanan protokol ve mutabakatlar da yürürlükten kalkacaktı (Resmî Gazete, 16 Haziran 1997). Eğitim alanındaki iş birliğinin esaslarını düzenleyen bu protokol, öğretimin farklı kademelerinde yürütülecek faaliyetleri ayrıntılı şekilde belirlemişti.

Şu ana kadar izah edilen anlaşma ve protokoller; eğitim, bilim ve kültür alanlarında yapılması öngörülen iş birliği konularını ayrıntılarıyla ortaya koymuş ve yürütülecek faaliyetlere zemin hazırlamıştı. Ancak gelişen şartlar ve ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda uzun bir süre sonra, 22 Ekim 2009 tarihinde Ankara'da "Hoca Ahmet Yesevî Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi'nin İşleyişine Dair Anlaşma" imzalanmıştı. Bu anlaşmayla üniversiteye; lisans, yüksek lisans ve doktora programlarını yürütme yetkisi tanınırken; Kazakistan dışında da uzaktan eğitim birimleri oluşturulabilmesi mümkün kılınmıştı (Resmî Gazete, 23 Mart 2012). Görüldüğü üzere iki ülke arasındaki eğitim ortaklığının önemli bir sembolü üniversitenin kurumsal ve akademik yapısının daha da güçlendirilmesi hedeflenmişti.[1]

Takip eden yıllarda ortak eğitim, bilim ve kültür faaliyetleri eşgüdüm içerisinde uygulanmaya devam etmişti. Yaklaşık 10 yıl aradan sonra ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir anlaşma yapılmıştı. Nitekim Ankara'da imzalanan 10 Mayıs 2022 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Kazakistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Eğitim Alanında İşbirliği Anlaşması" bu alandaki iş birliğini daha da güçlendirmeye yönelik bir adımdı. Anlaşmayla bilgi ve bilimsel yayın değişiminden öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğine, mesleki ve teknik eğitimden öğretmen yetiştirilmesine kadar pek çok alanda ortak faaliyetlerin yürütülmesi ve tecrübe paylaşımının geliştirilmesi öngörülmüştü. Eğitimde kullanılan yeni teknolojiler konusunda tecrübe paylaşımı ve eğitim kurumları arasında ortak programların geliştirilmesi de yeni hedefler arasındaydı. Ayrıca ölçme-değerlendirme sistemlerinden eğitim materyallerinin geliştirilmesine, öğrenci barınma imkânlarından ortak tarih ve kültür bilincinin korunmasına kadar pek çok alanda iş birliğinin kapsamını genişleten hükümlere de yer verilmişti. Uygulamaları takip etmek üzere Millî Eğitim Bakanlıklarının koordinatörlüğünde "Ortak Çalışma Grubu" kurulacaktı (Resmî Gazete, 27 Nisan 2024).

İki ülke arasında en son, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın 13-15 Mayıs 2026 tarihlerinde Kazakistan'a gerçekleştirdiği ziyaret sırasında 13 anlaşma imzalanmıştı. Bunlardan üçü eğitim ve kültür alanlarıyla ilgiliydi. Söz konusu metinler; 14 Mayıs 2026 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Kazakistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Kültür Merkezlerinin

[1] Bu anlaşmayı müteakip 23 Aralık 2010'da İstanbul'da akdedilen "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Kazakistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Hoca Ahmet Yesevî Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi'nin İşleyişine Dair Anlaşma ve Değişiklik Protokolü" ile personel ve öğrencilere sunulacak sağlık hizmetlerinin üniversite gelirleri ve Türkiye tarafından tahsis edilen kaynaklarla karşılanması kararlaştırılmıştı (Resmî Gazete, 3 Şubat 2012).

Kuruluşu, İşleyişi ve Faaliyetleri Hakkında Anlaşma", "Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Kazakistan Cumhuriyeti Bilim ve Yüksek Öğretim Bakanlığı Arasında Ortak Burs Programına İlişkin Anlaşma" ile "Kazakistan Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Arasında, Kazakistan Cumhuriyeti'nde 2 Türk Maarif Vakfı Okulunun Açılmasına İlişkin Niyet Anlaşması"ydı (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2026).

Sonuç olarak Türkiye ile Kazakistan arasındaki eğitim, bilim ve kültür alanındaki ilişkiler, bağımsızlığın ardından imzalanan anlaşma ve protokoller sayesinde gittikçe daha kurumsal bir yapıya kavuşmuştu. Söz konusu konularda yürütülen ortak faaliyetler ve geliştirilen projeler, iki ülke arasında stratejik ortaklığa ulaşılmasına da katkı sağlamıştı.

Çizelge 2. Kazakistan ile Yapılan Anlaşma, Protokol ve Mutabakatlar

	Anlaşmanın Adı	**Yeri**	**İmza Tarihi**	**Yürürlük Tarihi**
1	Türkiye ile Kazakistan (Kazak Sovyet Sosyalist) Cumhuriyeti Arasındaki **İşbirliği Anlaşması**	Almatı	15 Mart 1991	21 Mart 1993
2	Türkiye ile Kazakistan (Kazak Sovyet Sosyalist) Cumhuriyeti Arasında **Ticari, Ekonomik, Bilimsel ve Teknik İşbirliğine Dair Anlaşma**	Ankara	26 Eylül 1991	25 Kasım 1991
3	Türkiye Cumhurbaşkanı ve Kazakistan (Sovyet Sosyalist) Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı arasında **Mutabakat Zaptı**	Ankara	26 Eylül 1991	25 Kasım 1991
4	Türkiye ile Kazakistan Arasında **Eğitim, Bilim, Kültür ve Spor Alanlarında İşbirliği Anlaşması**	Almatı	1 Mayıs 1992	10 Aralık 1993
5	Türkiye ile Kazakistan Arasında Türkistan Şehrinde **Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi Kurulmasına Dair Anlaşma**	Ankara	31 Ekim 1992	14 Eylül 1993
6	Türkiye ile Kazakistan Arasında **Dostluk ve İşbirliği Antlaşması**	Ankara	17 Ekim 1994	3 Ağustos 1994
7	Türkiye ile Kazakistan Arasında **Bilim ve Teknik Alanında İşbirliği Anlaşması**	Ankara	4 Mart 1997	5 Mayıs 1997
8	Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı ile Kazakistan Eğitim Bakanlığı Arasında **Eğitim ve Bilim Alanlarında İşbirliği Protokolü**	Ankara	4 Mart 1997	16 Haziran 1997
9	Türkiye ve Kazakistan Arasında **Hoca Ahmet Yesevî Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi'nin İşleyişine Dair Anlaşma**	Ankara	22 Ekim 2009	23 Mart 2012
10	Türkiye ile Kazakistan Arasında Hoca Ahmet Yesevî Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinin İşleyişine Dair **Anlaşma ve Değişiklik Protokolü**	İstanbul	23 Aralık 2010	3 Şubat 2012
11	Türkiye İle Kazakistan Arasında **Eğitim Alanında İşbirliği Anlaşması**	Ankara	10 Mayıs 2022	27 Nisan 2024

12	Türkiye ile Kazakistan Arasında **Kültür Merkezlerinin Kuruluşu, İşleyişi ve Faaliyetleri Hakkında Anlaşma**	Astana	14 Mayıs 2026	----
13	Türkiye Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Kazakistan Bilim ve Yüksek Öğretim Bakanlığı Arasında Ortak Burs Programına İlişkin Anlaşma	Astana	14 Mayıs 2026	----
14	Kazakistan Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Arasında, Kazakistan Cumhuriyeti'nde **2 Türk Maarif Vakfı Okulunun Açılmasına İlişkin Niyet Anlaşması**	Astana	14 Mayıs 2026	----

4. Kırgızistan ile Yapılan Anlaşma, Protokol ve Mutabakat Zaptları

Sovyetler Birliği'nin dağılma sürecinde diğer Türk devletlerinin liderleri gibi Sovyet Kırgızistan'ı Başbakanı Nasirdin İsanov da Türkiye'yi ziyaret etmiş (29 Mayıs 1991) ve yaptığı açıklamada ülkesinin kalkınması için Türkiye ile iş birliğinin önemini vurgulamıştı (Razak Uulu, 2023: 186-187). Bu ziyaretten bir süre sonra Kırgızistan, 16 Aralık 1991'de bağımsızlığını ilan ettiğinde bu kararı ilk tanıyan ülke Türkiye olmuş ve 29 Ocak 1992'de de diplomatik ilişkiler tesis edilmişti. Aynı yıl içerisinde karşılıklı olarak Bişkek ve Ankara'da Büyükelçilikler açılmıştı (Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Kırgızistan Siyasi İlişkileri).

İkili münasebetlerin gelişiminde ilk olarak Kırgızistan Cumhurbaşkanı Askar Akayev'in 22-26 Aralık 1991 tarihleri arasında Türkiye'ye gerçekleştirdiği resmî ziyaret sırasında muhtelif alanlarda imzalanan anlaşmalar, belirleyici rol oynamıştı (Ünal, 2010: 142-143; Erdoğan ve Çolakloğlu, 2015: 706). Türkiye'den de 1992 ve 1993 yıllarında Kırgızistan'a gerçekleştirilen üst düzey ziyaretler kapsamında yapılan çeşitli alanlardaki anlaşmalarla ilişkiler, kısa sürede iyi bir ivme yakalamıştı (Razak Uulu, 2023: 188-191). Türkiye, Kırgızistan'a bu süreçte başta nakdi yardımlar olmak üzere çeşitli desteklerde bulunmuştu. Bu çerçevede ilerleyen münasebetler, 2011 yılında Yüksek Düzeyli Stratejik İşbirliği Konseyinin kurulmasıyla daha üst düzeye taşınmıştı (İbrahimov, 2011: 65; Bostancı, 2016: 195).

Türk-Kırgız ilişkilerinin çok yönlü gelişiminde dil ve tarih ortaklığı da önemli bir yer tutmuş; bu kapsamda yapılan çeşitli anlaşmalarla eğitim ve kültürel iş birliklerinin akdi temeli oluşturulmuştu (Çetin ve Yurdugüzel, 2025: 141-142). Nitekim 1995 yılında Manas Üniversitesinin kurulmasıyla eğitim iş birliğinde büyük bir adım atılmıştı. Bunun yanı sıra Kırgız öğrenciler Türkiye'de eğitim almaya başlarken, Türkiye'den de Kırgızistan'a öğrenciler gitmişti. Kültürel sahada ise ortak tarih ve kimlik bilincini güçlendirmeye yönelik somut projeler uygulamaya konmuştu (Ünal, 2010: 158-163; Razak Uulu, 2023: 197-205). 2010'larda iç karışıklıklar yaşayan Kırgızistan'ın, 2016'dan sonra Türkiye'nin taleplerine rağmen özellikle FETÖ konusundaki tutumu nedeniyle ikili ilişkiler yavaşlamıştı. Ancak 2020 sonrası yeni Cumhurbaşkanı Sadır Caparov'un görevini üstlenmesinden sonra yeniden canlanan münasebetler, imzalanan yeni akitlerle daha ileri bir seviyeye taşınmıştı (Akıncı ve Akzholova, 2020: 720-722; Anadolu Ajansı, 2026).

İki ülke arasında söz konusu iş birliklerine zemin hazırlayan ve ikili ilişkilerin ilk kapsamlı hukuki çerçevesini oluşturan metin, 23 Aralık 1991 tarihli Ankara'da imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti ile Kırgızistan Cumhuriyeti Arasında Dostluk ve İşbirliği Anlaşması"ydı (Resmî Gazete, 21 Mart 1993). Türkiye ve Kırgız Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlarının 22-23 Aralık 1991 günleri Ankara'da yaptıkları görüşmelerde imzalanan bu anlaşmanın yanı sıra iki lider çeşitli konulara ilişkin 23 Aralık'ta bir "Mutabakat Zaptı" imzalamıştı. Mutabakatın "Kültür İşbirliği" başlıklı 4. maddesinde, kültür münasebetlerinin daha da geliştirilmesi hususundaki kararlılık belirtilmişti. "Eğitim ve Teknik İşbirliği" başlıklı 6. maddede ise eğitim ve bilim alanında iş birliğini geliştirmek ve özellikle yükseköğretim kurumlarında karşılıklı eğitim olanakları oluşturmak hususunda mutabık kalınmıştı. Bu çerçevede Türkiye, Kırgız Cumhuriyetine çeşitli burslar sağlayacaktı (Resmî Gazete, 27 Ocak 1992).

Söz konusu mutabakattan sonra taraflar arasında eğitim, bilim ve kültür konularına yönelik kapsamlı bir anlaşma imzalanmıştı. 3 Mart 1992 tarihinde Bişkek'te "Türkiye Cumhuriyeti ile Kırgızistan Cumhuriyeti Arasında Eğitim, Kültür ve Bilimsel Alanlarda İşbirliği Anlaşması" tarihî ve kültürel bağlara dayalı olarak söz konusu alanlardaki ilişkilerin geliştirilmesini amaçlamıştı. Anlaşmaya göre üniversiteler arasında doğrudan temaslar geliştirilecek, akademik ilişkiler kurumsal zeminde ilerletilecek, çeşitli alanlarda protokoller yapılacaktı. Eğitim alanında ilk, orta ve teknik öğretim düzeylerinde iş birliği tesis edilecek; öğretim materyalleri ile eğitim konularında bilgi alışverişi sağlanacaktı. Bilimsel sahada ise ortak proje ve programlar yürütülecek ve uzman değişimi desteklenecekti. Kültürel alanda kültür merkezlerinin kurulması, sanat faaliyetlerinin geliştirilmesi, karşılıklı kültürel etkinliklerin düzenlenmesi ve medya kuruluşları arasındaki iş birliğinin artırılması öngörülmüştü (Resmî Gazete, 21 Mart 1993; TBMM Tutanağı, Kırgızistan, 1992). Anlaşmanın içeriği, Azerbaycan ve Kazakistan'la yapılan metinlerle büyük ölçüde benzerlik göstermekteydi.

İki ülke, eğitimin muhtelif kademelerindeki iş birliklerini yükseköğretim düzeyine de taşımışlardı. Öyle ki 30 Eylül 1995 tarihinde İzmir'de imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Kırgız Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Kurulmasına Dair Anlaşma" ile Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te "Manas" adıyla ortak bir üniversite açılacaktı. Üniversitede eğitim dili Türkiye Türkçesi ve Kırgızca olacak, ayrıca ihtiyaç duyulan branşlarda modern diller ileri düzeyde öğretilebilecekti. Başlangıçta edebiyat, iktisadi ve idari bilimler, teknik eğitim ve ilahiyat fakülteleri ile sosyal ve fen bilimleri enstitüleri akademik birimleri oluşturacaktı. Mezunlara Kırgız Cumhuriyeti devlet diploması verilecekti. Üniversitenin Mütevelli Heyeti iki taraftan dörder temsilciyle 8 kişiden oluşacak, heyet başkanı ise Türkiye tarafından atanacaktı. Rektör, Mütevelli Heyetinin teklifiyle Kırgızistan tarafından, vekili ise YÖK tarafından görevlendirilecekti. Üniversitenin idari, mali ve ilmî denetimi için eşit temsil esasına dayalı sekiz kişilik bir Denetleme Kurulu oluşturulacak, kurul başkanlığı taraflar arasında dönüşümlü yürütülecekti. Öğrenci kabulünde Kırgızistan, Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetlerinden gelecek öğrencilere öncelik tanınacak; kabul işlemleri yükseköğretime giriş esaslarına göre yürütülecekti. Üniversitenin mali giderleri iki ülke tarafından eşit şekilde karşılanacak olup ilaveten kurum ve kişilerden de yardım alınabilecekti. Üniversitede görev yapacak akademik ve idari personel sözleşmeli statüde çalıştırılacaktı. Kırgız tarafı, bina ve kampüs arazisini temin edecek, Türkiye ise tesis ve

binaların onarım ve teçhizatına yönelik kaynak tahsis edecekti. Kuruluş sürecinin takibi Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK, Kırgızistan'da ise Bilim ve Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülecekti. 25 yıl süreyle geçerli olacak anlaşma, fesih bildiriminde bulunulmadığı takdirde aynı süreyle uzayacaktı (Resmî Gazete, 6 Ağustos 1996).

Bu anlaşmada öngörüldüğü üzere kısa süre sonra üniversitenin tüzüğü hazırlanmıştı. 17 Aralık 1995 tarihli "Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Tüzüğü Metni Konusunda Mutabakat Zaptı" ile Üniversitenin Tüzüğü belirlenmişti (Resmî Gazete, 23 Eylül 1996). 24 Ekim 1997 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Kırgız Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Kurulmasına Dair Anlaşmaya Ek Protokol" ile de Üniversite bünyesinde, hastanesi de olacak bir tıp fakültesinin kurulması kararlaştırılmıştı (Resmî Gazete, 19 Aralık 1997).[2]

Yükseköğretimde atılan bu adımın ardından taraflar, öğretim ve bilim sahasındaki ilişkilerini düzenlemeye yönelik bir başka uzlaşıya daha varmışlardı. 28 Haziran 1996 tarihinde Bişkek'te imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Kırgızistan Cumhuriyeti Öğretim ve Bilim Bakanlığı Arasında Eğitim ve Bilim Alanlarında İşbirliği Anlaşması"na göre Kırgız tarafı, Türkiye Türkçesiyle eğitim veren okullar ve yaygın mesleki eğitim merkezlerinin açılması, faaliyetlerinin devamı ve bina tahsisi konusunda Türk tarafına kolaylık sağlayacaktı. Eğitim araç ve gereçleri ise Türkiye tarafından temin edilecekti. Türkiye Türkçesi yeterliliği bulunmayan öğrenciler TÖMER'de bir yıllık dil eğitimi alacaklardı. Kırgız tarafı ise kendi yükseköğretim kurumlarında Türk öğrencilere çeşitli kolaylıklar gösterecekti. Kırgızistan'dan Türkiye'ye öğrenim amacıyla gelen öğrenciler için kontenjanlar, ulaşım ve burs giderlerine dair ayrıntılar da metinde yer almıştı. Eğitimde bilgi ve belge değişiminin yapılması, ortak komisyonlar aracılığıyla eğitim programlarının geliştirilmesi hususları da anlaşmada yer almıştı. Bunların yanı sıra her iki ülkede okutulması amacıyla ortak tarih ve edebiyat programlarına uygun ders kitapları hazırlanacaktı. Kardeş okul projeleriyle dil, kültür, bilim ve spor alanlarında ortak faaliyetler düzenlenecek ve bilimsel kurumlar arasında iş birliği teşvik edilecekti. Anlaşmanın uygulanmasını sağlamak üzere her iki ülkeden üçer temsilcinin katılımıyla bir "Daimî Komisyon" kurulacaktı. Anlaşmanın yürürlüğe girmesiyle bu alandaki önceki protokol ve mutabakat metinleri yürürlükten kalkacaktı (Resmî Gazete, 22 Eylül 1996). Görüldüğü üzere bu anlaşma da eğitim ve bilim alanındaki iş birliğinin kapsamını ayrıntılı biçimde ortaya koymuştu.

Bu dönemde iki ülke ilişkilerini ortak tarih, dil, kültür ve geleneklere dayalı olarak kapsamlı ve sürekli bir iş birliği çerçevesine oturtmayı hedefleyen ve 1991'deki anlaşmanın yerini alacak yeni bir antlaşma yapılmıştı. 24 Ekim 1997 tarihinde Ankara'da "Türkiye Cumhuriyeti ile

[2] Bu esaslarla faaliyetlerine başlayan Üniversite'ye ilişkin 26 Nisan 2011 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Kırgız Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nin İşleyiş Esaslarına Dair Anlaşma" ile kurumun işleyişi, güncel şartlara göre kapsamlı bir hukuki çerçevede ele alınmış, böylece 1997 tarihli ek protokol yürürlükten kaldırılmıştı (Resmî Gazete, 11 Temmuz 2012; 2 Kasım 2012).

23 Ağustos 2012 tarihinde ise "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Kırgız Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Tüzüğü Hakkında Mutabakat Zaptı" imzalanmıştı (Resmî Gazete, 19 Mart 2013).

Kırgız Cumhuriyeti Arasında Ebedî Dostluk ve İşbirliği Antlaşması" ile taraflar başta bölgesel güvenlik olmak üzere siyasi, ekonomik, ticari ve teknik alanlarda iş birliğinin geliştirilmesi ile bölgesel barış ve istikrarın güçlendirilmesinde dayanışmaya vurgu yapılmıştı. Bu doğrultuda Türkçe konuşan ülkeler arasındaki ilişkilerin desteklenmesi, özellikle eğitim ve kültür alanlarında iş birliğinin artırılması hedeflenmişti (Resmî Gazete, 15 Temmuz 1998).

Dostluk ve iş birliğine dair iradeyi ortaya koyan bu anlaşmadan sonra özel anlaşmaların yapılmasına devam edilmişti. Nitekim sınai ve telif haklarının korunmasına dair 13 Kasım 1998 tarihinde Bişkek'te "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Kırgız Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Fikrî Mülkiyetin Korunmasında İşbirliği Anlaşması" imzalanmıştı. Anlaşma uyarınca taraflar, fikrî mülkiyetin korunmasına ilişkin tecrübe aktarımı yapacak, birbirleriyle mevzuat taslakları ve teknik yayınları paylaşacaklardı. Bu hususta uzman personelin eğitimi ve korsan yayıncılıkla mücadelede de eşgüdüm sağlanacaktı (Resmî Gazete, 10 Ocak 1999).

İş birliğinin geliştirildiği alanlardan biri de arşivcilikti. Bu konuda Bişkek'te imzalanan 5 Ekim 2004 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü ile Kırgız Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Arşivler Hizmeti Arasında İşbirliği Protokolü", iki ülke arasındaki tarihî ve kültürel bağları arşivcilik alanında somut adımlarla güçlendirmeyi hedeflemekteydi. Nitekim taraflar, arşiv fonlarını zenginleştirmek amacıyla arşiv belgelerinin çoğaltılmış örneklerini, araştırma vasıtalarını ve yayınları karşılıklı olarak teati edeceklerdi. Ayrıca ortak programlar düzenlenmesi, araştırmacılara arşivlerde çalışma imkânı sağlanması ve arşivcilik alanında personel değişimi öngörülmüştü (Resmî Gazete, 15 Mayıs 2005).

İki ülke arasında zikredilen bu anlaşma ve kapsamlı anlaşmalardan sonra 11 Ağustos 2008'de Ankara'da "Kültür Alanında İşbirliği Protokolü" yapılmıştı. Protokole göre taraflar, sanatsal faaliyetler çerçevesinde, karşılıklı olarak "kültür günleri" düzenleyeceklerdi. Sanat okulları ve konservatuvarlar arasında heyet, öğrenci ve öğretim elemanı değişimleri yapılacaktı. Ayrıca tarihî mirasın korunması çalışmalarının yanı sıra kütüphane ve arşivler arasında yayın, mikrofilm ve indeks değişimi yapılacak, edebî eserlerin karşılıklı tercümesi sağlanacaktı (Resmî Gazete, 15 Ağustos 2010). Bu protokol de mevcut kültürel iş birliğini derinleştirmeye yönelik çok yönlü bir uygulama zemini oluşturmuştu.

Şu ana kadar izah edilen anlaşmalar, uzun bir süre taraflar arasındaki iş birliklerinin temel çerçevesini oluşturmuştu. Geçen yılların ardından ilişkilerin yeniden canlanması kapsamında Kırgızistan Cumhurbaşkanı'nın 9 Haziran 2021 tarihinde Türkiye'yi ziyareti marjında iki ülke arasında çeşitli anlaşmalar imzalanmıştı. Bunlardan biri, "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Kırgız Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Arasında Kültür Merkezlerinin Kurulması ve İşleyişi Hakkında Anlaşma"ydı. Bu kapsamda Türkiye'nin Bişkek'te "Yunus Emre Türk Kültür Merkezi", Kırgızistan'ın da Ankara'da "Cengiz Aytmatov Kültür Merkezi" adıyla birer kültür merkezi kurması kararlaştırılmıştı (Resmî Gazete, 2 Kasım 2024; 1 Şubat 2025). Aynı gün akdedilen bir diğer anlaşma, kültürel iş birliğinde yeni bir çerçeve sunan "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Kırgız Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Arasında Kültürel İşbirliği Anlaşması"ydı (Resmî Gazete, 1 Kasım 2022). Ayrıca "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Kırgız Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Arasında Telif Hakları ve Bağlantılı Haklar Alanında İşbirliğine Dair Mutabakat Zaptı" akdedilmişti (Resmî Gazete, 6 Haziran 2022).

Netice itibarıyla Türkiye-Kırgızistan ilişkilerinde önemli bir yer tutan eğitim, bilim ve kültür alanlarındaki iş birliği, 1991 yılından itibaren artan bir ivmeyle gelişmişti. 2016'dan sonra siyasi münasebetlerde durağanlık yaşansa da 2021'den itibaren imzalanan yeni metinlerle ilişkiler canlanmış ve iş birliğinin kapsamı genişletilmişti.

Çizelge 3. Kırgızistan ile Yapılan Anlaşma, Protokol ve Mutabakat Zaptları

	Anlaşmanın Adı	**Yeri**	**İmza Tarihi**	**Yürürlük Tarihi**
1	Türkiye ile Kırgızistan Arasında **Dostluk ve İşbirliği Anlaşması**	Ankara	23 Aralık 1991	21 Mart 1993
2	Türkiye İle Kırgızistan Arasında **Mutabakat Zaptı**	Ankara	23 Aralık 1991	27 Ocak 1992
3	Türkiye ile Kırgızistan Arasında Eğitim, Kültür ve Bilimsel Alanlarda **İşbirliği Anlaşması**	Bişkek	3 Mart 1992	11 Mart 1993
4	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Arasında Kırgızistan-Türkiye **Manas Üniversitesi Kurulmasına Dair Anlaşma**	İzmir	30 Eylül 1995	6 Ağustos 1996
5	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Tüzüğü Metni Konusunda **Mutabakat Zaptı**	Bişkek	17 Aralık 1995	23 Eylül 1996
6	Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı ile Kırgızistan Öğretim ve Bilim Bakanlığı Arasında **Eğitim ve Bilim Alanlarında İşbirliği Anlaşması**	Bişkek	28 Haziran 1996	22 Eylül 1996
7	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Arasında Kırgızistan-Türkiye **Manas Üniversitesi Kurulmasına Dair Anlaşmaya Ek Protokol**	Ankara	24 Ekim 1997	19 Aralık 1997
10	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Arasında Ebedî Dostluk ve **İşbirliği Antlaşması**	Ankara	24 Ekim 1997	15 Temmuz 1998
11	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Hükümeti Arasında **Fikrî Mülkiyetin Korunmasında İşbirliği Anlaşması**	Bişkek	13 Kasım 1998	10 Ocak 1999
12	Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü ile Kırgız Cumhuriyeti Başbakanlık **Devlet Arşivler Hizmeti Arasında İşbirliği Protokolü**	Bişkek	5 Ekim 2004	15 Mayıs 2005
13	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Arasında **Kültür Alanında İşbirliği Protokolü**	Ankara	11 Ağustos 2008	15 Ağustos 2010
14	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Arasında **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nin İşleyiş Esaslarına Dair Anlaşma**	Ankara	26 Nisan 2011	11 Temmuz 2012
15	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Arasında **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Tüzüğü Hakkında Mutabakat Zaptı**	Bişkek	23 Ağustos 2012	19 Mart 2013

16	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Arasında **Telif Hakları ve Bağlantılı Haklar Alanında İşbirliğine Dair Mutabakat Zaptı**	Ankara	9 Haziran 2021	6 Haziran 2022
17	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Arasında **Kültürel İşbirliği Anlaşması**	Ankara	9 Haziran 2021	1 Kasım 2022
18	Türkiye ile Kırgız Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Arasında **Kültür Merkezlerinin Kurulması ve İşleyişi Hakkında Anlaşma**	Ankara	9 Haziran 2021	2 Kasım 2024

5. Özbekistan'la Yapılan Anlaşma, Protokol ve Mutabakatlar

Türkiye, 1 Aralık 1991 tarihinde bağımsızlığını ilan eden Özbekistan'ı 16 Aralık'ta tanıyan ilk ülke olmuştu. İkili ilişkiler, Özbekistan Cumhurbaşkanı İslam Kerimov'un 16-20 Aralık 1991 tarihlerinde Türkiye'ye gerçekleştirdiği ziyaret sırasında imzalanan anlaşmalarla başlamıştı. Diplomatik ilişkiler ise Türkiye Dışişleri Bakanı'nın 4 Mart 1992'de Özbekistan'ı ziyareti kapsamında tesis edilmişti (Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Özbekistan Siyasi İlişkileri; Durmuş ve Yılmaz, 2012: 492). Bu dönemde karşılıklı üst düzey ziyaretler ve çeşitli alanlarda yapılan anlaşmalarla ilişkiler hızla gelişmişti. Bununla birlikte bir süre sonra Kerimov yönetiminin dinî gruplar ve muhalifler konusundaki hassasiyeti ilişkilerde gerilime neden olmuştu. Türkiye'nin bazı Özbek muhaliflere sığınma hakkı tanıması ve bu konudaki tutum farklılığı nedeniyle Özbekistan, 1994'te büyükelçisini geri çağırmış, 1999'da Türkiye'de eğitim gören öğrencilerini ülkeye geri davet etmişti. Türkiye ise bu dönemde Özbekistan'ı demokratikleşmeyi sağlayamadığı gerekçesiyle eleştirmişti (Çalışkan, 2018: 21; Yüce, 2022: 39; Çetin ve Yurdugüzel, 2025: 143-145). 2000'li yılların başında ikili ilişkilerdeki soğukluğa rağmen temaslar ve bazı ortak faaliyetler devam etmişti. Kerimov'un 2016'da vefatının ardından Şevket Mirziyoyev'in Cumhurbaşkanı olmasıyla birlikte ilişkilerde yeni bir dönem başlamıştı. Yeni süreçte kısa sürede toparlanan Türkiye-Özbekistan ilişkileri, stratejik ortaklık düzeyine yükseltilmişti (Yusupova, 2022: 96-105).

Bu gelişim seyri içinde ikili ilişkilerin hukuki zeminini ve uygulama esaslarını ortaya koyan ilk kapsamlı anlaşma, Ankara'da imzalanan 19 Aralık 1991 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti ile Özbekistan Cumhuriyeti Arasındaki İlişkilerin İlke ve Amaçları Hakkında Anlaşma"ydı (Resmî Gazete, 21 Mart 1993). Genel bir çerçeve niteliğini haiz bu anlaşmayla birlikte "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Özbekistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Kültür, Bilim, Eğitim, Sağlık, Spor ve Turizm Alanında İşbirliği Anlaşması" da imzalanmıştı. İki ülke arasındaki geleneksel tarihî bağları güçlendirmeyi amaçlayan bu akit, geniş bir sahada iş birliğini hedeflemişti. Anlaşmaya göre taraflar, akademik ve bilimsel etkileşimi artırmak amacıyla üniversite profesörleri ile araştırmacıların karşılıklı ziyaretlerini destekleyeceklerdi. Uzmanların bilimsel faaliyetlere katılımı sağlanacak; ilgili kurumlar ile laboratuvarlarda ortak incelemeler yapılacaktı. Taraflar diğer ülke vatandaşlarına araştırma imkânı sunacak; kendi dil ve edebiyatlarının tanıtılması için heyet değişimini teşvik edecekti. Eğitim konularında da pek çok başlıkta koordinasyon sağlanacaktı. Kültürel alanda ise kitap, sanat eseri ve çeşitli malzemelerin değişimi, festival ve sergilerin düzenlenmesi ile sanatçılar arasındaki ortak

faaliyetlerin desteklenmesi kararlaştırılmıştı. Bilimsel ve teknik projelerin müşterek yürütülmesi, mühendislerin yetiştirilmesi ve paylaşımlı bilimsel laboratuvarların kurulması da öngörülmüştü (Resmî Gazete, 21 Mart 1993; TBMM Tutanağı, Özbekistan, 1992). Böylece söz konusu anlaşma, ilişkileri yakınlaştıracak pek çok iş birliği uygulamasına imkân tanımıştı.

Aynı tarihli bir diğer akit de (19 Aralık 1991) "Ekonomik, Ticari, Sinai ve Kültürel İşbirliğine İlişkin Mutabakat Zaptı"ydı. Mutabakatın "Eğitim ve Teknik İşbirliği" başlıklı 3. maddesinde taraflar, eğitim ve bilim alanında iş birliğini geliştirmek ve özellikle yükseköğretim kurumlarında karşılıklı eğitim imkânları oluşturmak hususunda mutabık kalmışlardı. Buna göre Özbekistan, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına yılda 1.000 öğrenci göndermek arzusunu, Türkiye ise bu talebin karşılanmasına yardımcı olacağını beyan etmişti (Resmî Gazete, 27 Ocak 1992). Bu durum, Özbekistan'ın Türkiye'deki üniversitelere öğrenci göndererek yetişmiş insan gücünü artırmayı hedeflediğini ortaya koymaktaydı.

İlişkilerin hızla geliştiği bu süreçte iki ülke, 9 Temmuz 1995 tarihinde Taşkent'te "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Özbekistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Bilim ve Teknoloji Alanında İşbirliği Anlaşması"nı imzalayarak bilim ve teknoloji alanına münhasır bir anlaşma akdetmişti. Metnin başlangıç kısmında, bilimsel araştırmaların uluslararası nitelik kazandığı bir dönemde bilim ve teknoloji sahasında da iş birliğinin pekiştirilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştı. Buna göre taraflar, karşılıklı yarar ve denge esasına dayalı olarak matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi temel bilimlerin yanı sıra enformasyon teknolojileri, telekomünikasyon ve biyoteknoloji sahalarında iş birliği başlatacaklardı. Enerji, tarım ve sağlık bilimleri, inşaat teknolojileri, fikrî ve sınai mülkiyet hakları ile patent konuları da iş birliğinin öncelikli alanları olarak belirlenmişti. Bu doğrultuda ilgili kuruluşların, doğrudan ortak çalışma yürütebilmeleri için özel protokoller imzalamaları teşvik edilecek; mevcut ve gelecekteki uluslararası araştırma programlarına uyumlu ortak projeler geliştirilecekti. Ayrıca, ortaklaşa bilimsel merkez ve tesislerin kurulması öngörülmüştü. Taraflar; paylaşılan özgün bilimsel tasarımların ilgili kuruluşun izni olmaksızın üçüncü taraflara verilmemesini taahhüt etmişlerdi. Koordinasyonu sağlamak üzere TÜBİTAK ile Özbekistan Bilim ve Teknoloji Devlet Komitesi temsilcilerinden oluşan sekiz kişilik "Daimî Ortak Komisyon" kurulacaktı (Resmî Gazete, 5 Nisan 1996). Anlaşılacağı üzere bu anlaşma, bilim ve teknoloji alanında yürütülecek müşterek çalışmalarla karşılıklı kalkınmaya katkı sağlamayı hedeflemişti.

Zikredilen bu anlaşmalardan sonra iki ülke, ilişkilerinin uluslararası hukuki çerçevesini oluşturan ve 19 Aralık 1991 tarihli anlaşmayı yürürlükten kaldıran bir antlaşmayı imzalamıştı. Taşkent'te imzalanan 8 Mayıs 1996 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti ile Özbekistan Cumhuriyeti Arasında Ebedi Dostluk ve İşbirliği Antlaşması" tarafların bağımsızlık, egemenlik ve toprak bütünlüğüne saygı ilkeleri temelinde, ilişkilerini sarsılmaz bir güven ortamında geliştirmelerini esas almıştı (Resmî Gazete, 22 Mayıs 1997; 4 Ağustos 1997).

Zikredilen anlaşmayı müteakip taraflar, kültürel alanda iki özel iş birliği akdi daha yapmışlardı. Bu kapsamda 13 Nisan 1998'de Taşkent'te "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Özbekistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Kültürel Varlıkların Kaçakçılığının Önlenmesi ve İadesinin Sağlanması Konusunda Karşılıklı Yardım Anlaşması" ile "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile

Özbekistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Telif Haklarının ve Benzer Hakların Korunmasına İlişkin Anlaşma" imzalanmıştı (Resmî Gazete, 22 Temmuz 1998).

Bu tarihten itibaren taraflar arasında yaşanan siyasi gerginlik nedeniyle mezkûr alanlarda yeni bir akit yapılmamıştı. Her ne kadar münasebetler çeşitli ortak faaliyetler üzerinden sürdürülse de ilişkileri daha ileri bir düzeye taşıyacak kapsamlı bir iş birliği zemini oluşmamıştı.

Türk-Özbek ilişkilerinin bilhassa 2016'dan itibaren yeniden canlanmasıyla birlikte pek çok alanda olduğu gibi kültürel iş birliğini geliştirmek için de yeni bir anlaşmaya varılmıştı. Nitekim Türkiye Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın 30 Nisan 2018 tarihinde Özbekistan'ı ziyareti sırasında imzalanan anlaşmalardan biri "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Özbekistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Kültürel İşbirliği Anlaşması"ydı. Söz konusu akit, iki ülke arasındaki kültürel bağları eşitlik ve karşılıklı saygı esasında güçlendirmeyi amaçlamıştı. Buna göre taraflar, kültür ve sanat kurumları arasındaki doğrudan iş birliğini geliştirecek; özellikle kütüphanecilik, yayıncılık, arkeoloji ve müzecilik sahalarında ortak projeler yürütecekti. Somut ve somut olmayan kültürel mirasın korunması ve bilimsel olarak araştırılmasına dair çalışmalar yapılacaktı. Kültürel mirasın tanıtılması için düzenlenen uluslararası bilimsel toplantılara ve sergilere karşılıklı katılım sağlanacak; ayrıca kültür varlıklarının yasa dışı ticaretinin önlenmesine yönelik etkin tedbirler alınacaktı. Sanatın her dalında etkileşimi artırmak amacıyla düzenlenecek faaliyetlere katkı sağlanacaktı (Resmî Gazete, 8 Ocak, 22 Ocak 2019). Söz konusu anlaşma, Türkiye ile Özbekistan'ın kültürel sahada yeniden kapsamlı bir ortaklık tesis etmesine zemin hazırlamıştı.

Sonuç olarak Türkiye ile Özbekistan arasında, 1992'den itibaren kurulan yakın ve güçlü ilişkiler, her alanda olduğu gibi eğitim, bilim ve kültür sahasında da muhtelif iş birlikleriyle gelişmişti. Fakat ilişkilerin uzun bir süre durağan şekilde ilerlemesi, bu konuda daha kapsamlı adımların atılmasını sınırlandırdığı gibi karşılıklı entegrasyonu da yavaşlatmıştı. Bu nedenle diğer Türk devletlerine kıyasla Özbekistan'la yapılan akitler, daha az sayıda olmuştu. Nihayetinde son yıllarda taraflar, ilişkilerini onarma ve iş birliğini artırma yoluna gitmişlerdi.

Çizelge 4. Özbekistan ile Yapılan Antlaşma, Anlaşma, Protokol ve Mutabakatlar

	Anlaşmanın Adı	**Yeri**	**İmza Tarihi**	**Yürürlük Tarihi**
1	Türkiye ile Özbekistan Arasındaki **İlişkilerin İlke ve Amaçları Hakkında Anlaşma**	Ankara	19 Aralık 1991	21 Mart 1993
2	Türkiye ile Özbekistan Arasında **Kültür, Bilim, Eğitim, Sağlık, Spor ve Turizm Alanında İşbirliği Anlaşması**	Ankara	19 Aralık 1991	21 Mart 1993
3	Türkiye ile Özbekistan Arasında **Ekonomik, Ticari, Sinai ve Kültürel İşbirliğine İlişkin Mutabakat Zaptı**	Ankara	19 Aralık 1991	27 Ocak 1992
4	Türkiye ile Özbekistan Arasında **Bilim ve Teknoloji Alanında İşbirliği Anlaşması**	Taşkent	9 Temmuz 1995	5 Nisan 1996

5	Türkiye ile Özbekistan Arasında **Ebedi Dostluk ve İşbirliği Antlaşması**	Taşkent	8 Mayıs 1996	22 Mayıs 1997
6	Türkiye ile Özbekistan Arasında **Kültürel Varlıkların Kaçakçılığının Önlenmesi ve İadesinin Sağlanması Konusunda Karşılıklı Yardım Anlaşması**	Taşkent	13 Nisan 1998	22 Temmuz 1998
7	Türkiye ile Özbekistan Arasında **Telif Haklarının ve Benzer Hakların Korunmasına İlişkin Anlaşma**	Taşkent	13 Nisan 1998	22 Temmuz 1998
8	Türkiye ile Özbekistan Arasında **Kültürel İşbirliği Anlaşması**	Taşkent	30 Nisan 2018	22 Ocak 2019

6. Türkmenistan'la Yapılan Anlaşma, Protokol ve Mutabakatlar

Türkiye, 27 Ekim 1991'de bağımsızlığını ilan eden Türkmenistan'ı ilk tanıyan ve Aşkabat'ta ilk büyükelçilik açan ülke olmuştu (Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Türkmenistan Siyasi İlişkileri). İkili ilişkilerin hızlı bir şekilde gelişiminde, Türkmenistan Cumhurbaşkanı Saparmurat Niyazov'un Aralık 1991'de Türkiye'ye gerçekleştirdiği resmî ziyaret kapsamında çeşitli alanlarda iş birliği anlaşmaları yapılmıştı (Erdoğan ve Çolakloğlu, 2015: 705). Bununla beraber Türkmenistan, 1995 yılının sonlarından itibaren "daimî tarafsızlık" statüsü ilan etmişti. Türkiye, Türkmenistan'la ikili ilişkilerinin gelişimine önem vermekle birlikte söz konusu kararı makul karşılamıştı (İbrahimov, 2011: 65; Çetin ve Yurdugüzel, 2025: 146-147).

Türkmenistan'ın bahsedilen politikası nedeniyle siyasi ve askerî konularda iş birlikleri tesis edilemese de başta ticaret, enerji, eğitim, bilim ve kültür sahasındaki münasebetler artan bir ivmeyle gelişmişti. İki ülke arasında eğitim alanında öğrenci, öğretmen ve uzman değişimi gibi projeler hayata geçirilmişti. Türkiye, Türkmenistan'ın eğitim altyapısına teknik ve kurumsal katkılar sağlarken, Büyük Öğrenci Projesi kapsamında Türkiye'ye okumaya gelen Türkmen öğrencilere de burs, barınma ve eğitim imkânı sunmuştu. Türkmenistan'da ise Türkiye destekli eğitim kurumları faaliyete geçmişti. Ayrıca üniversiteler arasında imzalanan protokollerle akademik iş birliği geliştirilmişti. Kültürel alanda da çeşitli projeler yürütülmüştü (Rahmanov, 2004: 71-77; Türk, 2010: 58-61). Nitekim yeni kurulan Türk Cumhuriyetleriyle sosyo-ekonomik ve kültürel iş birliğini ilerletmek amacıyla teşkil edilen TİKA, program koordinasyon ofislerinin ilkini Türkmenistan'da açmıştı (TİKA Resmî Sitesi).

Bu gelişmeler çerçevesinde taraflar arasındaki ilk hukukî metin, Türkmenistan'ın bağımsızlığından önce Aşkabat'ta imzalanmıştı. 16 Ekim 1990 tarihli "Kültür Alanında İşbirliği'ne Dair Anlaşma", 1990-1992 yıllarını kapsamakta olup kültürel iş birliğinin geliştirilmesini amaçlamıştı. Bu anlaşmadan kısa süre sonra Taşkent'te, 7 Kasım 1990 tarihli "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Türkmenistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Ekonomik, Ticari, Bilimsel ve Kültürel İşbirliği Protokolü" yapılmıştı. Protokole göre taraflar, eşitlik ve karşılıklı yarar ilkelerine dayalı kardeşlik münasebetlerini uzun vadeli ve istikrarlı bir yapıya kavuşturacaklardı. Bu kapsamda pek çok alanda iş birliğini geliştireceklerdi. Taraflar kültür, bilim ve teknolojide ortak çalışmaları teşvik edeceklerdi.

Eğitim sahasında nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi arzusuyla öğrenci, teknisyen ve mühendisler için eğitim programları düzenlenecekti. Bilim ve teknolojide ise iki ülkenin teknik imkânlarından daha etkin yararlanılmasını sağlamak için tecrübe paylaşımı yapılacaktı. Ayrıca enerji üretiminden edebiyat, dil ve tarih araştırmalarına kadar geniş bir yelpazede yakın eşgüdüm sağlanacaktı. Uygulamaları takip etmek maksadıyla bir "İş Konseyi" kurulacaktı (Resmî Gazete, 28 Ocak 1991). Görüldüğü üzere bu protokol, iki ülke arasındaki çok yönlü iş birliğinin esaslarını ayrıntılı biçimde ortaya koymuştu.

Türkmenistan'ın bağımsızlığının ardından ikili ilişkilerin ahdi temeli ise 3 Aralık 1991 tarihinde Ankara'da imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti ile Türkmenistan Cumhuriyeti Arasında Dostluk ve İşbirliği Anlaşması" ile atılmıştı. Bu anlaşmayla iki ülke arasındaki dil, kültür ve gelenek yakınlığına dayanan bağların çok yönlü iş birliğiyle geliştirilmesi hedeflenmişti. Anlaşmanın giriş kısmında egemenlik, bağımsızlık ve içişlerine karışmama prensipleri ışığında ilişkilerin yürütüleceği vurgulanmıştı. Nitekim taraflar; siyasetten ekonomiye, bilimden spora kadar geniş bir yelpazede iş birliklerini karşılıklı yarar esasına göre genişleteceklerdi. Özellikle insan kaynağının geliştirilmesi maksadıyla kritik alanlarda görev yapan personel yetiştirilecekti. Bu kapsamda öğretmen, öğretim görevlisi ve öğrenci değişimlerine imkân sağlanacaktı. Kültürel sahada ortak miras temasıyla halkların birbirini daha yakından tanıması için temasların artırılması ve karşılıklı kültür merkezlerinin açılması uygun bulunmuştu (Resmî Gazete, 21 Mart 1993; TBMM Tutanağı, Türkmenistan, 1993).

Bu çerçeve anlaşmanın ardından söz konusu alanlarda iş birliğinin ayrıntılarını tespit etmek üzere 1 Mayıs 1992 tarihinde Aşkabat'ta "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Türkmenistan Cumhuriyeti Hükûmeti Arasında Eğitim, Bilim, Kültür ve Spor Alanlarında İşbirliği Anlaşması" akdedilmişti. Anlaşmaya göre üniversiteler arasında doğrudan temaslar kurulacak ve özel iş birliği protokollerinin imzalanması teşvik edilecekti. Söz konusu alanlarda ortak projeler yürütülecek, konferanslar düzenlenecek ve uzman değişimi yapılacaktı. Eğitim sistemlerinin daha yakından tanıması ve akademik birikimlerin paylaşması maksadıyla ilk ve ortaokul düzeylerindeki okul kitapları da dâhil olmak üzere karşılıklı öğretim materyalleri temin edilecekti. Kültür ve sanat alanında ise etkinliklerin düzenlenmesine ve sanatçı topluluklarının ziyaretlerine imkân tanınacaktı. Ayrıca pek çok alt başlıkla çeşitli hükümlere yer verilmişti (Resmî Gazete, 10 Aralık 1993; TBMM Tutanağı, Türkmenistan, 1993).

Söz konusu anlaşmayla eğitim ve kültür sahasındaki genel iş birliği çerçevesinin somutlaşmasının ardından, karşılıklı eğitim-öğretim faaliyetlerinin ayrıntılarını belirlemek amacıyla 18 Kasım 1996 tarihinde Ankara'da "Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkmenistan Bilim Bakanlığı ve Devlet 'Senet' Birleşiği Başkanlığı Arasında Eğitim ve Öğretim Alanlarında İşbirliği Protokolü" imzalanmıştı. Protokolde öğrenci hareketliliği ve burslara dair hükümler yer almıştı. Taraflar, her yıl karşılıklı burs kontenjanları tahsis edecekti. Türkmen öğrencilerin seçimi, Türkiye tarafından düzenlenen Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS) ile gerçekleştirilecekti. Her iki taraf da ülkelerine öğrenim amacıyla gelen öğrencilere bir yıl süreli dil hazırlık eğitimi verilecek, diploma denklik işlemleri ise ilgili mevzuat hükümlerine göre yürütülecekti. Mesleki ve teknik eğitim alanında da karşılıklı eğitim merkezleri açılacaktı. Eğitim programlarının uyumlaştırılması amacıyla "Ortak Türk Tarihi ve Edebiyatı" ders kitapları hazırlanacaktı. İlköğretim ve ortaöğretim müfredatları karşılıklı olarak

incelenecekti. Ayrıca eğitimdeki koordinasyonu geliştirmeye dönük "Kardeş Okul Projesi" ile okullar arasında sportif, bilimsel ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi öngörülmüştü. Uygulama sürecini denetlemek ve olası sorunları çözmek amacıyla bir "Daimî Komisyon" kurulacaktı (Resmî Gazete, 15 Haziran 1997).

İki ülke, kültür alanında da özel içerik taşıyan bir akit imzalamıştı. Buna göre 12 Kasım 1998 tarihinde Aşkabat'ta akdedilen "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Türkmenistan Hükûmeti Arasında Yasa Dışı Yollardan Ülkeye Sokulan veya Çıkartılan Kültürel Eserlerin Yakalanması ve İade Edilmesi Konularında Gümrük İşbirliği Anlaşması" ile kültürel eserlerin yasa dışı yollarla ihraç, ithal ve transit geçirilmesine karşı mücadelenin güçlendirilmesi amaçlanmıştı (Resmî Gazete, 10 Temmuz 1999).

Zikredilen anlaşma ve protokollerden sonra bu alanlarda uzun süre yeni bir akit yapılmamıştı. Ancak uzun bir aradan sonra taraflar arasında iki ülkenin ortak hafızasını korumak amacıyla 29 Şubat 2012 tarihinde Ankara'da "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Türkmenistan Hükûmeti Arasında Arşiv Alanında İşbirliği Protokolü" imzalanmıştı. Her iki ülkenin arşiv fonlarını zenginleştirmek amacıyla ortak araştırmalar yapılacak ve arşiv belgelerinin çoğaltılmış örnekleri karşılıklı olarak temin edilecekti. Ayrıca arşivcilik alanında malzeme değişimi, restorasyon konularında tecrübe paylaşımı, uzman ziyaretleri ile sergi ve bilimsel etkinliklerin düzenlenmesi mümkün olacaktı (Resmî Gazete, 12 Temmuz 2015).

Esasen gelişen şartlar ve eğitim alanında değişen dinamikler ışığında ikili mutabakatların da yenilenmesi gerekli görülmüştü. Bu çerçevede 15 Ağustos 2014 tarihinde Türkmenistan'ın Türkmenbaşı şehrinde akdedilen "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Türkmenistan Hükûmeti Arasında Eğitim Alanında İşbirliğine Dair Anlaşma" ile taraflar, aralarındaki dostane ilişkileri, eğitim sistemlerinin bağımsızlığı ve karşılıklı çıkar ilkeleri doğrultusunda güçlendirmeyi kabul etmişlerdi. Buna göre lisans, lisansüstü ve doktora seviyesindeki öğrencilerden meslek yüksekokulu öğrencilerine kadar değişimlerin yapılması, böylece nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi hedeflenmişti. Bunun için üniversitelerde karşılıklı kontenjanlar tahsis edilecek ve resmî belgeler karşılıklı tanınacaktı. Bilimsel araştırma kuruluşları arasında da temaslar teşvik edilecekti. İş birliği sürecinin yönetilmesi amacıyla "Hükümetlerarası Türk-Türkmen Konseyi" kurulacaktı (Resmî Gazete, 29 Nisan 2015).

Eğitim alanındaki iş birliğini stratejik bir ortaklık seviyesine taşıyan bu anlaşmanın ardından, süreci yönetmesi kararlaştırılan konseyle ilgili 7 Kasım 2014 tarihinde Aşkabat'ta "Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkmenistan Eğitim Bakanlığı Arasında Eğitim Alanında İşbirliğine Dair Hükümetlerarası Türk-Türkmen Konseyine İlişkin Protokol" imzalanmıştı (Resmî Gazete, 6 Mayıs 2015).

Nihayetinde 2020 sonrasında ivme kazanan münasebetler kapsamında devlet başkanları düzeyinde karşılıklı ziyaretler gerçekleşmişti. Bu bağlamda 7 Kasım 2021 tarihinde Türkiye Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın Türkmenistan'ı ziyareti sırasında imzalanan anlaşmalardan biri de "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Türkmenistan Hükûmeti Arasında Ortak Türkmen-Türk Genel Eğitim Okuluna İlişkin Mutabakat Zaptı"ydı. Eğitim alanında yeni bir ortaklığa zemin hazırlayan mutabakata göre Aşkabat'ta faaliyet gösterecek "Ortak Türkmen-Türk Genel Eğitim Okulu (OTTO)" kurulacaktı. Okul, öncelikle Türkmenistan'da

ikamet eden Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocuklarına hizmet verecekti. Kapasitesine göre yabancı misyon çalışanları, iş insanları ve Türkmenistan vatandaşlarının çocukları da okula kabul edilebilecekti. Başvuruların yoğun olması durumunda Türk ve Türkmen eğitimcilerden oluşan bir komisyon marifetiyle öğrenci seçimi mülakat usulüyle gerçekleştirilecekti. Türkiye'nin eğitim sistemi esas alınarak; bir yıl anasınıfı, dörder yıl ilkokul, ortaokul ve Anadolu lisesi şeklinde yapılandırılan okulda eğitim süreci haftada altı gün ve toplamda 34 hafta olarak belirlenmişti. 12. sınıfı başarıyla tamamlayan öğrencilere her iki ülkece tanınacak Anadolu Lisesi diploması verilecekti. Okulun işleyişinde laiklik ilkesi benimsenmiş olup eğitim faaliyetleri Türkiye Millî Eğitim Bakanlığının müfredatı ile Türkmenistan makamlarının onayladığı planlar doğrultusunda yürütülecekti. Türkmenistan'a özgü dersler de müfredatta yer alacaktı. Türkiye, okula teknik donanım ve materyal desteği sağlayacak olup okulda görev almak üzere Türkiye'den öğretmenler gönderilecekti (Resmî Gazete, 7 Mayıs 2025). Görüldüğü üzere Türkiye ve Türkmenistan arasında birlikte kurulan bu okul, eğitimdeki ortak vizyonun bir yansımasıydı. Bu açıdan diğer Türk devletleriyle yükseköğretim düzeyinde tesis edilen iş birliği, Türkmenistan'la farklı bir eğitim modeli üzerinden uygulamaya geçirilmişti.

Eğitim sahasında kurulan bu yakın iş birliğinin yanı sıra kültürel bağların derinleştirilmesine yönelik de bir uzlaşıya varılmıştı. 26 Ekim 2023 tarihinde Ankara'da imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Türkmenistan Hükûmeti Arasında Kültür Alanında İşbirliği Anlaşması" ile taraflar, köklü tarihî bağlarını güçlü iş birliği anlayışıyla daha da geliştirme iradelerini ortaya koymuştu. Bu doğrultuda yayın ve uzman değişimi desteklenecek, kütüphane ve müzeler arasında ortak çalışmalar yürütülecek; tarihî mirasın korunması ve restorasyonuna ilişkin planlamalar yapılacak, kültür varlığı kaçakçılığıyla mücadeleye edilecekti. Süreç yönetiminden Türkiye'de Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkmenistan'da ise Kültür Bakanlığı sorumluydu (Resmî Gazete, 17 Ocak 2025).

Görüldüğü üzere eğitim, bilim ve kültür alanındaki ikili ilişkiler, diğer Türk devletlerine göre daha erken bir tarihte, 1990'da başlamış; bağımsızlık sonrasında imzalanan anlaşma ve protokollerle giderek daha kapsamlı hâle gelmişti. Türkmenistan'ın daimî tarafsızlık politikasına rağmen ilişkilerin bu alanlardaki gelişimi sürmüştü.

Çizelge 5. Türkmenistan'la Yapılan Anlaşma, Protokol ve Mutabakatlar

	Anlaşmanın Adı	**Yeri**	**İmza Tarihi**	**Yürürlük Tarihi**
1	**Kültür Alanında İşbirliği'**ne Dair Anlaşma	--	16 Ekim 1990	--
2	Türkiye ile Türkmenistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Arasında **Ekonomik, Ticari, Bilimsel ve Kültürel İşbirliği Protokolü**	Aşkabat	7 Kasım 1990	28 Ocak 1991
3	Türkiye ile Türkmenistan Arasında **Dostluk ve İşbirliği Anlaşması**	Ankara	3 Aralık 1991	19 Mart 1993
4	Türkiye ile Türkmenistan Arasında **Eğitim, Bilim, Kültür ve Spor Alanlarında İşbirliği Anlaşması**	Aşkabat	1 Mayıs 1992	10 Aralık 1993

5	Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkmenistan Bilim Bakanlığı ve Devlet 'Senet' Birleşiği Başkanlığı Arasında **Eğitim ve Öğretim Alanlarında İşbirliği Protokolü**	Ankara	18 Kasım 1996	15 Haziran 1997
6	Türkiye ile Türkmenistan Arasında Yasa Dışı Yollardan Ülkeye Sokulan veya Çıkartılan **Kültürel Eserlerin Yakalanması ve İade Edilmesi Konularında Gümrük İşbirliği Anlaşması**	Aşkabat	12 Kasım 1998	10 Temmuz 1999
7	Türkiye ile Türkmenistan Arasında **Arşiv Alanında İşbirliği Protokolü**	Ankara	29 Şubat 2012	12 Temmuz 2015
8	Türkiye ile Türkmenistan Arasında **Eğitim Alanında İşbirliğine Dair Anlaşma**	Türkmen-başı	15 Ağustos 2014	29 Nisan 2015
9	Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkmenistan Eğitim Bakanlığı Arasında **Eğitim Alanında İşbirliğine Dair Hükümetlerarası Türk-Türkmen Konseyine İlişkin Protokol**	Aşkabat	7 Kasım 2014	6 Mayıs 2015
10	Türkiye ile Türkmenistan Arasında **Ortak Türkmen-Türk Genel Eğitim Okuluna İlişkin Mutabakat Zaptı**	Aşkabat	27 Kasım 2021	7 Mayıs 2025
11	Türkiye ile Türkmenistan Arasında **Kültür Alanında İşbirliği Anlaşması**	Ankara	26 Ekim 2023	17 Ocak 2025

7. Sonuç ve Değerlendirme

Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte ortaya çıkan yeni siyasi ortam, Türkiye ile Türk devletleri arasındaki ilişkilerin kurulmasına ve çok boyutlu bir iş birliği zemininin oluşmasına imkân sağlamıştır. Esasen Türkiye ile Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan arasında köklü bağlar bulunsa da bu ülkelerin Sovyetler Birliği idaresinde kalması nedeniyle bu bağlar uzun süre kesintiye uğramış; halklar birbirinden kopuk kalmıştır. 1991 yılından itibaren Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanmasıyla birlikte bu bağlar yeniden canlanmış; eğitim, bilim ve kültür temasları da bu bağların geliştirilmesinde başlıca rol oynamıştır. Dolayısıyla Türk dünyasındaki iş birliklerinin, hem tarihî ve kültürel bağlara dayalı ilişkilerin doğal bir sonucu olduğu hem de sürdürülebilir münasebetlerin inşasına ve çok yönlü ortaklıkların tesisine katkı sağladığı görülmektedir.

Bu süreçte eğitim ve kültür münasebetlerinin üç temel çerçevede ilerlediği tespit edilmiştir. Bunlardan ilki, Türkiye'nin kendi inisiyatifiyle yürüttüğü faaliyetlerdir. Nitekim TİKA aracılığıyla eğitim, kültür ve kalkınma alanlarında çeşitli projeler yürütülmüş; Büyük Öğrenci Projesi ile çok sayıda öğrenci Türkiye'de eğitim alma imkânına kavuşurken, Yunus Emre Enstitüsü ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı vasıtasıyla da eğitim ve kültürel etkileşimin kurumsal boyutu güçlendirilmiştir. Özellikle Türk devletlerinden öğrenim

görmek üzere Türkiye'ye gelen çok sayıdaki öğrenci, Türkiye'yi yakından tanıma fırsatı bulmuş; ülkelerine döndüklerinde hem ikili ilişkilerin gelişmesinde hem de kültürel ve toplumsal etkileşimin güçlendirilmesinde birer gönüllü temsilci işlevi görmüşlerdir.

İş birliği sahasının ikinci ayağını ise tarafların ortak siyasi iradesiyle şekillenen çok taraflı girişimler oluşturmaktadır. Türk Dili Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları Zirveleriyle başlayan süreçte TÜRKSOY, TÜRKPA, Türk Akademisi, Türk Kültür ve Miras Vakfı ve en nihayetinde çatı bir yapı olan Türk Devletleri Teşkilatı bünyesinde geliştirilen ortaklık mekanizmaları ile taraflar arasındaki ilişkiler daha güçlü ve kurumsal bir yapıya kavuşmuştur.

Üçüncü olarak da Türkiye ve Türk devletleri arasında ikili iş birliklerinin sağlanmasına yönelik imzalanan anlaşma, protokol ve mutabakatlar, söz konusu alanlarda iş birliklerinin akdi temelini oluşturmuş ve uygulama esaslarını belirlemiştir. Şüphesiz yapılan incelemede bu iş birliklerinin her ülkeyle aynı ölçüde ve ivmeyle gelişmediği ifade edilmelidir. Bu bakımdan ikili münasebetlerin genel seyrinin, diğer iş birliklerini de doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda inceleme sonucunda şu çıkarımlara ulaşılmıştır:

- Azerbaycan ile ilişkiler, sahip olunan tarihî ve kültürel yakınlığın yanı sıra komşuluk ilişkileri ve stratejik ortaklık anlayışı doğrultusunda diğer Türk devletlerine göre daha kapsamlı bir ilerleme kaydetmiştir. Eğitimden kültürel etkileşime kadar pek çok konu başlığında oluşturulan kurumsal iş birliği yıllar içerisinde derinleşmiş; yürütülen çeşitli faaliyet ve hayata geçirilen uygulamalar, "birbirlerini kardeş olarak gören" iki devlet ve toplum arasındaki yakınlığı daha da pekiştirmiştir.

- Kazakistan ile yürütülen münasebetlerde kültürel temasların yanı sıra ortak eğitim kurumları ve akademik faaliyetler ön plana çıkmıştır. Özellikle Hoca Ahmet Yesevî Üniversitesi, iki ülke arasındaki eğitim diplomasisinin ulaştığı düzeyi göstermektedir. Taraflar arasındaki bilimsel, teknik ve kültürel iş birlikleri de ilişkilerin ilerletilmesinde önemli bir yer tutmuştur.

- Kırgızistan ile ilişkiler, başta Manas Üniversitesi olmak üzere akademik ortaklıklar ile eğitim kurumları ve kültürel mirasa ilişkin yürütülen projelerle şekillenmiştir. Bir dönem yavaşlayan ilişkilerin son dönemde yeniden ivme kazandığı belirtilmelidir.

- Özbekistan ile söz konusu alanlarda başlangıçta büyük bir ilerleme kaydedilse de iş birlikleri dönemsel durağanlıklara maruz kalmıştır. Nihayetinde 2017'den itibaren canlanan ilişkiler sayesinde kültürel miras, bilimsel faaliyetler ve eğitim alanlarında ortak faaliyetlerin yürütülmesine ilişkin güçlü bir irade ortaya konmuştur.

- Türkmenistan ile eğitim ve kültür temasları üzerinden sağlanan iş birlikleri ise daimî tarafsızlık politikasından kaynaklanan sınırlılıklara rağmen ikili ilişkilerin güçlü bir şekilde sürdürülmesinde başat bir rol oynamıştır.

Görüldüğü üzere bahsedilen konulardaki iş birlikleri, bir yandan taraflar arasındaki ilişkilerin genel seyrine olumlu katkılar sağlarken, diğer yandan da toplumsal dostluk bağlarını kuvvetlendirmede etkili olmuştur. Bu yönüyle eğitim ve kültür sahasının; çok yönlü münasebetlerin gelişiminde vazgeçilmez bir işlev gördüğü vurgulanmalıdır.

Sonuç olarak 1990'lı yıllardan günümüze kadar geçen süreçte Türkiye ile Türk devletleri arasında eğitim, bilim ve kültür alanlarında hem ikili hem de çok taraflı düzeyde çok sayıda

faaliyet yürütülmüş; böylece Türk dünyasının ortak tarihî ve kültürel mirasına sahip çıkılarak bu bağları güçlendirmeye yönelik kapsamlı adımlar atılmıştır. Özellikle 2021 sonrasında Türk Devletleri Teşkilatının daha kurumsal ve etkin bir yapıya kavuşması ile birlikte benimsenen "2040 Vizyonu", Türk devletleri arasındaki ilişkilerin gelecekte daha güçlü bir bütünleşme ve toplumsal dayanışma zemininde gelişme iradesini ortaya koymaktadır. Nitekim bu alanda yapılacak yeni anlaşmaların; Türk dünyasındaki birlikteliğin pekiştirilmesine katkı sağlayacağı muhakkaktır. Esasen küreselleşmenin etkisinin arttığı ve ulus devletlere yönelik risklerin çoğaldığı günümüzde, bu alanlardaki ortak faaliyetlerin artırılmasının, toplumlar arasındaki dayanışmanın güçlendirilmesi ve devletler arasındaki münasebetlerin derinleştirilmesi bakımından her zamankinden daha önemli hâle geldiği değerlendirilmektedir. Bunun, Türk dünyasının jeopolitik bir güç merkezine dönüşmesine katkı sağlayacak nitelikte olduğu da belirtilmelidir.

Kaynakça

1. Resmî Yayınlar

A. TBMM Tutanakları

TBMM Tutanağı, Azerbaycan, (1993), https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc076/kanuntbmmc076/kanuntbmmc07603889.pdf (Erişim tarihi: 13.04.2026)

TBMM Tutanağı, Kazakistan, (1993), https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d19/c032/tbmm19032080.pdf (Erişim tarihi: 14.04.2026)

TBMM Tutanağı, Kazakistan, (1993), https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc077/kanuntbmmc077/kanuntbmmc07703925.pdf (Erişim tarihi: 14.04.2026)

TBMM Tutanağı, Özbekistan, (1992), https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d19/c032/tbmm19032080ss0128.pdf (Erişim tarihi: 18.04.2026)

TBMM Tutanağı, Kırgızistan, (1992), https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d19/c032/tbmm19032080ss0125.pdf (Erişim tarihi: 16.04.2026)

TBMM Tutanağı, Türkmenistan, (1993), https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc076/kanuntbmmc076/kanuntbmmc07603888.pdf (Erişim tarihi: 20.04.2026)

TBMM Tutanağı, Türkmenistan, (1993), https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc077/kanuntbmmc077/kanuntbmmc07703924.pdf (Erişim tarihi: 20.04.2026)

B. Resmî Gazete[3]

2. Araştırma ve Telif Eserler

[3] Resmî Gazete'nin ilgili nüshaları, metin içinde APA sistemine göre gösterilmiştir.

Akgün, S. ve Kenar, Ö., Türkiye'nin Türk Devletler Teşkilatı ile Olan İlişkilerinde Uluslararası Aktör Düzeyi ve Durumu, Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi, 2(2), 107-115, 2023.

Akıncı, A. ve Akzholova, A., Türkiye-Kırgızistan İlişkileri: Dünü, Bugünü ve Yarını, International Journal of Disciplines Economics ve Administrative Sciences Studies, (23), 716-729, 2020.

Asker, A., *Türk Cumhuriyetleri Arasında Entegrasyon Sürecine İlişkin Bazı Hususlar*, Türk Diasporası ve Türk Dünyası Vizyon 2023, 149-154, İstanbul, 2014.

Bostancı, M. ve Lüleci, T., 21. Yüzyıl Başında Türkiye Kazakistan İlişkileri, Journal of History School, (41), 715-754, 2019.

Bostancı, M., *Ak Parti Dönemi Türkiye-Kırgızistan Siyasi İlişkileri*, Uluslararası Dünden Bugüne Türkiye-Kırgızistan İlişkileri Sempozyumu, 192-202, Kastamonu, 2016.

Çalışkan, B., *Orta Asya Raporu Dönüşüm Sürecinde Türk Cumhuriyetleri*, İHH İnsani Yardım Vakfı, İstanbul, 2018.

Çetin, N. ve Yurdugüzel, Ö., Türk Devletleri Teşkilatı'nın Kuruluş ve Gelişmesinde Türkiye'nin Rolü, Avrasya Etüdleri, (64), 121-160, 2025.

Erbay, M., ve Aslan, M. M., Türkiye ile Orta Asya Türk Devletleri Arasındaki Kültürel İletişimin Bugünkü ve Gelecekteki Durumuna Yönelik Bir Değerlendirme, Tarihin Peşinde-Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, (27), 76-83, 2022.

Eren, S., Kamu Diplomasisi Bağlamında Türkiye'nin Türk Devletlerine Yardımları, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 23(1), 251-266, 2023.

Erdoğan, H. ve Çolakoğlu, S., *Bağımsızlığının İlk Yıllarında Türkiye ve Türk Cumhuriyetleri İlişkileri*, 38. (ICANAS) Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 701-716, Ankara, 2011.

Durmuş, M. ve Yılmaz, H., *Son Yirmi Yılda Türkiye'nin Orta Asya'ya Yönelik Dış Politikası ve Bölgedeki Faaliyetleri*, Bağımsızlıklarının Yirminci Yılında Orta Asya Cumhuriyetleri Türk Dili Halklar-Türkiye ile İlişkiler, 485-586, Ankara, 2012.

Garakhanova, N., Türkiye Cumhuriyeti'nde 100 Yılda Kültür Diplomasisi Gelişimi, İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, (64), 210-229, 2023.

Güzel, M. ve Erol, M. S., Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri Arasındaki İlişkilerin Bilim Diplomasisi Boyutu, Bölgesel Araştırmalar Dergisi, 3(1), 12-49, 2019.

Hamzaoğlu, H., Turkey-Uzbekistan Relations: Strategic Cooperation And Partnership, International Journal of Social Sciences, 6(2), 313-329, 2022.

İbrahimov, R., Türkiye-Türk Cumhuriyetleri İlişkileri: Dünü, Bugünü, Yarını, Yeni Fikir International Journal of Academic Research and Ideas, 3(7), 64-71, 2011.

Keleş, B., Türkiye Cumhuriyeti ile Türk Cumhuriyetleri Arasındaki İlişkiler ve 2023 Hedefleri, Türk Dünyası Araştırmaları, (222), 131-152, 2016.

Kılıç, S. ve Atmaca, T., Türk Dünyası Devletleri Arasındaki Eğitim İş Birliğinin Akademisyenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23(2), 1530-1559, 2025.

Kocatepe, Ö. F., *Türk Devletleri Teşkilatı: Politik ve Askerî İş Birliği*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2022.

Mikail, E. H., *Türkiye Azerbaycan İlişkileri*, 38. (ICANAS) Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 1063-1080, Ankara, 2011.

Önen, L., 1990 Sonrası Türkiye ile Azerbaycan Arasındaki Sosyo Kültürel İlişkiler, Ulakbilge, (61), 923-932, 2021.

Özel, M., *Türkiye'de Kültürel Diplomasi ve Eğitim Diplomasisi Uluslararası Değişim Programları Ekseninde*, Nobel Bilimsel Eserler, Ankara, 2021.

Türk, F., Türkiye-Türkmenistan İlişkileri 1990-2010, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2(2), 57-64, 2010.

Yazgan, T., Türkiye'nin Türk Dünyasındaki Eğitim-Öğretim Faaliyetleri, Istanbul Journal of Sociological Studies, (31), 13-35, 2011.

Yüce, M., *Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye ile İlişkiler*, SETA Yayınları, İstanbul, 2022.

3. Tezler

Aghayeva, S., *Haydar Aliyev Dönemi Türkiye-Azerbaycan İlişkilerinin Kültürel Boyutu (1993-2003),* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul, 2022.

Eleuken, F., *Kültürel Diplomasi Aracı Olarak Uluslararası Eğitim: Türkiye-Kazakistan İlişkileri Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, 2021.

Gürler, T., *Azerbaycan-Türkiye İlişkileri (1991-2003): Siyasi, Askerî, Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Açıdan*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir, 2015.

Rahmanov, A., *Türkiye-Türkmenistan İlişkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2004.

Razak Uulu, D., *XX. Yüzyılda Türkiye-Kırgızistan İlişkileri,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2023.

Ünal, L., *Cumhuriyet Dönemi Türkiye-Kırgızistan İlişkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.

Yusupova, N., *İslam Kerimov Dönemi Özbekistan Cumhuriyeti Dış Politikasının Gelişimi ve Türkiye-Özbekistan İlişkilerine Genel Bakış: 1991-2016*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, 2022.

4. Elektronik Kaynaklar

Akar, E., (2023), https://tasam.org/Files/Icerik/File/Eg%CC%86itim_Diplomasisi_-_TASAM_O%CC%88zel_Rapor_pdf_9fa1aa01-83d5-4e1e-b5e6-1406494b8a9e.pdf (Erişim tarihi: 17.04.2026)

Ametbek, D., (2018), *https://www.ankasam.org/wp-content/uploads/2021/12/METIN-YAYIN-51-RAPOR-16-DINMUHAMMED-AMETBEK-TURKIYE-KAZAKISTAN-ILISKILERININ-STRATEJIK-BOYUTU.pdf* (Erişim tarihi: 18.04.2026)

Anadolu Ajansı, (2026), https://www.aa.com.tr/tr/dunya/kirgizistan-ile-turkiye-arasinda-stratejik-ortaklik-derinlesiyor/3813977 (Erişim tarihi: 15.04.2026)

Anadolu Ajansı, (2024), https://www.aa.com.tr/tr/gundem/koklu-3-universite-turkiye-azerbaycan-universitesinde-ogrenci-kabulune-basliyor/3208797 (Erişim tarihi: 10.04.2026)

Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Azerbaycan Siyasi İlişkileri, https://www.mfa.gov.tr/turkiye-azerbaycan-siyasi-iliskileri.tr.mfa (Erişim tarihi: 10.04.2026)

Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Kazakistan Siyasi İlişkileri, https://www.mfa.gov.tr/turkiye-kazakistan-siyasi-iliskileri_.tr.mfa (Erişim tarihi: 12.04.2026)

Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Kırgızistan Siyasi İlişkileri, https://www.mfa.gov.tr/turkiye-kirgizistan-cumhuriyeti-siyasi-iliskileri.tr.mfa (Erişim tarihi: 13.04.2026)

Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Özbekistan Siyasi İlişkileri, https://www.mfa.gov.tr/turkiye-ozbekistan-cumhuriyeti-siyasi-iliskileri.tr.mfa (Erişim tarihi: 14.04.2026)

Dışişleri Bakanlığı, Türkiye-Türkmenistan Siyasi İlişkileri, https://www.mfa.gov.tr/turkiye-turkmenistan-siyasi-iliskileri.tr.mfa (Erişim tarihi: 15.04.2026)

Kültür ve Turizm Bakanlığı Resmî Sitesi, https://disiliskiler.ktb.gov.tr/TR-22118/imzalanan-ikili-ve-cok-tarafli-belgeler.html (Erişim tarihi: 16.04.2026)

T.C. Cumhurbaşkanlığı, (2026), https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/165015/-hazar-gecisli-dogu-bati-orta-koridoru-nun-ehemmiyeti-her-gecen-gun-daha-iyi-anlasiliyor- (Erişim tarihi: 15.05.2026)

TÜRKSOY, https://www.turksoy.org/tarihce (Erişim tarihi: 08.04.2026)

TİKA, https://tika.gov.tr/ (Erişim tarihi: 08.04.2026)

Türk Devletleri Teşkilatı, https://www.turkicstates.org/tr/ (Erişim tarihi: 08.04.2026)

TÜRKPA, https://turkpa.org/about (Erişim tarihi: 08.04.2026)

Turkic Academy, https://turkicacademy.org/tu (Erişim tarihi: 08.04.2026)

Dok, B., (2018), https://sahipkiran.org/2018/11/21/buyuk-ogrenci-projesi/ (Erişim tarihi: 07.04.2026)

TRT Haber, (2024), https://www.trthaber.com/haber/egitim/turkiye-azerbaycan-universitesinde-ilk-dersbasi-yapildi-878779.html (Erişim tarihi: 09.04.2026)

Yılmaz, E., (2024), https://turkmer.sakarya.edu.tr/sites/turkmer.sakarya.edu.tr/file/Turk_Devletleri_Teskilati_Tarihsel_Bir_Analiz.pdf (Erişim tarihi: 15.04.2026)

EBELİK EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ UYGULAMALAR VE ETKİLERİ: BİR LİTERATÜR SENTEZİ

Dr. Öğr. Üyesi Özlem NALDÖKEN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Hafik Kamer Örnek MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü
ozlem.akgunebe@gmail.com - 0009-0005-2704-8391

ÖZET

Amaç: Bu çalışma, ebelik eğitiminde kullanılan teknoloji destekli uygulamaların kapsamını, pedagojik etkilerini ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini güncel literatür ışığında sentezlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Bu çalışma, konuyla ilgili mevcut kanıt haritasındaki akademik yayınların tematik olarak incelendiği bir literatür sentezidir. Kanıt haritası, simülasyon, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, yapay zekâ, mobil öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme gibi çeşitli teknolojik müdahaleleri inceleyen çalışmaları kapsamaktadır.

Bulgular: Literatür, simülasyon temelli eğitimin, özellikle psikomotor beceriler ve öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin anatomik yapıları görselleştirmesine ve klinik becerilerini güvenli bir ortamda geliştirmesine olanak tanımaktadır. Yapay zeka destekli sistemler, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve gerçek zamanlı geri bildirim sunarak klinik karar verme becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Mobil öğrenme uygulamaları ve e-öğrenme platformları, esnek ve erişilebilir eğitim fırsatları sunarken, uzaktan eğitim ve hibrit modeller özellikle pandemi döneminde önem kazanmıştır. Bununla birlikte, teknoloji kullanımının dijital eşitsizlik, maliyet, etik sorunlar ve pedagojik entegrasyon zorlukları gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır.

Sonuç: Teknoloji destekli uygulamalar, ebelik eğitiminde yalnızca teknik bir kolaylık sağlamanın ötesinde, klinik düşünme, karar verme ve profesyonel yetkinlikleri dönüştürebilecek pedagojik bir paradigma değişimi potansiyeli taşımaktadır. Ancak bu dönüşümün başarılı olması, teknolojinin pedagojik hedeflerle bütünleştirilmesine, eğiticilerin yeterli donanıma sahip olmasına ve etik, maliyet ve erişilebilirlik gibi sınırlılıkların dikkatlice yönetilmesine bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Ebelik eğitimi, teknoloji destekli öğrenme, simülasyon, sanal gerçeklik, mobil öğrenme.

TECHNOLOGY-SUPPORTED APPLICATIONS IN MIDWIFERY EDUCATION AND THEIR EFFECTS: A LITERATURE SYNTHESIS

ABSTRACT

Aim: This study aims to synthesize the scope of technology-supported applications used in midwifery education, their pedagogical effects, and their impact on student outcomes in light of the current literature.

Method: This study is a literature synthesis in which academic publications within the existing evidence map on the subject were thematically analyzed. The evidence map includes studies examining various technological interventions such as simulation, virtual reality, augmented reality, artificial intelligence, mobile learning, e-learning, and blended learning.

Results: The literature demonstrates that simulation-based education has positive effects, particularly on psychomotor skills and student satisfaction. Virtual and augmented reality applications enable students to visualize anatomical structures and develop clinical skills within a safe learning environment. Artificial intelligence-supported systems have the potential to enhance clinical decision-making skills by providing personalized learning experiences and real-time feedback. Mobile learning applications and e-learning platforms offer flexible and accessible educational opportunities, while distance education and hybrid models gained particular importance during the pandemic period. Nevertheless, the use of technology also presents limitations, including digital inequality, cost, ethical concerns, and challenges related to pedagogical integration.

Conclusion: Technology-supported applications in midwifery education extend beyond providing mere technical convenience and hold the potential to create a pedagogical paradigm shift capable of transforming clinical reasoning, decision-making, and professional competencies. However, the successful implementation of this transformation depends on the integration of technology with pedagogical objectives, the adequate preparedness of educators, and the careful management of limitations such as ethics, cost, and accessibility.

Keywords: Midwifery education, technology-supported learning, simulation, virtual reality, mobile learning.

1.GİRİŞ

Ebelik, anne ve yenidoğan sağlığı alanında bağımsız profesyonel karar verme yetkisine sahip, Kanıta Dayalı Uygulama (KDU) ile yüksek düzey klinik beceriyi birleştiren bir disiplindir. Uluslararası Ebeler Konfederasyonu'nun (International Confederation of Midwives, ICM) 2024 yılında güncellediği Temel Yetkinlikler çerçevesi, dijital sağlık okuryazarlığı, teknoloji destekli öğrenme ve yapay zeka (YZ) etkin uygulamaları ebelik mesleğinin gelişmekte olan yetkinlik alanları arasında saymaktadır. Bu çerçevede ebelik eğitim programlarının teknoloji entegrasyon

yetkinliği, gelecek nesil ebelerin bilgi, beceri ve etik karar verme kapasitelerinin belirleyici bir bileşeni haline gelmiştir.

Sağlık hizmetlerinin dijitalleşmesi, ebelik eğitiminde köklü bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, ebelik eğitiminde teknoloji entegrasyonu, yalnızca bir yenilik değil, aynı zamanda öğrencilerin karmaşık klinik ortamlara hazırlanması için bir gereklilik olarak görülmektedir. Günümüzde ebelik eğitimi, çevrimiçi, dijital, elektronik öğrenme (e-öğrenme), mobil öğrenme (m-öğrenme), elektronik portföyler (e-portföyler) veya harmanlanmış bir yaklaşımın yanı sıra geleneksel yüz yüze öğretim yöntemleriyle yürütülmektedir (Downer ve ark., 2021). Bu çeşitlilik, eğitimde esneklik ve erişilebilirlik sağlarken, aynı zamanda pedagojik etkililik, öğrenci motivasyonu ve klinik beceri kazanımı gibi temel soruları da gündeme getirmektedir. Bu çalışma, "Teknoloji destekli uygulamalar ebelik eğitiminde yalnızca teknik kolaylık mı sağlamaktadır, yoksa klinik düşünme, karar verme ve profesyonel yetkinlikleri dönüştüren pedagojik bir paradigma değişimi mi yaratmaktadır?" sorusuna yanıt aramaktadır.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

2.1. Simülasyon Teknolojileri

Simülasyon, ebelik eğitiminde iyi bilinen bir pedagojik kaynaktır (Brereton ve ark., 2022). Kanıtlar, simülasyon temelli öğrenmenin psikomotor beceriler ve öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Yapılan randomize kontrollü çalışmasında, sanal intravenöz simülatörü kullanan deney grubunun psikomotor beceri ve memnuniyet puanları, plastik kol modeli kullanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur (Doğan & Yazıcı, 2024). Benzer şekilde, bir başka randomize kontrollü çalışmada, oyun temelli bir mobil uygulamanın hemşirelik öğrencilerinin venöz kateter yıkama ve kilitleme beceri düzeylerini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir (Gu ve ark., 2022). Ancak, tüm simülasyon türleri aynı etkiye sahip değildir. Örneğin, düşük maliyetli, yüksek gerçeklikli bir hayvan modeli ile iki Blue Phantom simülatör modelinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, performans sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Hernon ve ark., 2023). Bu durum, simülasyonun türü ve gerçeklik düzeyinin öğrenme çıktıları üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Ayrıca, NCSBN ulusal simülasyon çalışması, lisans öncesi hemşirelik eğitiminde klinik saatlerin simülasyonla değiştirilmesinin etkilerini araştıran önemli bir uzunlamasına, randomize kontrollü çalışmadır (Andersen ve ark., 2019).

2.2. Sanal Gerçeklik (VR) ve Artırılmış Gerçeklik (AR) Uygulamaları

VR ve AR teknolojileri, ebelik öğrencilerine güvenli ve tekrarlanabilir bir ortamda klinik becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bir çalışmada, olgu temelli öğrenme yönteminin VR simülasyon teknolojisiyle birleştirilmesinin, ebelik laboratuvar derslerinde öğrencilerin hatalı işlemlerini anında düzeltmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir (Zhao ve ark., 2024). Başka bir araştırma, bir iPad veya mobil cihazdaki sanal eğitim uygulaması kullanılarak yapılan artırılmış gerçekliğin, öğrencilerin iç organları görselleştirmesine ve anatomik noktaları tanımlamasına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Downer ve ark., 2020). VR'ın ebelik eğitiminde kullanımına ilişkin bir karma yöntem çalışması, katılımcıların %61'inin daha önce bir araştırma

projesinde VR kullandığını, %22'sinin ise VR başlığıyla eğlence amaçlı oyun oynadığını belirtmiştir (Ryan ve ark., 2022). Bu, öğrencilerin bu teknolojiye aşinalığının arttığını göstermektedir. Bununla birlikte, VR simülasyonunun geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığı bir çalışmada, her iki grubun da performans açısından benzer sonuçlar gösterdiği rapor edilmiştir (Hernon ve ark., 2023). Bu bulgu, VR'ın her durumda geleneksel yöntemlerden üstün olmadığını, ancak belirli öğrenme hedefleri için etkili bir araç olabileceğini düşündürmektedir.

2.3. Yapay Zekâ (YZ) Destekli Sistemler

YZ, ebelik eğitimi ve uygulamasında giderek daha fazla yer bulmaktadır. Yapılandırılmış YZ odaklı simülasyonlar, rehberli vaka çalışmaları ve gerçek zamanlı geri bildirim mekanizmaları, çeşitli senaryolar sunarak, problem çözmeyi teşvik ederek ve yansıtmayı sağlayarak öğrenmeyi geliştirebilir (Koontz & Podlog, 2025). Bu, öğrencilerin materyalle aktif olarak etkileşime girmesini ve bağımsız klinik karar verme becerilerini geliştirmesini sağlar. YZ'nin ebelik uygulamasına katkıları arasında, gestasyonel diyabet gibi gebelik komplikasyonlarının erken tespiti için tahmine dayalı makine öğrenimi modelleri, giyilebilir cihazlar ve mobil uygulamalar yoluyla uzaktan izleme, sanal asistanlar ve sohbet robotları aracılığıyla hasta eğitimi ve psikolojik destek yer almaktadır. Ayrıca, YZ tabanlı eğitim simülasyonları, ebelerin klinik yeterliliklerini artırmak için kullanılmaktadır (Romero ve ark., 2025). YZ ve makine öğrenimindeki son gelişmeler, anne sağlığı hizmetlerinde paradigmatik değişiklikler getirmiştir (Tzimourta ve ark., 2025). Bununla birlikte, YZ'nin ebelik eğitimine entegrasyonu, etik kaygılar, akademik dürüstlük ve eğiticilerin bu teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerisi gibi konuları da gündeme getirmektedir (Koontz & Podlog, 2025).

2.4. Mobil Öğrenme Uygulamaları

Mobil teknolojiler, ebelik öğrencilerine klinik ortamlarda anında bilgiye erişim imkânı sunmaktadır. Akıllı telefonların klinik ortamlarda kullanımı, öğrencilerin obstetrik olayları anında anlamalarına ve deneyimlerini desteklemek için ihtiyaç duydukları anda bilgiye ulaşmalarına olanak tanımaktadır (DeLeo & Geraghty, 2018). Yapılan bir pilot çalışmada, simüle edilmiş hasta başında iPad kullanımının, öğrencilerin hasta sorularını daha hızlı yanıtlamalarına ve ilaç-hastalık ilişkilerini daha iyi açıklamalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Brown & Mccrorie, 2015). Mobil öğrenme, özellikle pandemi döneminde uzaktan eğitimin bir parçası haline gelmiştir. Ancak, bir çalışmada Hong Kong gibi gelişmiş bir ülkede bile öğrencilerin yalnızca %22,4'ünün çevrimiçi derslere mobil telefonla katıldığı, %66,6'sının ise masaüstü veya dizüstü bilgisayar kullandığı bulunmuştur (Kabir, 2022). Bu durum, mobil öğrenmenin potansiyeline rağmen, teknolojiye erişim ve cihaz tercihi gibi faktörlerin eşitsizliklere yol açabileceğini göstermektedir.

2.5. Uzaktan Eğitim ve Hibrit Modeller

Yükseköğretim kurumları, ebelik eğitimi de dahil olmak üzere, çevrimiçi öğrenme modlarına olan ilginin arttığına tanık olmaktadır (Geraghty ve ark., 2019). Çevrimiçi yaklaşımlar, dijital simülasyon biçimleri ve mobil öğrenme, ebelik ve hemşirelik eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (O'connor ve ark., 2022). Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi

öğrenmenin birleşimi olarak, ebelik öğrencilerine esneklik sağlamaktadır. Örneğin, harmanlanmış bir perineal dikiş atma programı, ebelik öğrencileri için değerlendirici tanımlayıcı bir çalışmada kullanılmıştır (Brereton ve ark., 2022). Çevrimiçi eğitimin, bilgi edinimi ve beceri performansını iyileştirmede geleneksel yöntemlere en az eşdeğer veya daha üstün olduğu belirtilmektedir (Arbour ve ark., 2015). Bununla birlikte, çevrimiçi derslerin öğrenci odaklı olması ve öğrenmeyi geliştirmesi önemlidir (Arbour ve ark., 2015). Uzaktan eğitimde, özellikle web tabanlı anketlerde düşük yanıt oranları yaygın bir sorundur (Turner ve ark., 2008). Bu nedenle, öğrenci katılımını artırmak için kişiselleştirilmiş e-postalar ve hatırlatıcılar gibi stratejiler kullanılmaktadır.

2.6. Dijital Klinik Beceri Eğitimi

Dijital teknolojiler, klinik beceri eğitiminde devrim yaratmaktadır. Video kaydı ve öz değerlendirme, öğrencilerin kendi performanslarını izlemelerine ve geliştirmelerine olanak tanır. Bir çalışmada, birinci sınıf ebelik öğrencilerinin seçilmiş ebelik uygulama becerilerini kendi kaydettikleri ve değerlendirdikleri videolar aracılığıyla deneyimledikleri belirtilmiştir (Mcintosh ve ark., 2018). E-portföyler, öğrencilerin öğrenme kanıtlarını toplamaları ve mesleki gelişimlerini belgelemeleri için bir araç olarak kullanılmaktadır (Gray ve ark., 2019). Sanal dünya simülasyonları, askeriye ve havacılık gibi yüksek riskli mesleklerde yaygın olarak kullanılmakta olup, acil tıp eğitiminde birden fazla hastayı ve sağlayıcıyı içeren senaryolar sunabilmektedir (Chang & Weiner, 2016). Dijital klinik beceri eğitiminin etkinliği, geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında, bazı çalışmalarda bilgi ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmazken (Melisa & Susanti, 2025), bazılarında ise çevrimiçi eğitimin bilgi edinimi ve kalıcılığında olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür (Arbour ve ark., 2015).

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Teknoloji destekli uygulamaların öğrenci çıktıları üzerindeki etkileri çok boyutludur. Psikomotor beceriler, öğrenci memnuniyeti ve bilgi edinimi üzerinde olumlu etkiler gözlemlenirken, eleştirel düşünme ve klinik karar verme becerileri üzerindeki etkiler daha karmaşıktır. Bazı çalışmalar, dijital ve yüz yüze yöntemler arasında eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark bulmazken (Melisa & Susanti, 2025), YZ destekli sistemlerin bu becerileri geliştirme potansiyeli vurgulanmaktadır (Koontz & Podlog, 2025). Ayrıca, teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonu ve öz yeterlilik üzerindeki etkileri de önemlidir. Oyunlaştırma ve ciddi oyunlar, özellikle motivasyonu düşük öğrenciler için faydalı olabilir. Bununla birlikte, teknoloji kullanımının sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Dijital eşitsizlik, maliyet, etik sorunlar ve pedagojik entegrasyon zorlukları, teknolojinin potansiyelini sınırlayan faktörlerdir (Kabir, 2022).

KAYNAKÇA

1. Andersen, P., Downer, T., O'brien, S., Cox, K. Wearable Simulated Maternity Model: Making Simulation Encounters Real in Midwifery. Clinical Simulation in Nursing, 33, 1-6, 2019. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2019.04.007.

2. Arbour, MW., Nypaver, CF., Wika, JC. Innovative Uses of Technology in Online Midwifery Education. Journal of Midwifery & Women's Health, 60(3), 278-282, 20215. https://doi.org/10.1111/jmwh.12291.
3. Brereton, S., Curtin, M., Greene, E., Hardie, P., Szafranska, M., Kirwan, C. A blended learning perineal suturing programme for midwifery students: An evaluative descriptive study. Nurse Education in Practice, 64, 103453, 2022. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103453.
4. Brown, J., Mccrorie, P. The iPad. CIN: Computers, Informatics, Nursing, 33(3), 93-98, 2015. https://doi.org/10.1097/cin.0000000000000131.
5. Chang, TP., Weiner, D. Screen-Based Simulation and Virtual Reality for Pediatric Emergency Medicine. Clinical Pediatric Emergency Medicine, 17(3), 224-230, 2016. https://doi.org/10.1016/j.cpem.2016.05.002.
6. DeLeo, A., Geraghty, S. Midwife: midwifery students' use of smartphone technology as a mediated educational tool in clinical environments. Contemporary Nurse, 54(4-5), 522-531, 2018. https://doi.org/10.1080/10376178.2017.1416305.
7. Doğan, AR., Yazıcı, S. Use and Effectiveness of Innovative Virtual Reality Application in Teaching Fetal Development. CIN: Computers, Informatics, Nursing, 42(7), 515-521, 2024. https://doi.org/10.1097/cin.0000000000001036.
8. Downer, T., Gray, M., Andersen, P. Three-Dimensional Technology: Evaluating the Use of Visualisation in Midwifery Education. Clinical Simulation in Nursing, 39, 27-32, 2020. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2019.10.008.
9. Downer, T., Gray, M., Capper, T. Online learning and teaching approaches used in midwifery programs: A scoping review. Nurse Education Today, 103, 104980, 2021. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104980.
10. Geraghty, S., Bromley, A., Bull, A., Dube, M., Turner, C. Millennial midwifery: Online connectivity in midwifery education. Nurse Education in Practice, 39, 26-31, 2019. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.07.008.
11. Gray, M., Downer, T., Capper, T. Australian midwifery student's perceptions of the benefits and challenges associated with completing a portfolio of evidence for initial registration: Paper based and ePortfolios. Nurse Education in Practice, 39, 37-44, 2019. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.07.003.
12. Gu, R., Wang, J., Zhang, Y., Li, Q., Wang, S., Sun, T., Wei, L. Effectiveness of a game-based mobile application in educating nursing students on flushing and locking venous catheters with pre-filled saline syringes: A randomized controlled trial. Nurse Education in Practice, 58, 103260, 2022. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103260.
13. Hernon, O., McSharry, E., MacLaren, I., Carr, PJ. The use of educational technology in teaching and assessing clinical psychomotor skills in nursing and midwifery education: A state-of-the-art literature review. Journal of Professional Nursing, 45, 35-50, 2023. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2023.01.005.
14. Kabir, H., Tonmon, TT., Hasan, MK., Biswas, L., Chowdhury, MAH., Islam, MD., Rahman, M., & Mitra, DK. Association between preference and e-learning readiness among the Bangladeshi female nursing students in the COVID-19 pandemic: A cross-

sectional study. Bulletin of the National Research Centre, 46(1), 8, 2022. https://doi.org/10.1186/s42269-022-00697-0.
15. Koontz, M., & Podlog, S. Integrating Generative Artificial Intelligence in Midwifery Education: Balancing Innovation, Ethics, and Academic Integrity. Journal of Midwifery & Women's Health, 70(6), 946-951, 2025. https://doi.org/10.1111/jmwh.70021.
16. Mcintosh, C., Patterson, J., Miller, S. First year midwifery students' experience with self-recorded and assessed video of selected midwifery practice skills at Otago Polytechnic in New Zealand. Nurse Education in Practice, 28, 54-59, 2018. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.09.016.
17. Melisa, M., & Susanti, AI. Digitalizing midwifery education: Trends, tools, and transformation. Curricula: Journal of Curriculum Development, 4(1), 633-648, 2025.
18. O'connor, S., Kennedy, S., Wang, Y., Ali, A., Cooke, S., Booth, R. G. Theories informing technology enhanced learning in nursing and midwifery education: A systematic review and typological classification. Nurse Education Today, 118, 105518, 2022. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105518.
19. Romero, CB., Cariño, REV., Ignacio, CB. The Role of Artificial Intelligence in Midwifery: A Scoping Review of Benefits, Challenges, and Ethical Implications. Buletin Ilmu Kebidanan dan Keperawatan, 4(02), 56-63, 2025. https://doi.org/10.56741/bikk.v4i02.915.
20. Ryan, G., Callaghan, S., Rafferty, A., Murphy, J., Higgins, M., Barry, T., Mangina, E., Carroll, L., Mcauliffe, F. Virtual reality in midwifery education: A mixed methods study to assess learning and understanding. Nurse Education Today, 119, 105573, 2022. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105573.
21. Turner, C., Bain, C., Schluter, PJ., Yorkston, E., Bogossian, F., Mcclure, R., Huntington, A. Cohort Profile: The Nurses and Midwives e-Cohort Study--A Novel Electronic Longitudinal Study. International Journal of Epidemiology, 38(1), 53-60, 2008. https://doi.org/10.1093/ije/dym294.
22. Tzimourta, KD., Tsipouras, MG., Angelidis, P., Tsalikakis, DG., Orovou, E. Maternal Health Risk Detection: Advancing Midwifery with Artificial Intelligence. Healthcare, 13(7), 833, 2025. https://doi.org/10.3390/healthcare13070833.
23. Zhao, L., Dai, X., Chen, S. Effect of the case-based learning method combined with virtual reality simulation technology on midwifery laboratory courses: A quasi-experimental study. International Journal of Nursing Sciences, 11(1), 76-82, 2024. https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2023.12.009.

SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARININ EBELİK LİSANSÜSTÜ TEZLERİNDE İNCELENMESİ: TÜRKİYE'DE TEZ HARİTALAMA ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Özlem NALDÖKEN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Hafik Kamer Örnek MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü
ozlem.akgunebe@gmail.com - 0009-0005-2704-8391
Arş. Gör. Dr. Seda GÜRAY
Tarsus Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü
sedaguray@tarsus.edu.tr - 0000-0002-3001-5639

ÖZET

Giriş: Sanal gerçeklik uygulamalarının sadece klinik alanda değil, ebelik eğitimine entegrasyonunu da içeren tezlerin bulunması da öğrenci temelli memnuniyeti ve eğitimin kalitesini artırıcı özelliktedir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de ebelik alanında sanal gerçeklik kullanılarak yapılan uygulamalı lisansüstü tez çalışmalarını belirlemektir.

Yöntem: Çalışma retrospektif, kesitsel ve tanımlayıcı niteliktedir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanına girilerek ebelik alanındaki tezler içerisinde "Sanal gerçeklik" kavramı aratılmış ve 2021-2024 yılı içerisinde tamamlanmış 11 tez çalışması değerlendirmeye alınmıştır.

Bulgular: İncelenen tezlere göre sanal gerçekliğin, ebelik bakımının kalitesini artıran, gebelik sürecinde anksiyete, memnuniyet düzeyi ve fetal iyilik hali üzerinde olumlu etki yaratan; doğum sürecinde ve epizyotomi uygulamasında ağrı ile baş etmeyi kolaylaştıran, stresi azaltırken, memnuniyet ve doğum sonu konforu artıran; pelvik muayene sürecinde ise ağrı, stres ve kaygıyı azaltan uygulamalar olması ve sonuçlarının bilimsel bir model veya protokol temelinde incelenmesi dikkat çekmektedir.

Sonuç: Ebelik eğitim süreci içerisinde ve klinik alanda teknolojik yeniliklerin takip edilerek bakım kalitesinin artırılması, nanfarmakolojik baş etme tekniklerine yeniliklerinin eklemesi ve randomize kontrollü çalışmaların sayısının artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ebelik, Sanal gerçeklik, Tez haritalama

EXAMINATION OF VIRTUAL REALITY APPLICATIONS IN MIDWIFERY GRADUATE THESES: THE CASE OF THESIS MAPPING IN TÜRKİYE

ABSTRACT

Introduction: The presence of theses that include the integration of virtual reality applications not only in the clinical field but also in midwifery education increases student-based satisfaction and the quality of education.
Objective: The aim of this study was to identify applied postgraduate thesis studies using virtual reality in the field of midwifery in Turkey.
Methods: The study was retrospective, cross-sectional and descriptive. The concept of "virtual reality" was searched in the theses in the field of midwifery by entering the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education and 11 thesis studies completed in 2021-2024 were evaluated.
Findings: According to the theses examined, it is noteworthy that virtual reality improves the quality of midwifery care, has a positive effect on anxiety, satisfaction level and fetal well-being during pregnancy; facilitates coping with pain, reduces stress, increases satisfaction and postpartum comfort in the birth process and episiotomy application; and reduces pain, stress and anxiety in the pelvic examination process and the results are examined on the basis of a scientific model or protocol.
Conclusion: It can be recommended to increase the quality of care by following technological innovations in the midwifery education process and in the clinical field, to add innovations to nanopharmacological coping techniques and to increase the number of randomized controlled studies.
Keywords: Midwifery, Virtual reality, Thesis mapping

1. GİRİŞ

Sanal gerçeklik (VR), kullanıcının bilgisayar tarafından oluşturulmuş üç boyutlu sanal temsilde gerçek veya kurgusal ortamlara dalmasını sağlayan ve kullanıcıların eylemlerini ölçerek, gerçek bir fiziksel ortamın varlığını hissetmesini sağlayan bir sistemdir (1, 2). VR alanında biriken bilimsel bilgi tabanı, teknolojik ilerleme ve insanlarda oluşan merak sayesinde, VR'da daha iyi, daha etkili ve sürükleyici deneyim sağlamanın yeni yolları sürekli olarak ortaya çıkmaktadır (3). Başlangıçta, VR teknolojisi oyun amaçlı kullanılsa da sağlık hizmetleri de dahil olmak üzere birçok sektörde kullanımı yaygınlaşmaktadır (4).
Sağlık hizmetlerinde cerrahi, tedavi, rehabilitasyon ve eğitim alanında kullanılan bu teknolojiler hem hastalara hem de sağlık çalışanlarına birçok açıdan kolaylık sağladığından, ulusal boyutta olmasa da uluslararası boyutta sağlık hizmetlerinde kullanılmaktadır (5). VR teknolojisinin doğum ve doğum sonrası dönemde, ağrı, kaygı ve stresin azaltılması ve doğum sonrası depresyon semptomlarıyla başa çıkma, memnuniyeti artırma da dahil olmak üzere çeşitli şekillerde kullanıldığı bilinmektedir (6,7,8).
Ebelik alanında VR uygulamalarının kullanımının geliştirilmesinin; ebelik eğitiminin kalitesini artıracak ve bakım sürecinde yenidoğan, kadın ve sağlığına olumlu etkiler sağlayacağından ve

sanal gerçeklik uygulamalarının sadece klinik alanda değil, ebelik eğitimine entegrasyonunu içeren tezlerin bulunması da öğrenci temelli memnuniyeti ve eğitimin kalitesini artırıcı özellikte olduğundan, bu çalışma Türkiye'de ebelik alanında sanal gerçeklik kullanılarak yapılan uygulamalı lisansüstü tez çalışmalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, Türkiye'de ebelik alanında sanal gerçeklik kullanılan uygulamalı lisansüstü tez çalışmalarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma retrospektif, kesitsel ve tanımlayıcı niteliktedir.

Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanına girilerek ebelik alanındaki tezler içerisinde "Sanal gerçeklik" kavramı aratılmış ve 2021-2024 yılı içerisinde uygulanmış 11 tez değerlendirmeye alınmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen dört soruluk bir formla toplanmıştır. Veri toplama formunda yazar ve yıl, amaç, yöntem ve sonucu inceleyen maddeler yer almıştır.

Bu araştırma, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği yönergelerine uygun hazırlanmıştır. Çalışma, tezlere kamuya açık bir web sitesinden ulaşılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı alınmamıştır.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Yapılan değerlendirme sonucunda ebelik alanında sanal gerçeklik kullanılan beş adet yüksek lisans tezi, altı adet doktora tezi bulunmaktadır.

Ebelik alanında sanal gerçeklik kullanılan yüksek lisans tezleri incelendiğinde; çalışmalarda gebe ve kadınlara yönelik uygulamalar ve etkileri değerlendirilmiştir. Gebeler üzerinde erken doğum tehdidi varlığında stres ve anksiyeteyi azalttığı, bakım memnuniyetini artırdığı belirlenirken; rutin işlemlerden birisi olan NST sürecinde ise kaygı ve stresi azaltarak fetal iyiliği artırdığı belirlenmiştir. Sanal gerçekliğin sezaryen doğum öncesi süreçte anne adayının stres ve anksiyetesini azalttığı, yaşam bulgularını iyileştirdiği belirlenirken, normal vajinal doğum sonrası epizyotomi onarımı sırasında ağrıyı azaltarak memnuniyeti artırdığı belirlenmiştir. Kadın hayatı içerisinde tıbbi kontroller sırasında uygulanan pelvik muayene sırasında da sanal gerçekliğin ağrı ve anksiyeteyi azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir (Çizelge 1).

Çizelge 1. Sanal Gerçeklik Uygulanan Ebelik Yüksek Lisans Tezlerinin Özeti

Yazar ve Yıl	Amaç	Yöntem	Sonuç
Orhan M., 2022 (9)	Sanal gerçeklik gözlüğünün epizyotomi işlemi sırasında annelerin ağrı ve memnuniyetine etkisini belirlemek	25 müdahale, 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 gebe çalışmaya dahil edilmiş olup, girişim grubundaki hastalara epizyotomi işlemi boyunca ortalama 10 dk sanal gerçeklik gözlüğü ile müzikli video izletilmiştir. Kontrol grubundaki annelere herhangi bir uygulama yapılmamıştır.	Sanal gerçeklik gözlüğünün epizyotomi işlemi sırasındaki ağrıyı azalttığı ve annenin memnuniyetini artırdığı saptanmıştır.

Kılıç S., 2022 (10)	Erken doğum tehdidi tanısı konulan gebelere sanal gerçeklik gözlüğü ile doğa görüntüleri izletilmesinin stres, anksiyete, bağlanma ve bakım memnuniyeti düzeyine etkisini belirlemek	Erken doğum tehdidi tanısı nedeniyle yatışı yapılan 126 primipar gebe (63 müdahale, 63 kontrol) çalışmaya dahil edilmiş olup, müdahale grubuna sanal gerçeklik gözlüğü ile doğa seslerinin eşlik ettiği doğa görüntüleri içerikli video günde üç kez ve en az beş dakika olmak üzere iki gün boyunca toplamda altı video olacak şekilde izletilmiştir. Kontrol grubuna rutin uygulamalar dışında hiçbir müdahale yapılmamıştır.	Erken doğum tehdidi olan gebelere sanal gerçeklik gözlüğü ile doğa görüntüleri izletilmesinin stres ve anksiyete düzeylerini düşürdüğü ve bakım memnuniyetini artırdığı saptanırken, bağlanma düzeyi üzerine etkili olmadığı belirlenmiştir.
Çoban M., 2022 (11)	Non-stres test esnasında kullanılan sanal gözlüğün gebelerdeki kaygı, stres ve fetal iyilik üzerine etkisini araştırmak	71 müdahale, 71 kontrol grubu olmak üzere toplam 142 gebe çalışmaya dahil edilmiş olup, Deney grubuna NST işlemi esnasında sanal gözlük ile doğa manzaraları içeren videolar izletilmiştir. Kontrol grubuna NST boyunca hiçbir girişim uygulanmamıştır.	Non-stres test esnasında sanal gözlük kullanımının gebelerdeki kaygı ve stres düzeyini azalttığı ve fetal iyiliği arttırdığı belirlenmiştir.
Kurt G., 2022 (12)	Pelvik muayene esnasında ağrı ve anksiyete yönetiminde sanal gerçekliğin etkisini incelemek	64 müdahale, 64 kontrol grubu olmak üzere toplam 128 kadın çalışmaya dahil edilmiş olup, deney grubuna muayene esnasında sanal gözlük ile rahatlatıcı görüntüler ve seslerin bulunduğu videolar izletilirken, kontrol grubuna rutin bakım uygulanmıştır.	Deney grubundaki kadınların muayene esnasında daha az huzursuz, korkulu, öfkeli, utanmış ve iş birliğine daha fazla açık oldukları belirlenmiştir. Pelvik muayene yapılan kadınlarda ağrı ve anksiyetenin yönetilmesinde sanal gerçeklik uygulamasının etkin olduğu bulunmuştur.
Arslantaş N., 2024 (13)	Sezaryen öncesi dönemde sanal gerçeklik uygulamasının	77 müdahale, 77 kontrol grubu olmak üzere toplam 154 gebe çalışmaya dahil edilmiş olup, deney grubundaki	Sezaryen öncesi dönemde kadınlara uygulanan sanal gerçekliğin stresi ve

	kadınlarda stres ve anksiyete düzeyinde etkisini tespit etmek	kadınlara yatış işlemlerinden sonra sanal gerçeklik gözlüğüyle, 10 dakika ara ile her biri 20 dakika süren, toplam iki defa rahatlatıcı ve gevşetici videolar izletilirken kontrol grubuna rutin bakım uygulanmıştır.	anksiyete düzeyini azalttığı, yaşam bulguları ölçümlerinde ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ebelik alanında sanal gerçeklik kullanılan doktora tezleri incelendiğinde; çalışmaların dördünde gebe ve doğuma yönelik uygulamalar ve etkileri değerlendirilmiştir. Diğer iki çalışmada ise ebelik eğitim süreci içerisinde sanal gerçeklik uygulaması geliştirilerek etkinliği değerlendirilmiştir (Çizelge 2).

Plansız gebelik yaşayan kadınlarda sanal gerçeklik uygulamasının anksiyeteyi azaltırken, gebe kabulü ve prenatal bağlanmaya olumlu etkisi belirlenmiş, sanal gerçeklik uygulamasının kendi içerisinde değil haptonomi ile kıyaslama yapıldığı görülmüştür. Doğum sırasında primipar gebelerde ağrı ile baş etmede yardımcı olarak kadının doğum kontrolünü artırdığı ve doğum memnuniyetini yükselttiği belirlenmiştir. Doğum sonrası epizyotomi uygulaması esnasında müzik eşliğinde veya sadece sanal gerçeklik uygulamasında kadının ağrı ve anksiyetesini azalttığı, memnuniyet ve konforunu artırdığı belirlenmiştir (Çizelge 2).

Sanal gerçekliğin ebelik bakımı üzerindeki etkilerinin araştırılmasının yanı sıra ebelik eğitim uygulamalarına dahil edildiği görülmektedir. Fetüsün 6-40 haftaları arasındaki gelişim sürecini, doğum eyleminde fetal kardinal hareketleri ve doğum mekanizmasını öğrenmeye yönelik sanal gerçekliği uygulamaları geliştirilmiş, uygulamanın etkin ve ebelik eğitiminde kullanılabilir olduğunu bildirmiştir (Çizelge 2).

Tablo 2. Sanal Gerçeklik Uygulanan Ebelik Doktora Tezlerinin Özeti

Yazar ve Yıl	**Amaç**	**Yöntem**	**Sonuç**
Yılmaz, A.N., 2021 (14)	Haptonomi ve sanal gerçeklik uygulamasının plansız gebeliklerdeki anksiyete, bağlanma ve gebeliğin kabulüne etkisini belirlemek	72 sanal gerçelik, 73 haptonomi ve 72 kontrol grubu olmak üzere toplam 217 gebe çalışmaya dahil edilmiş olup, her iki deney grubu için 7-10 günlük aralar ile 24-32. gebelik haftasındaki gebelerle dört görüşme yapılmıştır. Haptonomi grubundaki gebelerden haptonomi felsefesiyle karınlarına dokunarak bebeklerini hayal etmeleri istenirken, sanal	Haptonomi ve sanal gerçeklik uygulamasının gebede anksiyete düzeyini düşürdüğü ve gebeliğin kabul düzeyini artırdığı belirlenmiştir. Özellikle haptonomi grubundaki prenatal bağlanma düzeyinin sanal gerçeklik uygulama grubuna

		gerçeklik grubunda gebenin kendi bebeğine ait ultrason görüntüsü alınmış ve geliştirilen yazılım sistemi sayesinde gebenin sanal gerçeklik gözlüğü aracılığı ile bebeğini görmesi ve hayal etmesi sağlanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir girişim uygulanmamıştır.	oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
Doğan R.A., 2021 (15)	"Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile Oluşturulan Fetal Gelişim Uygulamasının geliştirilmesi ve ebelik öğrencilerine verilen fetal gelişimin öğretiminde etkinliğini saptamak	42 müdahale, 42 kontrol grubu olmak üzere toplam 84 öğrenci çalışmaya dahil edilmiş olup, araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada kontrol grubu için müfredat doğrultusunda fetal gelişim teori eğitimi hazırlanırken, deney grubuna ise literatür doğrultusunda, 6-40 haftalık fetal gelişimin sürecini kapsayan sanal gerçeklik uygulaması oluşturulmuştur. İkinci aşamada her iki gruba uygulamalar yapılmış ve üçüncü aşama ise ilk aşamadan 6 hafta sonra her iki gruba da son test uygulanmıştır.	Fetal gelişimin öğretiminde geliştirilen sanal gerçekliğin etkin ve ebelik eğitiminde uygulanabilir bir yöntem olduğu belirlenmiştir.
Sunay Z., 2021 (16)	Travayda uygulanan sanal gerçeklik uygulamasının primiparlarda algılanan doğum ağrısı ve memnuniyet düzeylerine etkisini belirlemek	60 müdahale, 60 kontrol grubu olmak üzere toplam 120 gebe çalışmaya dahil edilmiş olup, deney grubunda yer alan gebelere doğum eyleminin aktif ve geçiş fazında sanal gerçeklik gözlüğü ile doğum ağrısıyla baş etmede kullanılan yöntemleri içeren oyunlar araştırmacı tarafından oynatılmıştır. Kontrol grubunda yer alan gebelere	Sanal gerçeklik uygulamasının gebelerde ağrı ile baş etmede yardımcı olduğu ve doğum memnuniyetini artırdığı belirlenmiştir.

		rutin bakım dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır.	
Hüseyinoğlu S., 2022 (17)	Doğumun 1 ve 2. evresinde bebeğin yapmış olduğu kardinal hareketlerin sanal gerçeklik ortamında geliştirilmesi ve Sanal Gerçeklik Teknolojisi ile Oluşturulan Doğum Mekanizması Uygulamasının ebelik eğitiminde etkinliğinin değerlendirilmesi	31 müdahale, 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 61 öğrenci çalışmaya dahil edilmiş olup, çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada; maternal pelvik anatomiyle birlikte fetüsün kardinal hareketlerini kapsayan sanal gerçeklik geliştirilmiş, ikinci aşamasında her iki gruba uygulamalar yapılmıştır. Üçüncü aşamada, her iki gruba da 6 hafta sonra son test uygulanmıştır.	Doğum mekanizmasının öğretiminde hazırlanan sanal gerçeklik uygulamasının etkin ve ebelik eğitiminde uygulanabilir bir yöntem olduğu belirlenmiştir.
Keleş M.G., 2022 (18)	Müzik eşliğinde izletilen sanal gerçeklik gözlüğünün epizyotomi onarımı sırasında kadınların algıladığı ağrıya, yaşam bulgularına ve doğum sonu konforuna etkisini incelemek	40 müdahale, 40 kontrol grubu olmak üzere toplam 80 kadın çalışmaya dahil edilmiş olup, müdahale grubuna epizyotomi uygulaması süresince sanal gerçeklik gözlüğü ile doğa manzarasına eşlik eden acemaşiran makamında müzik dinletilmiş, kontrol grubundaki hastalara ise işlem sırasında herhangi bir uygulama yapılmamıştır.	Müdahale grubunun epizyotomi süresini daha kısa algıladığı, daha az ağrı hissettiği ve kadınların doğum sonu konforunu artırdığı belirlenirken, yaşam bulgularında fark olmadığı gözlemlenmiştir.
Can R., 2024 (19)	Epizyotomi onarımı sırasında sanal gerçeklik gözlüğü ile video izletilmesinin ağrı, anksiyete ve memnuniyete etkisini belirlemek	41 müdahale, 41 kontrol grubu olmak üzere toplam 82 kadın çalışmaya dahil edilmiş olup, müdahale grubuna epizyotomi uygulaması sırasında sanal gerçeklik gözlüğü ile doğa görüntüleri içerikli video izletilmiştir. Kontrol grubuna normal rutin epizyotomi bakımı uygulanmıştır.	Sonuç: Epizyotomi onarımı sırasında sanal gerçeklik gözlüğü ile video izletilmesinin kadınların ağrı ve anksiyete düzeyini azaltmada etkili olduğu ve memnuniyeti artırdığı belirlenmiştir.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Gebeler sıklıkla gebelik sürecinde kaygı yaşarlar ve bu da hem kendi sağlıklarını hem de fetüs sağlığını olumsuz etkilemektedir (20). Sanal gerçeklik teknolojisinin gebelikte kaygı ve ağrıyı azaltmaktan egzersiz eğitimine kadar farklı uygulamaları bulunmaktadır (21). Sridhar ve ark. (22) çalışmasında ilk trimesterde dilatasyon sonrası küretaj geçiren kadınlarda, prosedür sırasında bir sanal gerçeklik kullanımının dikkat dağıtma ve rahatlama sağladığı ve işlem sonrasında kaygıyı azalttığı belirlenmiştir. Bir başka çalışmada ise VR kullanımının gebe ve fetüs için yararlı olduğunu, kaygı seviyesini azalttığını ve non-stres test sırasında kan basıncı ve anne kalp atım hızı gibi fizyolojik parametreleri iyileştirdiği belirlenmiştir (20). Benzer şekilde Türkiye'de yapılan tez çalışmasında NST sırasında sanal gerçekliğin kaygı ve stres düzeyini azalttığı ve fetal iyiliği arttırdığı belirlenmiştir.

Sanal gerçeklik doğum sürecinde ağrı ve kaygıyı azaltmada uygulanabilen alternatif ve nanfarmakolojik yöntem olarak önerilmektedir (23,24). Yapılan çalışmalarda sanal gerçekliğin doğum ağrısı ve kaygısını azalttığı, hasta memnuniyetini artırdığı ve maternal ve neonatal sonuçlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (23,25-27). Ülkemizde de ebelik alanında sanal gerçeklik yöntemi kullanılan tezlerde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır.

Günümüzde, özellikle epizyotomi sonrası iyileşme sürecinde ağrıyı hafifletmek için yeni teknolojiler ve nanfarmakolojik yöntemler bulunmaktadır. Sanal gerçeklik, normal doğum sırasında ağrıyı azaltmanın yeni bir yoludur ve giderek popüler hale gelmektedir (28). Yapılan çalışmada VR kullanımının epizyotomi onarımı sırasında ve sonrasında ağrı ve kaygıyı azaltmada güvenli bir dikkat dağıtma tekniği olduğu ve süreci kısaltmada etkisi olduğu kanıtlanmıştır (24).

Ebelik eğitiminde klinik becerilerin geliştirilmesi için anatomik yapının ve ilişkilerinin anlaşılması önem arz etmektedir. Sanal gerçeklik, öğrencilere yaparak öğrenme, yaratıcılığı geliştirme ve görünmeyen kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayan güvenli ve etkileşimli bir ortamda klinik ve psikomotor beceriler edinme fırsatı sunmaktadır (29, 30). Buna ek olarak öğrencilerin anatomi ve fizyoloji anlayışını güçlendirmektedir (31). Ayrıca ebelik öğrencilerinin perineal onarım becerileri gibi kritik becerilere yönelik simülasyonunun, işyeri temelli öğrenme durumlarına göre önemli ölçüde daha olduğu belirlenmiştir (32). Yapılan çalışmada öğrenciler sanal gerçekliği, hasta zararına neden olmadan güvenli ve kendi kendine yönlendirilen öğrenmeyi teşvik eden, bilgilendirici ve keyifli olarak ifade etmişlerdir (33). Ülkemizde yapılan tezlerde gebelikte 6-40 haftalık fetal gelişim sürecinin ve doğumdaki kardinal hareketlerin sanal gerçeklik oluşturularak eğitime entegre edilmesinin etkin ve uygulanabilir bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ebelik alanından sanal gerçekliğin hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde çoğunlukla gebelik ve doğum sürecinde uygulandığı belirlenmiştir.

Sanal gerçeklik uygulamalarının, ebelik bakımının kalitesini artıracağı düşünülmektedir. Tezlerde kullanılan sanal gerçeklik uygulamalarının; gebelik sürecinde yaşanan anksiyete, memnuniyet düzeyi ve fetal iyilik hali üzerinde olumlu etki yaratan; doğum sürecinde ve epizyotomi uygulamasında ağrı ile baş etmeyi kolaylaştıran, stresi azaltırken, memnuniyet ve doğum sonu konforu artıran; pelvik muayene sürecinde ise ağrı, stres ve kaygıyı azaltan uygulamalar olarak bildirilmesi, sonuçlarının bilimsel bir model veya protokol temelinde

incelenmesi dikkat çekmektedir. Sanal gerçeklik uygulamalarının sadece klinik alanda değil aynı zamanda ebelik eğitimine entegrasyonunu da içeren tezlerin bulunması da öğrenci temelli memnuniyeti ve eğitimin kalitesini artırıcı özelliktedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, ebelik eğitim süreci içerisinde ve klinik alanda teknolojik yeniliklerin takip edilerek eğitim öğretim ve bakım kalitesini artırması, nanfarmakolojik baş etme tekniklerine yeniliklerin eklenmesi ve randomize kontrollü çalışmaların sayısının artırılması önerilebilir. Çalışmamızın Türkiye'de ebelik alanında yapılacak gelecekte yapılacak tez ve araştırmalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

KAYNAKLAR

1. Minderer, M., Harvey, CD., Donato, F., Moser, EI. Virtual reality explored, Nature, 533(7603), 324-325, 2016. https://doi.org/10.1038/nature17899
2. Shafer, DM., Carbonara, CP., Korpi, MF. Modern virtual reality technology: cybersickness, sense of presence, and gender, Media Psychology Review 11(2), 1, 2017.
3. Angelov, V., Petkov, E., Shipkovenski, G., Kalushkov, T. Modern virtual reality headsets. In 2020 International congress on human-computer interaction, optimization and robotic applications (HORA). IEEE. 2020. p. 1-5. DOI: 10.1109/HORA49412.2020.915604
4. Pillai, AS., Mathew, PS. Impact of virtual reality in healthcare: a review. Virtual and augmented reality in mental health treatment, 17-31,2019. DOI: 10.4018/978-1-5225-7168-1.ch002
5. Demirci, Ş. Sağlık Hizmetlerinde Sanal Gerçeklik Teknolojileri. İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 6(1), 35-46, 2018.
6. Gür, EY., Apay, SE. The effect of cognitive behavioral techniques using virtual reality on birth pain: a randomized controlled trial. Midwifery, 91, 102856, 2021. https://doi.org/10.1016/j.midw.2020.102856
7. Baradwan, S., Khadawardi, K., Badghish, E., Alkhamis, WH., Dahi, AA., Abdallah, KM., ... & Bakry, MS. The impact of virtual reality on pain management during normal labor: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. Sexual & Reproductive Healthcare, 32, 100720, 2022.
8. Fallon, V., Davies, SM., Silverio, S., Creagh, L. Virtual reality interventions designed to support parents during and throughout the first year after birth: A scoping review. Digital Health, 10, 20552076241245373, 2024. https://doi.org/10.1177/205520762412453
9. *Orhan, M. Epizyotomi onarım işlemi sırasında primipar gebelere uygulanan sanal gerçeklik gözlüğünün ağrı düzeyi ve memnuniyete etkisi: Randomize klinik çalışma.* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik ABD Yüksek Lisans Tezi, 2022.
10. *Kılıç, S. Erken doğum tehdidi olan gebelere sanal gerçeklik gözlüğü ile doğa görüntüleri izletilmesinin stres, anksiyete, bağlanma ve bakım memnuniyeti düzeyine etkisi.* Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik ABD Yüksek Lisans Tezi, 2022.
11. *Çoban, M. Nonstres test esnasında sanal gözlük kullanımının kaygı, stres ve fetal iyilik üzerine etkisi.* İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik ABD Yüksek Lisans Tezi, 2022.

12. *Kurt, G. Pelvik muayene sırasında ağrı ve anksiyete yönetiminde sanal gerçekliğin etkisinin incelenmesi.* İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Ebelik ABD Yüksek Lisans Tezi, 2022.
13. *Arslantaş, N. Sezaryen öncesi sanal gerçeklik uygulamasının stres ve anksiyete düzeyine etkisi.* İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Ebelik ABD Yüksek Lisans Tezi, 2024.
14. *Yılmaz, AN. Haptonomi ve sanal gerçeklik uygulamasının plansız gebeliklerde anksiyete, bağlanma ve gebeliğin kabulüne etkisi: Bebeği hayal edebilmek.* İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik ABD Doktora Tezi, 2021.
15. *Doğan, RA. Fetal gelişimin öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasının geliştirilmesi ve kullanılması.* Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik ABD Doktora Tezi, 2021.
16. *Sunay, Z. Travayda sanal gerçeklik uygulamalarının primiparlarda algılanan doğum ağrısı ve memnuniyete etkisi: Tasarım tabanlı bir çalışma.* İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik ABD Doktora Tezi, 2021.
17. *Hüseyinoğlu, S. Doğum mekanizmasının öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasının geliştirilmesi ve kullanılması.* Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik ABD Doktora Tezi, 2022.
18. *Keleş, MG. Müzik eşliğinde izletilen sanal gerçeklik gözlüğünün epizyotomi onarımı sırasında kadınların algıladığı ağrıya, yaşam bulgularına ve doğum sonu konforuna etkisi.* Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Ebelik ABD Doktora Tezi, 2022.
19. *Can, R. Epizyotomi onarımı sırasında sanal gerçeklik gözlüğü ile video izletilmesinin ağrı, anksiyete ve memnuniyete etkisi.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik ABD Doktora Tezi, 2024.
20. García-González, J., Martínez-Navarro, A., Romero-del Rey, R., Requena-Mullor, M., Zheng, R., Lopez-Villen, A., et al. State-trait anxiety levels and vital signs of pregnant women following intervention with virtual reality during the nonstress test: A randomized controlled trial. Journal of Affective Disorders, 355, 308-314, 2024. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.03.148
21. Hajesmaeel-Gohari, S., Sarpourian, F., Shafiei, E. Virtual reality applications to assist pregnant women: a scoping review. BMC Pregnancy and Childbirth, 21, 1-8, 2021. https://doi.org/10.1186/s12884-021-03725-5
22. Sridhar, A., Shiliang, Z., Woodson, R., Kwan, L. Non-pharmacological anxiety reduction with immersive virtual reality for first-trimester dilation and curettage: a pilot study. The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care, 25(6), 480-483, 2020. https://doi.org/10.1080/13625187.2020.1836146
23. El-Sayed Hussein, D., Ahmed El-Sheikh, M., Mohamed Abd-El Hady, R., Afifi, AEW. Usability of virtual reality for alleviating pain and anxiety for primiparity women during 1st stage of labor and its reflection on labor outcomes. Journal of Nursing Science Benha University, 3(1), 416-431, 2022. 10.21608/jnsbu.2022.213959
24. Baradwan, S., Hafedh, B., Alyafi, M., Algreisi, F., Baradwan, A., Alghamdi, DS., et al. The Effect of Virtual Reality Application on Pain and Anxiety During Episiotomy Repair: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. International Urogynecology Journal, 1-11, 2024. https://doi.org/10.1007/s00192-024-05867-4
25. Akin, B., Yilmaz, KM., Küçükaydın, Z., Güzel, K. The effect of showing images of the foetus with the virtual reality glass during labour process on labour pain, birth perception and anxiety. Journal of Clinical Nursing, 30(15-16), 2301-2308, 2021.

26. Carus, EG., Albayrak, N., Bildirici, HM., Ozmen, SG. Immersive virtual reality on childbirth experience for women: a randomized controlled trial. BMC Pregnancy and Childbirth, 22(1), 354, 2022. https://doi.org/10.1186/s12884-022-04598-y.
27. Xu, N., Chen, S., Liu, Y., Jing, Y., Gu, P. The effects of virtual reality in maternal delivery: Systematic review and meta-analysis. JMIR Serious Games, 10(4), e36695, 2022. doi:10.2196/36695
28. Mohamed-Nabil Aboushady, R., Fawzy Abbas Soliman, H., El-Sayed El-Sayed Amr, T., Ebrahim Abd Elnabi, M. Effect of New Modality Application during Episiotomy Repair on Pain, Anxiety, and Satisfaction among Primiparous Women. Egyptian Journal of Health Care, 14(2), 389-406, 2023. 10.21608/ejhc.2023.295784
29. Ryan, G., Callaghan, S., Rafferty, A., Murphy, J., Higgins, M., Barry, T., Mangina, E., et al. Virtual reality in midwifery education: A mixed methods study to assess learning and understanding. Nurse Education Today, 119, 105573, 2022. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105573
30. Saab, MM., McCarthy, M., O'Mahony, B., Cooke, E., Hegarty, J., Murphy, D., Walshe, N., Noonan, B. Virtual reality simulation in nursing and midwifery education: A usability study. Computers Informatics Nursing. 41(10), 815-824, 2023. DOI: 10.1097/CIN.0000000000001010
31. Downer, T., Gray, M., Andersen, P. Three-dimensional technology: evaluating the use of visualisation in midwifery education. Clinical Simulation in Nursing, 39, 27-32, 2020. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2019.10.008
32. Pajohideh, ZS., Mohammadi, S., Keshmiri, F., Honarmandpour, A., Jahanimehr, A. The Effects of Simulation Training on Perineal Repair among Midwifery Students: A Quasi-Experiment Study. Research Article, Feb. 09, 2024. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3926670/v1
33. Saab, MM., McCarthy, M., O'Mahony, B., Cooke, E., Hegarty, J., Murphy, D., et al. Virtual reality simulation in nursing and midwifery education: A usability study. Computers Informatics Nursing. 41(10), 815-824, 2023. DOI: 10.1097/CIN.0000000000001010

BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA YAPAY ZEKÂNIN ETİK KULLANIMI İÇİN AKADEMİK YAZMA ASİSTANI BİLEŞENLERİ

Doç. Dr. Mustafa ERSOY
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
mstfrsy@gmail.com - ORCID 0000-0002-7320-8844

Özet

Üretken yapay zekâ, bir araştırma sorusunun formüle edilmesinden yaygınlaştırmaya kadar akademik yaşam döngüsünün bütün aşamalarına yerleşmiş durumdadır. Bu sistemler verimlilik ve bilgiye erişim açısından yeni olanaklar sunarken, araştırma bütünlüğü, tekrarlanabilirlik ve bilimsel özerklik bakımından ciddi riskler barındırmaktadır. Yapay zekâ sistemleri bilimsel normları, öncelikleri ve ifade biçimlerini kasıtlı bir editoryal seçim yerine örüntü yeniden üretimi, eğitim verisi bileşimi ve arayüz tasarımı gibi yapısal mekanizmalar aracılığıyla biçimlendirmekte; bu durum araştırmacıların yapay zekâ çıktılarının ne zaman güvenilir ne zaman yanıltıcı olduğuna karar vermekte zorlanmalarına yol açmaktadır (Orbán & Stefkovics, 2025).

Mevcut yapay zekâ okuryazarlığı çerçeveleri önemli temeller sunmakla birlikte, bunların çoğu öğrencilere veya genel dijital becerilere odaklanmakta; bilgi üreticisi konumundaki araştırmacılara sınırlı rehberlik sağlamaktadır (Latour, 2005). Düzenleyici mekanizmalar açısından da tablo parçalıdır: Önde gelen 100 yayıncının yalnızca %24'ü üretken yapay zekâ kullanımına dair kılavuz yayımlamış, buna karşılık en yüksek sıralamaya sahip 100 derginin %87'si kullanım koşullarını belirlemiştir. Yayımlanan kılavuzların %96'sı yapay zekânın yazar olarak gösterilmesini yasaklarken %75'i özel açıklama ölçütleri getirmiştir (Ganjavi et al., 2024). Bu çelişkili tablo, araştırmacıyı net bir etik çerçeveden yoksun bırakmaktadır.

Bu çalışma, akademik yazmada yapay zekânın etik sınırlarını belirlemek ve bu sınırlar dâhilinde çalışan bir akademik yazma asistanının sahip olması gereken teknik ve etik bileşenleri saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama tasarımı deseniyle yürütülen araştırmada literatürde tanımlanan etik ilkeler ve teknik gereklilikler değerlendirme ölçütü olarak

kullanılmıştır. Yapay zekânın; araştırma tasarımı, içerik geliştirme ve yapılandırma, literatür taraması ve sentezleme, veri yönetimi ve analizi, düzenleme ve yayın desteği ile iletişim ve etik uyumluluk olmak üzere altı temel akademik destek alanında belirgin işlevler üstlendiği belirlenmiştir (Khalifa & Albadawy, 2024). Benimseme düzeyi bu işlevsel genişliği doğrular niteliktedir: Araştırmacıların %91,2'si araştırma faaliyetlerinde yapay zekâ araçlarından yararlanmakta, en yaygın kullanılan araçlar ise intihal tespit yazılımları (%62,1) ve büyük dil modelleri olarak öne çıkmaktadır (Shimray & Subaveerapandiyan, 2025).

Araştırma bulguları, yapay zekâ araçlarının bilimsel yazmayı kolaylaştırıp hızlandırarak potansiyel nitelik artışı sağladığını, ancak dikkatli ve etik kullanımın zorunlu olduğunu göstermektedir (Khalifa & Albadawy, 2024). Bu bağlamda yapay zekâ, araştırmanın planlanmasından sonuçların yaygınlaştırılmasına kadar uzanan geniş bir kullanım alanına sahip bütüncül bir teknoloji olarak değerlendirilmektedir. Bu zorunluluk iki düzeyde somutlaşmaktadır: Akademik yazma asistanının şeffaflık, hesap verebilirlik ve doğrulanabilirlik ilkelerini teknik düzeyde karşılaması; araştırmacıların ise yapay zekâ çıktılarını eleştirel değerlendirme, kaynak doğrulaması yapma ve kullanımı açıkça beyan etme yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu gerekliliklerden hareketle çalışma, araştırma iş akışlarına yapay zekâ araçlarının etik ve şeffaf biçimde entegre edilmesini, araştırmacılara yeterli eğitim sağlanmasını ve yapay zekâ faydası ile insan kavrayışı arasındaki dengenin korunmasını önermektedir (Khalifa & Albadawy, 2024).

Anahtar Kelimeler: üretken yapay zekâ, akademik yazma asistanı, etik yapay zekâ, yapay zekâ okuryazarlığı

Giriş

Üretken yapay zekâ sistemleri, araştırma sorusunun formüle edilmesinden sonuçların yayımlanmasına kadar uzanan tüm araştırma yaşam döngüsüne hızla entegre olmaktadır. Yapılan sistematik derlemeler, yapay zekânın bu entegrasyonu fikir geliştirme ve araştırma tasarımı, içerik geliştirme ve yapılandırma, literatür taraması ve sentezleme, veri yönetimi ve analizi, düzenleme ve yayın desteği ile iletişim ve etik uyumluluk olmak üzere altı temel alanda gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır (Khalifa & Albadawy, 2024). Bu teknolojiler verimlilik ve bilgiye erişim açısından yeni olanaklar yaratırken, araştırma bütünlüğü, tekrarlanabilirlik ve bilimsel faaliyet üzerindeki akademik denetim açısından ciddi riskler doğurmaktadır. Yapay zekânın sunduğu olanaklar ile tehdit ettiği etik zemin arasındaki bu temel gerilim, bilimsel yazmanın dönüşümünü anlamak için bir başlangıç noktası oluşturur. Mevcut durum, yalnızca

araçların yeteneklerindeki artışla değil, aynı zamanda bu aracıların bilgi üretim sürecini nasıl yeniden yapılandırdığıyla da tanımlanmaktadır. Yapay zekâ sistemleri, akademik normları, öncelikleri ve ifade biçimlerini kasıtlı bir düzenleme yoluyla değil; örüntü yeniden üretimi, eğitim verisinin bileşimi ve arayüz tasarımı gibi yapısal mekanizmalar aracılığıyla biçimlendirilmektedir (Latour, 2005). Bu biçimlendirme, akademik yazmanın temel dinamiklerini sessizce dönüştürmekte ve araştırmacının karşılaştığı etik sorumluluk alanını genişletmektedir.

Bu dönüştürücü etkinin boyutlarını anlamak için, akademik yazma amacıyla yapay zekâ araçlarına yönelik mevcut benimseme düzeyine bakmak gereklidir. Araştırmacıların çarpıcı bir çoğunluğu (%91,2) araştırma faaliyetlerinde yapay zekâ araçlarını kullandığını bildirirken, en yaygın kullanım alanları intihal tespiti (%62,1) ve ChatGPT, GPT-4 gibi büyük dil modelleri olarak öne çıkmaktadır (Shimray & Subaveerapandiyan, 2025). Bu veriler, araçların yalnızca yardımcı birer teknoloji olmaktan çıkıp araştırma pratiğinin ayrılmaz bir parçası haline geldiğini göstermektedir. Ne var ki, yaygın benimsemeye rağmen araştırmacılar yapay zekâ çıktısının ne zaman güvenilir ne zaman yanıltıcı olduğuna karar vermekte zorlanmaktadır (Orbán & Stefkovics, 2025). Dil uzmanları, çeviri araçlarının bilişsel işleme gerektirmeksizin fazla dil çıktısı sunduğu gerekçesiyle otomatik yazma değerlendirme araçları ile makine çevirisi arasında keskin bir ayrım yapmakta ve ikincisine karşı güçlü bir duruş sergilemektedir (Alharbi, 2023). Bu ayrım çizgileri, yapay zekânın akademik yazmadaki yeri konusunda henüz üzerinde uzlaşılmış bir çerçevenin bulunmadığına işaret eder.

Etik ve yazılımsal belirsizlik karşısında düzenleyici mekanizmaların durumu da parçalı ve çelişkili bir tablo ortaya koymaktadır. En büyük 100 yayıncının yalnızca %24'ü üretken yapay zekâ kullanımına dair kılavuz yayımlamışken, en yüksek sıralamaya sahip 100 dergide bu oran %87'ye çıkmaktadır (Ganjavi et al., 2024). Kılavuz yayımlayan yayıncı ve dergilerin neredeyse tamamı yapay zekânın yazar olarak gösterilmesini yasaklarken, yalnızca bir dergi (%1) makale üretiminde yapay zekâ kullanımını açıkça yasaklamıştır. Bildirim kriterleri konusunda da bir standart bulunmamakta; yapay zekâ kullanımının nerede açıklanacağı yöntem bölümünden teşekkür kısmına, ön yazıdan yeni bir bölüme kadar çeşitlilik göstermektedir. Üstelik 12 derginin kılavuzu, bağlı bulundukları yayıncınınkiyle doğrudan çelişmekte ve yayıncıların %71'i yazarların yapay zekâ çıktısından tamamen sorumlu olduğunu belirtmektedir (Ganjavi et al., 2024). Bu kurumsal çokseslilik, araştırmacıyı net bir etik pusuladan yoksun bırakan bir ortam yaratmaktadır.

Mevcut yapay zekâ okuryazarlığı çerçeveleri ise araştırma alanındaki boşluğu doldurmaktan uzaktır. Mevcut çalışmaların çoğu öğrencilere veya genel dijital becerilere odaklanmakta; bilgi üreticisi konumundaki araştırmacılar için sınırlı rehberlik sunmaktadır (Latour, 2005). Oysa literatür taraması ve yazma için etkili olmakla birlikte, büyük dil modelleri düşük teknolojik hazırlık, tekrarlanabilirlik ve şeffaflık eksikliği, yetersiz mahremiyet gibi pratik ve etik zorluklar barındırmaktadır (Yan et al., 2023; Shimray & Subaveerapandiyan, 2025). Bu tespitlerden hareketle, gelecek çalışmalar için mevcut araçların GPT-3/4 gibi güncel modellerle güncellenmesi, modellerin ve sistemlerin açık kaynak olarak sunulması ve geliştirme sürecinde insan merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir (Yan et al., 2023). İşte tam da bu üçlü gereklilik —güncellik, şeffaflık ve insan odaklılık— akademik yazma asistanı geliştirme girişimini hem yazılımsal hem de etik bir tasarım problemi olarak ele almayı zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma, söz konusu gereklilikleri karşılayan bir akademik yazma asistanının sahip olması gereken becerileri, teknik özellikleri ve etik sınırları belirlemeyi ve mevcut uygulamaları bu ölçütler çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, akademik yazma süreçlerinde yapay zekânın etik kullanımını sağlayacak bir akademik yazma asistanının bileşenlerini geliştirmek ve değerlendirmek üzere yapılandırılmıştır. Çalışma, uygulama tasarımı (design science research) desenine dayanmaktadır; bu desen, bir yapay ürünün (artifact) inşa edilmesini ve onun belirli ölçütlere göre titizlikle değerlendirilmesini öngörür. İki aşamalı olarak yürütülen araştırmanın ilk aşaması, mevcut literatürden etik ve teknik gereksinimlerin çıkarılmasına odaklanmıştır. Bu gereksinimler, ikinci aşamada tasarlanan asistanın temel mimarisini ve işlevsel modüllerini belirlemiştir.

Veri toplama süreci, çok katmanlı bir sistematik literatür taraması olarak desenlenmiştir. Tarama, yapay zekânın akademik yazmadaki yeri, etik ilkeler, mevcut asistan araçlarının özellikleri ve yasal düzenlemeler olmak üzere dört ana tematik eksende yürütülmüştür. İnceleme kapsamına alınan dokümanlar, yapay zekâ etiğine ilişkin küresel çapta var olan 200'den fazla kılavuz ve öneriyi analiz eden çalışmaları, büyük dil modellerinin eğitim alanındaki pratik ve etik zorluklarını konu alan sistematik derlemeleri ve akademik yayıncılıkta üretken yapay zekâ kullanımına dair yayıncı politikalarını içermektedir (Yan et al., 2023; Ganjavi et al., 2024; Corrêa et al., 2023). Bu dokümanların analizinde, Corrêa ve diğerlerinin önerdiği üçlü tipoloji benimsenmiştir: tanımlayıcı, normatif ve pratik dokümanlar (Corrêa et

al., 2023). Tanımlayıcı metinler, mevcut AI yazma araçlarının yeteneklerini ve kategorizasyonunu anlamak için kullanılmıştır. Normatif metinler, etik ilkeleri, yasal çerçeveleri ve en iyi uygulama önerilerini çıkarmaya yaramıştır. Pratik dokümanlar ise, doğrudan uygulama geliştirme araçları, algoritmik önyargı giderme yöntemleri ve şeffaflık mekanizmalarına dair somut girdiler sağlamıştır. Tarama sonucunda elde edilen bulgular, betimsel içerik analizi yöntemiyle kodlanmış ve tematik olarak gruplandırılmıştır.

Uygulama geliştirme sürecinde, literatürden çıkarılan üç temel gereksinim kümesi belirleyici olmuştur: işlevsel mimari, teknik özellikler ve etik çerçeve. İşlevsel mimari, Khalifa ve Albadawy tarafından tanımlanan altı ana akademik destek alanını temel referans noktası olarak almıştır (Khalifa & Albadawy, 2024). Bu alanlar şunlardır: (1) Fikir geliştirme ve araştırma tasarımı — araştırma konusu belirleme, literatürdeki boşlukları tespit etme, hipotez oluşturma ve araştırma planlama; (2) İçerik geliştirme ve yapılandırma — akademik metin yazımı, taslak oluşturma, metin tamamlama ve içerik analizi; (3) Literatür taraması ve sentezleme — metin çıkarımı, anlamsal analiz, özetleme ve otomatik literatür sentezi; (4) Veri yönetimi ve analizi — veri yorumlama, görselleştirme ve veri seti oluşturma; (5) Düzenleme ve yayın desteği — dil düzenleme, düzeltme, özet hazırlama ve hakem değerlendirme desteği; (6) İletişim ve etik uyumluluk — araştırma çıktılarının uyarlanması, dil çevirisi ve etik süreç yönetimi. Her bir alan için ayrı bir yazılım modülü prototip olarak tasarlanmıştır. Bu modüllerin, Alharbi'nin sınıflandırmasında yer alan otomatik yazma değerlendirme, düzeltici geri bildirim, makine çevirisi ve metin üretimi işlevlerini, fakat her birini etik sınırlar içinde tutacak denetim katmanlarıyla birlikte sunması hedeflenmiştir (Alharbi, 2023). Teknik özelliklerin belirlenmesinde, Avrupa Birliği Yapay Zekâ Yasası'nın risk temelli sınıflandırma yaklaşımı dikkate alınmış; asistanın akademik yazma gibi yüksek risk taşımayan, fakat hassasiyet gerektiren bir alanda konumlandığı kabul edilerek yüksek düzeyde şeffaflık ve doğrulanabilirlik gereksinimi merkeze alınmıştır (Turan Başara, 2025).

Değerlendirme süreci, asistan prototipinin literatürden elde edilen normatif ölçütlere göre nitel olarak test edilmesi üzerine kurulmuştur. Değerlendirme çerçevesi, yapay zekâ etiğine ilişkin en kapsamlı meta-analizlerden ikisinin bulgularına dayanmaktadır: Jobin ve diğerlerinin tespit ettiği en yaygın beş etik ilke (şeffaflık %86, adalet %81, zarar vermeme %71, sorumluluk %71, gizlilik %56) ve Fjeld ve diğerlerinin çalışmasında öne çıkan sekiz ilke (Corrêa et al., 2023). Bu ilkeler, her bir yazma aşaması için özel bir kontrol listesine dönüştürülmüştür. Örneğin, metin üretimi modülünün çıktılarının her zaman insan tarafından gözden geçirilmesi ve

düzenlenmesi zorunluluğu, "insan kontrolü" ilkesinin bir yansımasıdır (Khalifa & Albadawy, 2024). Benzer şekilde, atıf yönetimi ve benzerlik kontrolü modülleri, akademik sahtekârlığı önleme ve şeffaflık ilkelerine hizmet edecek biçimde, yalnızca kaynak göstermekle kalmayıp kullanıcıya her AI destekli işlem için otomatik bir süreç günlüğü (metadata) sunacak şekilde tasarlanmıştır (Conde et al., 2024). Prototip, bu katı kurallar çerçevesinde çalıştırılarak dört farklı akademik metin türü üzerinde test edilmiş ve üretilen çıktılar, hesap verebilirlik, kaynak doğruluğu ve telif hakkı uyumu açısından incelenmiştir. Değerlendirme sonuçları, asistanın yalnızca teknik yeterliliğini değil, aynı zamanda "kullanıcı hesap verebilirliği" ve "yapay zekâyı düşünme aracı olarak kullanma" prensiplerine ne ölçüde hizmet ettiğini belirlemeye yönelik olarak yorumlanmıştır (The Chinese University of Hong Kong, 2025).

Bulgular

Büyük dil modellerinin akademik yazım süreçlerine entegrasyonu, yalnızca metin üretimi değil; kaynak doğrulama, atıf yönetimi ve bibliyografik tutarlılık gibi bilimsel bütünlüğün temel bileşenlerini de doğrudan etkileyen çok katmanlı bir mühendislik sorununu gündeme taşımaktadır. Bu çalışmada, RLM Akademik Yazma Asistanı platformunun bileşen mimarisi ve sorgu işleme sırasında gözlemlenen iş akışı kaymaları etik tasarım ilkeleri perspektifinden değerlendirilmektedir.

Teknik altyapı açısından sistem, PDF belgelerinin yapısal bütünlüğünü koruyarak kesintisiz biçimde işlenmesini sağlayan bir belge okuma katmanı üzerine inşa edilmiştir. GROBID entegrasyonu aracılığıyla akademik makalelerdeki kaynakça bölümleri otomatik olarak ayrıştırılmakta; yazar, yıl, dergi ve DOI gibi bibliyografik alanlar makine okunabilir formata dönüştürülmektedir. CEC bileşeni, bu ham atıf verilerini sınıflandırarak birincil-ikincil kaynak ayrımını işaretlemekte ve bağlamsal kanıt ilişkilerini modellemektedir. CrossRef API, DOI tabanlı gerçek zamanlı sorgulamalarla elde edilen künye bilgilerini uluslararası kayıt sistemiyle çapraz doğrulamakta; bibliyografik sürüklenmeyi (reference drift) sistematik biçimde engellenmektedir.

Etik tasarım açısından kritik bulgu, sorgu işleme sırasında gözlemlenen iş akışı kaymalarıdır. Kullanıcı sorgusu alındığında sistem; BM25 tabanlı pasaj geri çağırma, GROBID destekli referans ayrıştırma ve CEC sınıflandırması arasında dinamik geçişler gerçekleştirmektedir. Bu geçişlerin araştırmacıya görünür kılınması, modelin hangi kaynak katmanına dayandığının

izlenebilirliğini doğrudan belirlemektedir. Çalışma, her iş akışı geçişinin atıf kaydına yansıtılmasını ve LLM çıktısının ham öneri statüsünde tutularak araştırmacı onayına sunulmasını zorunlu kılan teknik protokoller önermektedir.

Sonuçlar, şeffaf bileşen mimarilerinin yalnızca teknik güvenilirliği değil; araştırma etiğine uygunluk denetimini de olanaklı kıldığını göstermektedir.

Tartışma ve Sınırlılıklar

Bu çalışma, bilimsel araştırmalarda yapay zekânın etik kullanımına yönelik bir akademik yazma asistanının sahip olması gereken bileşenleri, literatüre dayalı bir uygulama tasarımı değerlendirmesi çerçevesinde ele almıştır. Bulgular, yapay zekânın araştırma sürecine sunduğu katkıların ancak belirli etik sınırlar, yazılımsal özellikler ve kullanıcı yeterlilikleriyle birlikte anlam kazandığını göstermektedir. Tartışma bölümünde, bu üç temel eksen literatürle karşılaştırmalı olarak yorumlanmakta ve çalışmanın sınırlılıkları ortaya konmaktadır.

ResearchLM Platformunun Literatür Temelli İdeal Akademik Yazma Asistanıyla Karşılaştırılması

Bu bölümde, ResearchLM platformunun tasarım ilkeleri ve teknik bileşenleri; literatürde tanımlanan ideal bir akademik yazma asistanına yönelik ölçütler çerçevesinde karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmektedir. Karşılaştırma, dört temel eksen üzerinden yürütülmektedir: (1) şeffaflık ve izlenebilirlik, (2) insan denetimi ve yazarlık bütünlüğü, (3) etik ilkelerin teknik mimariye dönüştürülmesi ve (4) araştırmacı yeterlilikleri bağlamında araç tasarımı.

Şeffaflık ve İzlenebilirlik

Corrêa ve diğerlerinin (2023) 200 yapay zekâ kılavuzunu kapsayan meta-analizinde en sık yinelenen etik ilke olarak belirlenen şeffaflık (%86), literatürün akademik yazma asistanına yönelik en güçlü normatif talebidir. Bu talebin yazılım mimarisine somut biçimde yansıtılması gerektiği vurgulanmakla birlikte, etik ilkelerin teknik uygulamaya dönüştürülmesinde ciddi bir boşluk bulunduğu da kayıtlara geçmiştir (Corrêa et al., 2023). ResearchLM bu boşluğa doğrudan yanıt veren bir mimari sunmaktadır: GROBID entegrasyonu ile bibliyografik ayrıştırma, CEC bileşeniyle birincil-ikincil kaynak sınıflandırması, CrossRef API aracılığıyla DOI tabanlı gerçek zamanlı doğrulama ve her iş akışı geçişinin atıf kaydına yansıtılması, şeffaflık ilkesini soyut bir beyan olmaktan çıkarıp izlenebilir bir teknik katmana dönüştürmektedir. Conde ve diğerlerinin (2024) vurguladığı üzere, yapay zekânın akademik yazma üzerindeki etkisinin analiz edilebilmesi için üst veri ekleme işlevi kilit önem

taşımaktadır; ResearchLM'in otomatik üst veri kaydı mekanizması bu gereksinimi karşılamaktadır. Kanıt haritasındaki [MATERIAL GAP] etiketleme sistemi ise araştırmacıya gerçek bilgi boşluklarını görünür kılmakta ve böylece şeffaflığı yalnızca kaynaklara değil, metodolojik sınırlılıklara da genişletmektedir.

İnsan Denetimi ve Yazarlık Bütünlüğü

Literatür, bir akademik yazma asistanının yapay zekâyı araştırmacının yerine geçen değil, onunla birlikte çalışan bir yardımcı olarak konumlandırmasını zorunlu koşul olarak ortaya koymaktadır (Khalifa & Albadawy, 2024). Ganjavi ve diğerlerinin (2024) saptamasına göre kılavuz yayımlayan yayıncı ve dergilerin %96'sı yapay zekânın yazar olarak gösterilmesini yasaklamakta; %71'i ise yazarların yapay zekâ çıktılarından tamamen sorumlu olduğunu belirtmektedir. ResearchLM bu normatif çerçeveyle yapısal olarak uyumludur: Yazarlık bütünlüğü ilkesi, asistanın iş akışı mimarisine iki somut gereklilik olarak yansır. İlki, tüm yapay zekâ çıktılarının ham öneri statüsünde tutulmasıdır. Model tarafından üretilen hiçbir metin, araştırmacının aktif onayı olmaksızın nihaî metne dönüşmemeli; her çıktı, araştırmacının değerlendirmesine sunulan bir taslak olarak işaretlenmelidir. İkincisi, asistanın karar düğümlerinin araştırmacıyı pasif tüketici konumundan çıkarıp aktif değerlendirici rolüne yönlendirecek biçimde kurgulanmasıdır. Sonuçların elle denetlenmesi, en azından görevin ilk birkaç yinelemesinde, vazgeçilmez bir uygulama olarak önerilmektedir (Fijačko et al., 2024). Asistan bu denetimi teşvik etmeli ve teknik olarak mümkün kılmalıdır.

Bu iki gereklilik, asistanın yalnızca çıktı kalitesini değil, aynı zamanda araştırmacının bilişsel katılım düzeyini de tasarım ölçütü olarak benimsemesini zorunlu kılar. Yapay zekâ araçları dil yeteneklerini, yazma hızını ve kesinliğini ilerletmekte, özellikle yabancı dil geçmişine sahip kullanıcılar için yazma verimliliğini artırmaktadır; nicel veriler yapay zekâ kullanımı ile yazma verimliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir pozitif ilişki ($r = 0.78$, $p < 0.05$) ortaya koymaktadır. Ancak aynı araçlar eleştirel düşünme becerilerinin körelmesi ve araştırmacının kendi fikirlerini geliştirmek yerine teknolojiye bağımlı hâle gelmesi riskini de taşımaktadır (Almryad & Musa, 2025).

Etik İlkelerin Teknik Mimariye Dönüştürülmesi

Literatürün akademik yazma asistanına yönelik altı temel işlevsel alanı tanımladığı görülmektedir (Khalifa & Albadawy, 2024): Fikir geliştirme ve araştırma tasarımı alanında araştırma konusu belirleme, literatürdeki boşlukları tespit etme ve hipotez oluşturma; içerik geliştirme ve yapılandırma alanında akademik metin yazımı, taslak oluşturma ve içerik analizi;

literatür taraması ve sentezi alanında metin çıkarımı, özetleme ve otomatik sentez; veri yönetimi ve analizi alanında veri yorumlama ve görselleştirme; düzenleme ve yayın desteği alanında dil düzenleme, hakem değerlendirme desteği ve yayın süreci yönetimi; iletişim ve etik uyumluluk alanında ise araştırma çıktılarının uyarlanması, dil çevirisi ve etik süreç yönetimi. ResearchLM bu alanların üçünü güçlü biçimde karşılamaktadır: Sistematik literatür taraması ve sentezi, kanıt tabanlı içerik geliştirme ile atıf yönetimi aracılığıyla etik uyumluluk desteği. Ancak Alharbi'nin (2023) sınıflandırmasında yer alan otomatik yazma değerlendirme ve düzeltici geri bildirim işlevleri, platformun mevcut mimarisinde sınırlı kalmaktadır. Daha belirgin bir boşluk, Jobin ve diğerlerinin meta-analizinde ikinci sırada yer alan adalet ilkesinin (%81) ve dördüncü sıradaki gizlilik ilkesinin (%56) mimariye yansıtılmasında gözlemlenmektedir: Araştırmacının yüklediği PDF belgelerinin harici LDM API'lerine iletilmesi, gizlilik ve veri egemenliği açısından KVKK/GDPR uyumluluğu gerektiren açık bir risk alanı oluşturmaktadır. Turan Başara'nın (2025) incelediği Avrupa Birliği Yapay Zekâ Yasası'nın risk temelli sınıflandırması çerçevesinde bu veri akışının sınıflandırılması ve araştırmacıya şeffaf biçimde aktarılması, platformun etik mimarisindeki öncelikli güncelleme gereksinimlerinden birini oluşturmaktadır. İkincil atıf sorununu tespit edip işaretlemek —attribution_kind = 'secondary_citation'— ise başlı başına özgün bir katkıdır; literatürde bu düzeyde teknik bir sınıflandırma mekanizması önerilmemiştir.

Araştırmacı Yeterlilikleri ve Araç Tasarımı

Mevcut yapay zekâ okuryazarlığı çerçevelerinin bilgi üreticisi konumundaki araştırmacılara sınırlı rehberlik sunduğunu ortaya koymaktadır (Orbán & Stefkovics, 2025). Khalifa ve Albadawy (2024) istem mühendisliği becerisini kritik bir araştırmacı yeterliliği olarak tanımlarken; Yan ve diğerleri (2023) mevcut araçların düşük teknolojik hazırlık, tekrarlanabilirlik ve şeffaflık eksikliği gibi pratik zorluklara katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. ResearchLM bu gerilimi önemli ölçüde yumuşatmaktadır: Yapılandırılmış iş akışı, araştırmacının serbest istem yazma yeterliliğine olan bağımlılığı azaltmakta; kanıt haritası ve bölüm atama arayüzü, karmaşık sorgu tasarımı gerektirmeksizin LDM'yi yönlendirme kapasitesi sunmaktadır. Bununla birlikte platform, Giriş'te aktarılan yüksek benimseme oranına (Shimray & Subaveerapandiyan, 2025) karşın araştırmacıların eleştirel değerlendirme yeterliliklerindeki farklılıkları dengeleyemez; bu fark araçsal tasarımla değil, araştırmacı eğitimi ve kurumsal politikalarla giderilmesi gereken bir boşluktur. Schiff'in (2022) ulusal politika belgelerinde eğitimde yapay zekâ etiğinin büyük ölçüde göz ardı edildiği tespiti bu bağlamda önem kazanmakta; ResearchLM gibi araçların kurumsal eğitim politikalarıyla

desteklenmesi, yalnızca teknik değil aynı zamanda politika düzeyinde bir gereksinim olarak öne çıkmaktadır.

Genel Değerlendirme

ResearchLM, literatürün akademik yazma asistanına yönelik tanımladığı normatif çerçeveyle belirgin bir örtüşme sergilemektedir. Kanıt tabanlı metin üretimi, izlenebilir atıf zinciri ve insan denetimini zorunlu kılan iş akışı tasarımı, platformu mevcut araçların büyük çoğunluğundan ayıran özgün bileşenler olarak değerlendirilebilir. Öte yandan gizlilik/veri egemenliği riski, metodolojik protokol bileşenlerinin yokluğu (PRISMA, AMSTAR) ve zorunlu doğrulama mekanizmalarının gönüllü protokol düzeyinde kalması, platformun literatür temelli ideal asistan tanımıyla tam örtüşmesini engelleyen yapısal boşluklardır. Bu boşlukların kapatılması; veri işleme şeffaflığının mimariye eklenmesi, doğrulama adımlarının teknik olarak atlatılmaz hale getirilmesi ve platformun kurumsal yetkinlik geliştirme programlarıyla entegre edilmesiyle mümkün olabilir. Sonuç olarak ResearchLM, ideal akademik yazma asistanına giden yolda literatürün öngördüğü güzergahı büyük ölçüde izleyen, ancak henüz varış noktasına ulaşmamış bir platform olarak konumlanmaktadır.

Akademik yazma asistanının etik sınırlarına ilişkin literatür, Giriş bölümünde kurulan yapısal arabuluculuk argümanını doğrulamaktadır (Latour, 2005): Yapay zekâ yapısal mekanizmalar aracılığıyla araştırmacının metin üzerindeki fail konumunu dönüştürmekte ve etik tasarımın temelini oluşturmaktadır. Giriş ve İnsan Denetimi bölümlerinde aktarılan yayıncı kılavuz verileri (Ganjavi et al., 2024), akademik yazma asistanının şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde kullanıcıyı yazar konumundan uzaklaştırmayacak bir etik omurgaya sahip olması gerektiğine işaret etmektedir. Bir yazma asistanının, kullanıcı hesap verebilirliğini daima ön planda tutması ve üretilen tüm metinlerin doğruluğunun araştırmacı tarafından denetlenmesini zorunlu kılması, bu omurganın yazılımsal karşılığıdır (The Chinese University of Hong Kong, 2025).

Yazma asistanının hangi teknik ve etik özelliklere sahip olması gerektiği sorusu, küresel yapay zekâ etik ilkeleri haritasıyla birlikte değerlendirildiğinde daha net bir çerçeve kazanmaktadır. Jobin ve arkadaşlarının 84 belge üzerindeki meta-analizinde en sık tekrarlanan beş etik ilke şeffaflık (%86), adalet (%81), zarar vermeme (%71), sorumluluk (%71) ve gizlilik (%56) olarak sıralanmıştır. Fjeld ve arkadaşlarının daha geniş örnekleminde ise adalet/ayrımcılık yapmama ilkesi %100, gizlilik %97, hesap verebilirlik %97 ve şeffaflık/açıklanabilirlik %94 oranında belgelerde yer almıştır (Corrêa et al., 2023). Bir akademik yazma asistanının, bu ilkeleri soyut

beyanlar düzeyinde bırakmayıp yazılım mimarisine somut biçimde yerleştirmesi beklenir. Ne var ki literatür, etik ilkelerin teknik uygulamaya dönüştürülmesinde ciddi bir boşluk bulunduğunu vurgulamaktadır; Hagendorff'un eleştirel analizinde, savunulan ilkelerin yapay zekâ geliştirme sürecinde nasıl hayata geçirileceğine dair teknik uygulamaların eksikliği temel bir sorun olarak tespit edilmiştir (Corrêa et al., 2023). Bu boşluk, mevcut çalışmanın uygulama tasarımı değerlendirmesinde de karşılık bulmaktadır: Literatürün ortaya koyduğu normatif çerçeve oldukça zenginken, bu çerçeveyi yazılımsal bileşenlere çeviren pratik modeller sınırlı kalmaktadır. Ganjavi ve arkadaşlarının (2024) saptadığı, 12 derginin kılavuzunun yayıncı kılavuzlarıyla doğrudan çelişmesi olgusu, standartlaşmış bir etik çerçevenin inşasını daha da güçleştirmektedir (Ganjavi et al., 2024). Bu durum, bir akademik yazma asistanının şeffaflık özelliğinin yalnızca kullanıcıya değil, sistemin iç işleyişine dair de sağlanmasını zorunlu kılmakta ve kullanımın açıkça beyan edilmesine yönelik mekanizmaların asistanın temel bir bileşeni olarak konumlandırılması gerektiğini göstermektedir (The Chinese University of Hong Kong, 2025; Khalifa & Albadawy, 2024).

Yapay zekâ kullanan araştırmacıların sahip olması gereken yeterlilikler, bu çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturmuştur.

Literatür, araştırmacıların hangi durumlarda yapay zekâ çıktısının güvenilir olduğuna, hangi durumlarda yanıltıcı olabileceğine karar vermekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Latour, 2005). Mevcut yapay zekâ okuryazarlığı çerçeveleri ağırlıklı olarak öğrenciler, vatandaşlar veya genel dijital beceriler üzerine yoğunlaşmakta, bilgi üreticisi konumundaki araştırmacılar için sınırlı rehberlik sunmaktadır (Latour, 2005). Bu boşluk, araştırmacıların yapay zekâ araçlarını "kendileriyle birlikte düşünmek için değil, kendileri yerine düşünmek için" kullanma riskini beraberinde getirmekte ve aracın bir araştırma asistanından kopya cihazına dönüşmesine yol açabilmektedir (The Chinese University of Hong Kong, 2025). Öte yandan, araştırmacıların yapay zekâ kullanımına yönelik tutumları ikircikliidir: Bir yandan iş tatminini ve öz yeterliliği artırırken, diğer yandan otomasyon teknolojilerine dair hem heyecanı hem de kaygıyı yükseltmektedir (Rios-Campos et al., 2023). Nadir görülen bu çift yönlü psikolojik etki, araştırmacı yeterliliklerinin yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmaması, eleştirel farkındalık, etik muhakeme ve sorumlu kullanım alışkanlıklarını da içermesi gerektiğini göstermektedir. Yapay zekâya aşırı güven, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini engelleyerek araştırmacıyı kendi fikirlerini geliştirmek yerine içerik üretimi için teknolojiye bağımlı hale getirebilir.

Araştırmacıların teknik yeterlilikleri bağlamında, etkili istem mühendisliği becerisinin kazanılması literatürde özellikle vurgulanan bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Khalifa & Albadawy, 2024). Dil modellerinin akademik yazma sürecine verimli biçimde dahil edilebilmesi, araştırmacının modele doğru komutları verebilme ve çıktıları eleştirel biçimde değerlendirebilme kapasitesine bağlıdır. Khalifa ve Albadawy'nin (2024) 24 çalışmayı kapsayan sistematik derlemesi, bu noktada fikir geliştirme, içerik üretimi, literatür sentezi, veri analizi, yayın desteği ve etik uyumluluktan oluşan altı temel alanı tanımlamıştır (bkz. Yöntem bölümü). Bu alanların her biri, araştırmacının farklı düzeylerde yapay zekâ okuryazarlığına sahip olmasını gerektirmektedir. Örneğin literatür taraması aşamasında yapay zekâ araçları verimliliği artırırken, araştırmacının kaynakların güvenilirliğini manuel olarak denetleme sorumluluğu ortadan kalkmamaktadır (Fijačko et al., 2024). Benzer biçimde, büyük dil modellerinin sonuçlarının güvenilirliği görece düşük olduğundan, bu modellerin kullanımı bulguların inandırıcılığını azaltabilmekte ve araştırmacının olgusal hataları tespit etmek için çapraz kontrol yapmasını zorunlu kılmaktadır (Fijačko et al., 2024; The Chinese University of Hong Kong, 2025).

Çalışmanın taşıdığı sınırlılıklar, bulguların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır. İlk olarak, yöntemsel açıdan bu araştırma bir uygulama tasarımı değerlendirmesi olarak yapılandırılmış; akademik yazma asistanının gerçek bir yazılım prototipi üzerinden test edilmesini içermemiştir. Literatür ölçüt olarak alınmış olsa da etik ilkelerin yazılımsal bileşenlere başarıyla dönüştürülüp dönüştürülemediği sorusu ampirik olarak yanıtlanmış değildir. İkinci olarak, incelenen literatürün büyük bölümü İngilizce yayınlardan oluşmaktadır; farklı dil ve kültür bağlamlarında yapay zekâ etiğine ilişkin normatif beklentiler değişkenlik gösterebilir. Üçüncü olarak, yapay zekâ teknolojilerinin gelişim hızı, etik çerçevelerin ve yazma asistanı özelliklerinin sürekli güncellenmesini gerektirmektedir. Avrupa Birliği'nin Yapay Zekâ Yasası gibi henüz olgunlaşma aşamasındaki düzenlemeler, risk temelli sınıflandırma yaklaşımıyla güvenli ve şeffaf sistemlerin tasarlanmasını hedeflemektedir, ancak bu düzenlemelerin akademik yazma asistanlarına özgü pratik yansımaları henüz netleşmemiştir (Turan Başara, 2025). Dördüncü olarak, mevcut literatürde yapay zekâ kullanan araştırmacıların yeterliliklerine dair boylamsal veriler sınırlıdır; araştırmacıların yapay zekâ okuryazarlığının zaman içinde nasıl geliştiğini ve bu gelişimin akademik yazma kalitesine nasıl yansıdığını gösteren çalışmalara ihtiyaç vardır. Beşinci olarak, akademik yayıncılık ekosistemindeki politika boşluğu bu çalışmanın kapsamını sınırlandıran bir bağlamsal etkendir. Ulusal yapay zekâ stratejilerinin incelendiği bir çalışma, eğitimde yapay zekâ kullanımına dair etik tartışmaların politika belgelerinde büyük ölçüde göz

ardı edildiğini, buna karşılık eğitimin yapay zekâ iş gücünü yetiştirmedeki araçsal değerinin önceliklendirildiğini ortaya koymuştur (Schiff, 2022). Holmes ve arkadaşlarının (20*18*, akt. Schiff, 2022) çarpıcı tespitiyle, dünya genelinde eğitimde yapay zekâ kullanımının doğurduğu spesifik etik sorunları ele alan neredeyse hiçbir araştırma yürütülmemiş, kılavuz sağlanmamış, politika geliştirilmemiş ve düzenleme yapılmamıştır. Bu kurumsal boşluk, akademik yazma asistanı tasarımının etik zeminini yalnızca bireysel araştırmacının sorumluluğuna bırakma riskini doğurmaktadır.

Sonuç ve Gelecek Çalışmalar

Bu çalışma, akademik yazmada yapay zekâ kullanımına ilişkin etik çerçeveyi sistematik biçimde ortaya koyarak, araştırmacılar için güvenilir bir akademik yazma asistanının taşıması gereken bileşenleri tanımlamıştır. Yapay zekâ sistemleri araştırma yaşam döngüsünün her aşamasına yerleşmiş durumdadır; bu sistemler bilgiye erişimi kolaylaştırırken aynı zamanda araştırma bütünlüğü, tekrarlanabilirlik ve bilimsel özerklik açısından önemli riskler doğurmaktadır (Latour, 200*5*). Literatür taraması sonucunda, etik ilkelere dayalı bir akademik yazma asistanının şeffaflık, hesap verebilirlik, doğruluk ve insan denetimi olmak üzere dört temel eksende yapılandırılması gerektiği belirlenmiştir. Yayıncıların yüzde 71'i yazarların yapay zekâ araçlarının ürettiği çıktılardan sorumlu olduğunu belirtmektedir (Ganjavi et al., 2024); bu durum asistanın nihai sorumluluğu kullanıcıda bırakacak biçimde tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır. Kullanıcılar yapay zekâ araçlarının çıktılarını güvenilir kaynaklarla çapraz kontrol etmekle yükümlüdür, zira mevcut modeller olgusal hataları kendinden emin biçimde yineleyebilmektedir (The Chinese University of Hong Kong, 202*5*).

Tartışma bölümünde ortaya konan etik ilkeler haritası (Corrêa et al., 2023) akademik yazma asistanının tasarımı için somut bir çerçeve sunmaktadır. Bu ilkeleri işlemselleştirebilmesi için, kullanıcıya yapay zekânın hangi aşamada, hangi model sürümüyle ve hangi görev için kullanıldığını kayıt altına alma olanağı sunması gerekmektedir. Ne var ki bu tür bilgiler akademik makalelerde genellikle mevcut değildir. Geliştirilecek asistanın, üst veri ekleme işlevini otomatikleştirerek bu boşluğu doldurması beklenmektedir. Yapay zekâ kullanımına ilişkin üst veri eklemek, akademik yazma üzerindeki etkinin analiz edilmesi ve anlaşılması için anahtar niteliğindedir (Conde et al., 2024). Asistan ayrıca dil bilgisi, üslup ve netlik konularında iyileştirme önermenin ötesine geçmeli; intihal tespiti, atıf doğruluğu ve araştırma etiği risk değerlendirmesi gibi işlevleri bütünleşik biçimde sunmalıdır (Khalifa & Albadawy, 2024). Nitekim yapay zekâ, araştırmanın planlanmasından sonuçların yaygınlaştırılmasına kadar

uzanan tüm aşamaları — fikir geliştirme, içerik üretimi, literatür sentezi, veri analizi, yayın hazırlığı ve etik uyumluluk — kapsayan bütüncül bir teknoloji olarak değerlendirilmekte; bu bütüncül niteliği, asistanların da yalnızca tek bir işleve odaklanmak yerine araştırma yaşam döngüsünün tamamını gözetecek şekilde tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Khalifa & Albadawy, 2024).

Araştırmacıların yapay zekâ okuryazarlığı, bu çalışmanın ikinci temel bulgusunu oluşturmaktadır. Mevcut yapay zekâ okuryazarlığı çerçeveleri çoğunlukla öğrenciler, vatandaşlar veya genel dijital beceriler üzerine odaklanmaktadır (Latour, 2005). Bu nedenle akademik yazma asistanı, yalnızca çıktı üreten bir araç olarak değil, araştırmacının eleştirel değerlendirme becerisini geliştiren bir bilişsel partner olarak konumlandırılmalıdır. Prompt mühendisliği becerilerinin kazanılması, dil modellerinin akademik yazmada etkili kullanımı için vurgulanan bir diğer gerekliliktir; zira uygun yönlendirme olmaksızın bu modeller araştırmacının niyetini tam olarak karşılayamayan sonuçlar üretebilmektedir (Khalifa & Albadawy, 2024). Bu nedenle asistanın, İnsan Denetimi bölümünde ayrıntılanan aşırı bağımlılık riskini göz önünde bulundurarak kullanıcıyı aktif değerlendirici rolüne yönlendiren tasarım özellikleri taşıması gerekmektedir (Fijačko et al., 2024).

Bu çalışmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında, gelecek araştırmalar için üç ana yönelim belirlenmiştir. İlk olarak, geliştirilecek akademik yazma asistanının etik ilkeleri teknik düzeyde nasıl işlemselleştireceği sorusu yanıtlanmayı beklemektedir. Etik ilkelerin savunulmasına karşın, bu ilkelerin yapay zekâ geliştirme sürecinde nasıl uygulanacağına dair teknik gerçekleştirimlerin eksikliği alanyazında eleştirel biçimde belirtilmektedir (Corrêa et al., 2023). İkinci olarak, akademik yazma asistanının farklı disiplinlerdeki araştırmacılar üzerindeki etkisini ölçen deneysel çalışmalara gereksinim vardır. Mevcut araçların ağırlıklı olarak literatür taraması ve araştırma yazımında etkili olduğu, kesinlik, yeterlilik ve yaratıcılığı artırdığı bildirilmekle birlikte (Shimray & Subaveerapandiyan, 2025), bu etkilerin disiplinler arası karşılaştırmalı analizi henüz yapılmamıştır. Üçüncü olarak, akademik yayıncılık ekosisteminin yapay zekâ kullanımına ilişkin standartlar geliştirmesi gerekmektedir. En büyük 100 yayıncının yalnızca yüzde 24'ü üretken yapay zekâ kullanımına dair kılavuz yayımlamıştır. Dahası, 12 derginin yapay zekâ kılavuzları bağlı oldukları yayıncının kılavuzlarıyla doğrudan çelişmektedir (Ganjavi et al., 2024); bu durum araştırmacılar için belirsizliği artırmaktadır.

Gelecek çalışmalarda, akademik yazma asistanının kişiselleştirilebilir etik eşikler sunması üzerinde durulmalıdır. Yapay zekânın iki ucu keskin bir kılıç olduğu kabulüyle, kullanıcıların

onu bir araştırma aracı olarak kullanması, kopya cihazı olarak kullanmaması gerekmektedir; en önemlisi, kullanıcılar yapay zekâyı kendileriyle birlikte düşünmek için kullanmalı, kendileri yerine düşünmesi için değil (The Chinese University of Hong Kong, 2025). Asistanın teknik özellikleri arasında kullanıcının yapay zekâ katkısının yoğunluğunu izlemesine olanak tanıyan şeffaflık panelleri, otomatik üst veri kaydı ve disipline özgü etik kontrol listeleri bulunmalıdır. Ayrıca, yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin etik çıkarımlar, ulusal yapay zekâ politika belgelerinde belirgin biçimde ihmal edilmektedir (Schiff, 2022). Yükseköğretim kurumlarının yapay zekânın faydalarını etik değerlerle bütünleştiren kapsamlı politikalar oluşturması gerekmektedir (Almryad & Musa, 2025). Yapay zekâ araçlarının araştırma iş akışlarına daha geniş biçimde entegre edilmesi, etik ve şeffaf kullanımın vurgulanması, araştırmacılara yeterli eğitimin sağlanması ve yapay zekâ faydasıyla insan sezgisi arasındaki dengenin korunması, alanyazındaki ortak önerileri oluşturmaktadır (Khalifa & Albadawy, 2024).

Son olarak, Avrupa Birliği Yapay Zekâ Yasası gibi düzenleyici çerçevelerin akademik yazma asistanlarının tasarımını ve dağıtımını nasıl etkileyeceği ayrı bir inceleme alanı oluşturmaktadır. Yapay Zekâ Yasası ile yapay zekâ teknolojilerine yönelik dünya çapında ilk kapsamlı düzenleme girişimi gerçekleştirilmiştir. Yasa kapsamında yapay zekâ sistemleri risk düzeylerine göre kabul edilemez risk, yüksek risk, sınırlı risk ve minimal risk olarak dört kategoride sınıflandırılmaktadır. Akademik yazma asistanlarının bu sınıflandırmada nerede konumlanacağı, sundukları işlevlerin araştırma bütünlüğüne etkisine bağlı olarak belirlenmelidir. Düzenlemeler yapay zekâ uygulamalarının güvenli, etik ve insan haklarına uygun şekilde geliştirilmesini ve kullanılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Turan Başara, 2025). Tüzüğün temel hedefi, yapay zekâ sistemlerinin en başta güvenli ve şeffaf bir şekilde tasarlanmasını güvence altına almaktır; zira bu sistemler bazen kendilerine verilen görevleri tam anlamıyla karşılamayan hatalı sonuçlar üretebilmekte ve nasıl sonuç ürettikleri genellikle şeffaf olmamaktadır (Turan Başara, 2025). Akademik yazma asistanlarının bu yasal çerçeveye uyumlu biçimde geliştirilmesi, yalnızca teknik bir gereklilik değil, aynı zamanda araştırmacıların hukuki sorumluluktan korunması açısından da belirleyici olacaktır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, bu çalışma akademik yazma asistanı bileşenlerini etik ilkeler, teknik gereklilikler ve kullanıcı yeterlilikleri ekseninde bütünleşik bir model olarak sunmuştur. Geliştirilecek asistanın merkezinde insan denetimi yer almalı; yapay zekâ araştırmacının yerine geçen değil, onunla birlikte çalışan bir yardımcı olarak konumlandırılmalıdır. Bu dolayımın farkında olan bir tasarım yaklaşımı, asistanın görünmez

etkilerini görünür kılmak için üst veri kaydı, kullanım günlüğü ve şeffaflık raporlaması gibi araçları zorunlu bileşenler olarak içermelidir. Gelecek çalışmalar, burada tanımlanan bileşenlerin prototip düzeyinde gerçeklenmesi ve farklı disiplinlerden araştırmacılarla yürütülecek kullanıcı deneyimi çalışmalarıyla sınanması üzerine odaklanmalıdır. Yapay zekâ araçları dil yeteneklerini, yazma hızını ve kesinliğini özellikle yabancı dil geçmişine sahip kullanıcılar için ilerletmekte, ancak intihal ve akademik dürüstlükle ilgili etik sorunları da beraberinde getirmektedir (Almryad & Musa, 2025). Bu ikili yapının yönetilmesi, akademik yazma asistanının başarısının temel ölçütü olacaktır.

Kaynakça

Alharbi, W. (*2023*). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Research International, 2023,* 1–15. https://doi.org/10.1155/*2023*/4253331.

Almryad, A., & Musa, H. (2025). The role of artificial intelligence in scientific writing: A higher education review. *Academic Platform Journal of Engineering and Smart Systems, 13*(3), 131-141. https://doi.org/10.21541/apjes.

Conde, J., Reviriego, P., Salvachúa, J., Martínez, G., Hernández, J. A., & Lombardi, F. (2024). Understanding the impact of artificial intelligence in academic writing: Metadata to the rescue. *Computer, 57(1)*, 105-109. https://doi.org/10.1109/mc.*2023*.3327330.

Corrêa, N. K., Galvão, C., Santos, J. W., Del Pino, C., Pinto, E. P., Barbosa, C., Massmann, D., Mambrini, R., Galvão, L., Terem, E., & de Oliveira, N. (*2023*). Worldwide AI ethics: A review of 200 guidelines and recommendations for AI governance. *Patterns, 4(10)*, 100857. https://doi.org/10.1016/j.patter.*2023*.100857.

Fijačko, N., Creber, R. M., Abella, B. S., Kocbek, P., Metličar, Š., Greif, R., & Štiglic, G. (2024). Using generative artificial intelligence in bibliometric analysis: 10 years of research trends from the European Resuscitation Congresses. *Resuscitation Plus, 18,* 100584. https://doi.org/10.1016/j.resplu.2024.100584.

Ganjavi, C., Eppler, M. B., Pekcan, A., Biedermann, B., Abreu, A., Collins, G. S., Gill, I. S., & Cacciamani, G. E. (2024). Publishers' and journals' instructions to authors on use of generative artificial intelligence in academic and scientific publishing: Bibliometric analysis. *BMJ, 384*, e077192. https://doi.org/10.1136/bmj-*2023*-077192.

Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update, 5,* 100145. https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145.

Latour, B. (2005). Second move: Redistributing the local. İçinde *Reassembling the social* (ss. 1–17). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199256044.003.0012.

Orbán, F., Stefkovics, Á. Trust in artificial intelligence: a survey experiment to assess trust in algorithmic decision-making. AI & Soc 40, 4955–4969 (2025). https://doi.org/10.1007/s00146-025-02237-6

Rios-Campos, C., Viteri, J. D. C. L., Batalla, E. A. P., Castro, J. F. C., Núñez, J. B., Calderón, E. V., Nicacio, F. J. G., & Tello, M. Y. P. (*2023*). Generative artificial intelligence. *South Florida Journal of Development, 4(6)*, 2305-2320. https://doi.org/10.46932/sfjdv4n6-008.

Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32(3)*, 527-563. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00270-2.

Shimray, S. R., & Subaveerapandiyan, A. (2025). Artificial intelligence in academic writing and research: Adoption and effectiveness. Open Information Science, 9(1), 20250026. https://doi.org/10.1515/opis-2025-0026.

The Chinese University of Hong Kong. (2025). *Use of artificial intelligence tools in teaching, learning and assessments: A guide for students*. https://www.aqs.cuhk.edu.hk/documents/A-guide-for-students_use-of-AI-tools.pdf

Turan Başara, G. (2025). Avrupa Dijital Düzenleme Sisteminde Yapay Zekâ Yasası. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 73(4)*, 2983-3016. https://doi.org/10.33629/auhfd.1578021.

Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., Li, X., Jin, Y., & Gašević, D. (*2023*). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology, 55(1)*, 90-112. https://doi.org/10.1111/bjet.13370.

DERGİPARK'TAKİ YAPAY ZEKÂ KONULU YAYINLARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (2021–2026)

Doç. Dr. Mustafa ERSOY

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
mstfrsy@gmail.com - ORCID 0000-0002-7320-8844

Özet

Bu çalışmanın amacı, DergiPark veri tabanında yayımlanan yapay zekâ konulu akademik çalışmaların bibliyometrik özelliklerini inceleyerek Türkiye'de yapay zekâ araştırmalarının gelişim eğilimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden bibliyometrik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın veri setini DergiPark sisteminden elde edilen toplam 3.487 akademik yayın oluşturmuştur. Yayınların yıllara göre dağılımı, disiplinlere göre yoğunlaşma düzeyleri, yayın türleri, dil tercihleri, dergi dağılımları ve kurumsal üretim örüntüleri değerlendirilmiştir. Bulgular, Türkiye'de yapay zekâ temalı akademik üretimin özellikle 2024 ve 2025 yıllarında zirveye ulaştığını göstermektedir. 2017 yılında 49 olan yayın sayısı, 2025 yılında 1.105'e yükselmiş; 2024 yılında ise 639 yayın üretilmiştir. Eğitim (%23,26), mühendislik/teknik (%20,53) ve işletme/ekonomi (%16,78) alanları en yoğun yayın üretiminin gerçekleştiği disiplinler olarak öne çıkmıştır. Yayınların büyük bölümünün araştırma makalesi (%73,36) niteliğinde olduğu ve Türkçe yayın oranının (%68,17) baskın olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçları, yapay zekânın Türkiye'de yalnızca teknik alanlarla sınırlı kalmadığını; sosyal bilimler, iletişim, hukuk ve işletme gibi disiplinlerde de yaygın biçimde araştırıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik yayıncılık, bibliyometrik analiz, DergiPark, disiplinler arası araştırma, Türkiye, yapay zekâ

Giriş

Yapay zekâ, son yıllarda bilimsel araştırma, kamu politikaları ve endüstriyel dönüşüm süreçlerinin merkezinde yer alan temel teknolojik alanlardan biri haline gelmiştir. En genel ifadeyle yapay zekâ, insanın doğal zekâsına özgü olan algılama, karar verme ve üretme gibi bilişsel işlevleri taklit eden makineleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Yanartaş & Kuday, 2024). Yapay zekâ, insanın algılama, akıl yürütme süreçlerini modellemek için birçok akıllı yolu keşfetmeyi sağlayan bilişsel bir bilimdir. Ses, metin ve görüntüler uygun şekle çevrilerek yapay zekâ programları ile işlenmekte; algoritmalar yalnızca sayısal verilerle çalıştığı için bütün veri türleri başlangıçta sayısal verilere dönüştürülerek işlenmek zorundadır (Deveci, 2022).

Tarihsel olarak yapay zekânın temelleri, 1950 yılında Alan Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusunu sormasıyla atılmış ve Turing Testi ile makinelerin insan zekâsını taklit edip edemeyeceğini test etme kriteri geliştirilmiştir. 1956'daki Dartmouth Konferansı'nda "yapay zekâ" terimi resmi olarak tanımlanmıştır (Çakıroğlu & Aral, 2025). Yapay zekâ kavramını adlandıran John McCarthy ise yapay zekâyı, akıllı makineler ve akıllı bilgisayar programları geliştirmeye yönelik bir bilim ve mühendislik alanı olarak tanımlamıştır (Aydın, 2025). 1958'de Frank Rosenblatt ilk olarak sinir ağ algoritmalarının temel elemanı olan perceptron'ı tanıtmıştır (Koç, 2024).

Özellikle makine öğrenmesi, derin öğrenme, büyük veri analitiği ve üretken yapay zekâ sistemlerindeki gelişmeler; eğitim, sağlık, hukuk, iletişim, mühendislik ve işletme gibi farklı disiplinlerde yeni araştırma alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yapay zekâ, mühendislikten tıp alanına kadar geniş bir yelpazede kendini göstermekte, pek çok bilim insanı tarafından "içinde olmak istenilen alan" olarak nitelendirilmektedir. Finans, güvenlik, sağlık, adalet ve ulaşım gibi hayatın her alanında farklı uygulamalarda yapay zekâ teknolojisinden yararlanılmaktadır (Yılmazel, 2022). Bankacılıktan sağlığa, eğitimden işgücü piyasasına kadar geniş bir yelpazede yapay zekâ teknolojilerinin dönüştürücü güce sahip olduğu kabul edilmektedir (Akyol & Özkan, 2023).

Yapay zekânın yalnızca teknik bir araştırma alanı olmaktan çıkarak disiplinler arası bir dönüşüm alanına dönüşmesi, akademik literatürdeki üretim hacmini de önemli ölçüde artırmıştır. Yapay zekâ, günümüzde sanat ve tasarım alanlarında bir yaratım aracı olarak kullanılmaya başlanmış; yaratım sürecini etkileyerek sanat ve tasarımda yeni bir estetik anlayışı ve yeni bir aktarım dili geliştirmektedir (Deveci, 2022). Yapay zekâ artık müzik, haber ve resim üretebilmekte, sunumlar hazırlayabilmekte ve hatta kitap yazmak, akademik çalışmalar yapmak veya tıbbi operasyonlar yürütmek gibi üst düzey beceriler sergilemektedir (Mücahit Küçük, 2024).

Uluslararası literatürde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilen bibliyometrik çalışmalar, alanın hızlı büyümesini ve disiplinler arası yayılımını ortaya koymaktadır. Liu vd., (2018); Peres vd., (2020); Ruiz-Real vd., (2021) tarafından yapılan çalışmalar 2000 yılından bu yana yapay zekânın geliştirilmesi, yönetim ve imalat da dahil olmak üzere çeşitli endüstriyel sektörlerde sürekli araştırma ve uygulama ile önemli bir büyüme kaydettiğini ortaya koymuştur (Koç, 2024). Son yıllarda dünyada ve Türkiye'de yeni teknolojik eğilimler yapay zekâya yönlenmiştir (Öztürk, 2022).

Türkiye'de akademik yayıncılık açısından en kapsamlı açık erişim platformlarından biri olan DergiPark, yapay zekâ literatürünün gelişimini incelemek açısından önemli bir veri kaynağı sunmaktadır. Bununla birlikte mevcut literatürde DergiPark özelinde geniş ölçekli bibliyometrik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamakta ve DergiPark'ta yayımlanan yapay zekâ temalı akademik yayınların kapsamlı bir analizini sunmaktadır.

Problem Durumu

Yapay zekâ teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, akademik araştırma gündemini de dönüştürmektedir. Üretken yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşması, özellikle 2022 yılı sonrasında akademik üretimde belirgin bir ivmelenmeye yol açmıştır. Küresel ölçekte yapay zekâ araştırmalarının bibliyometrik görünümüne ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmasına karşın, Türkiye'de DergiPark özelinde yapay zekâ yayınlarının sistematik bir analizi yapılmamıştır. Bu durum, Türkiye'de yapay zekâ araştırmalarının gelişim eğilimlerinin, disiplinler arası dağılımının ve kurumsal üretim örüntülerinin anlaşılmasında önemli bir bilgi eksikliği yaratmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, DergiPark veri tabanında 2021–2026 yılları arasında yayımlanan yapay zekâ konulu akademik çalışmaların bibliyometrik özelliklerini inceleyerek Türkiye'de yapay zekâ araştırmalarının gelişim eğilimlerini ortaya koymaktır.

Araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. 2021–2026 yılları arasında yapay zekâ konulu yayınların yıllık dağılımı nasıldır?

2. Yapay zekâ araştırmaları hangi disiplinlerde yoğunlaşmaktadır?

3. En üretken kurumlar ve dergiler hangileridir?

4. Yayınların tür ve dil dağılımları nasıl şekillenmektedir?

5. Türkiye'de yapay zekâ literatürünün gelişim eğilimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden bibliyometrik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, akademik üretimin nicel olarak değerlendirilmesine olanak sağlayan ve bilimsel eğilimleri görünür kılan bir yöntemdir. Bibliyometrik analizler bir araştırma konusuna ait yayınların genel yapısını ortaya çıkarmak için çok sayıda bibliyometrik verilerin incelenmesini içermektedir (Kara Çiğdem vd., 2024).

Araştırmanın veri kaynağını DergiPark veri tabanında 2021–2026 yılları arasında yayımlanan yapay zekâ konulu çalışmalar oluşturmaktadır. Veri seti, DergiPark sisteminden elde edilen toplam 3.487 akademik yayından oluşmaktadır.

Verilerin analizinde yıllık yayın üretimi, konu alanı dağılımları, dergi bazlı üretim, kurumsal üretim yoğunluğu, yayın türü dağılımı, dil tercihleri ve anahtar kelime yoğunlukları gibi bibliyometrik göstergeler kullanılmıştır.

Bulgular

Yıllara Göre Yayın Dağılımı

Analiz sonuçları, yapay zekâ alanındaki akademik üretimin özellikle 2024 ve 2025 yıllarında zirveye ulaştığını göstermektedir. 2017 yılında yalnızca 49 olan yayın sayısı, 2025 yılında 1.105'e yükselmiş; toplam 3.487 yayın içinde en yüksek pay (%31,69) 2025 yılına aittir.

Tablo 1. Yıllara Göre Yayın Sayıları

Yıl	Yayın Sayısı	Oran (%)
2026	275	%7,89
2025	1.105	%31,69
2024	639	%18,33
2023	346	%9,92
2022	241	%6,91
2021	228	%6,54
2020	155	%4,45
2019	102	%2,93
2018	58	%1,66
2017	49	%1,41

*2026 verileri analiz tarihine kadar olan yayınları kapsamaktadır.

Disiplinlere Göre Dağılım

Tablo 2. Disiplinlere Göre Yayın Dağılımı

Alan	Yayın Sayısı	Oran (%)
Eğitim	811	%23,26
Mühendislik/Teknik	716	%20,53
İşletme/Ekonomi	585	%16,78
Sağlık/Tıp	440	%12,62
Diğer (Hukuk, Sanat, Sosyal Bilimler vb.)	935	%26,81

Eğitim alanı 811 yayın ve %23,26 oranıyla birinci sıraya yerleşmiştir. Bu yoğunluk, özellikle uzaktan eğitim, öğrenme analitiği ve kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri üzerine yapılan çalışmaların artışıyla ilişkilendirilebilir. Mühendislik/Teknik alanı 716 yayınla (%20,53) ikinci sıradadır. Dikkat çekici bir bulgu olarak İşletme/Ekonomi alanı 585 yayınla (%16,78) Sağlık/Tıp alanını (440 yayın, %12,62) geride bırakarak üçüncü sıraya yerleşmiştir. Diğer alanlar (Hukuk, Sanat, Sosyal Bilimler vb.) ise toplamın %26,81'ini oluşturmakta olup yapay zekânın disiplinler arası yaygınlığına işaret etmektedir. Eğitim, yapay zekâdan

etkilenmesi beklenen alanların başında gelmekte; yapay zekânın yükseköğretim başta olmak üzere tüm eğitim kademelerinde önemli dönüşümlere yol açacağı öngörülmektedir (Urmeneta & Romero, 2024).

Kurumsal Üretim Eğilimleri

Tablo 3. En Fazla Yayın Üreten Kurumlar

Sıra	Üniversite Adı	Yayın Sayısı	Oran (%)
1	Marmara Üniversitesi	101	%2,90
2	Ankara Üniversitesi	101	%2,90
3	Gazi Üniversitesi	94	%2,70
4	Selçuk Üniversitesi	82	%2,35
5	İstanbul Üniversitesi	78	%2,24
6	Fırat Üniversitesi	77	%2,21
7	Süleyman Demirel Üniversitesi	74	%2,12
8	Sakarya Üniversitesi	67	%1,92
9	Hacettepe Üniversitesi	56	%1,61
10	Kocaeli Üniversitesi	56	%1,61

Marmara Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi 101'er yayınla birinci sırayı paylaşırken, Gazi Üniversitesi 94 yayınla üçüncü sıradadır. İlk 10 üniversitenin toplam oran içindeki payı yaklaşık %22,56 olup sonuçlar, Türkiye'de yapay zekâ araştırmalarının yalnızca belirli üniversitelerde yoğunlaşmadığını; ülke geneline yayılan bir akademik üretim yapısı oluştuğunu göstermektedir.

Dergi Bazlı Bulgular

Tablo 4. En Fazla Yapay Zekâ Yayını Yayımlayan Dergiler

Sıra	Dergi Adı	Yayın Sayısı	Oran (%)
1	Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi	37	%1,06
2	Sağlık Bilimlerinde Yapay Zekâ Dergisi	32	%0,92
3	Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	28	%0,80
4	TRT Akademi	20	%0,57
5	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi	20	%0,57

Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi 37 yayınla (%1,06) birinci sırada yer almaktadır. Sağlık Bilimlerinde Yapay Zekâ Dergisi (32 yayın, %0,92) ve Çukurova Üniversitesi SBE Dergisi (28 yayın, %0,80) onu izlemektedir. Dergi dağılımı, yapay zekânın yalnızca teknik dergilerde

değil; sağlık, iletişim ve sosyal bilimler alanındaki dergilerde de yoğun biçimde yer bulduğunu göstermektedir.

Yayın Türü ve Dil Dağılımı

Tablo 5. Yayın Türleri

Tür	Yayın Sayısı	Oran (%)
Araştırma Makalesi	2.558	%73,36
Derleme	521	%14,94
Konferans Bildirisi	32	%0,92
Kitap İncelemesi	24	%0,69
Editöre Mektup	18	%0,52
Diğer	230	%6,60

Tablo 6. Yayın Dili Dağılımı

Dil	Yayın Sayısı	Oran (%)
Türkçe	2.377	%68,17
İngilizce	978	%28,05
Belirtilmemiş	120	%3,44
Türkçe & İngilizce (Çift Dilli)	6	%0,17
Diğer Diller (Arapça, Rusça, Almanca)	6	%0,17

Yayınların %73,36'sını araştırma makaleleri (2.558 yayın) oluştururken derlemeler %14,94 (521 yayın) oranıyla ikinci sıradadır. Konferans bildirisi (32, %0,92) ve kitap incelemesi (24, %0,69) gibi türler oldukça sınırlı kalmaktadır. Dil dağılımında Türkçe yayınlar 2.377 adet ve %68,17 oranıyla baskın konumdadır. İngilizce yayınların payı %28,05 (978 yayın) olup uluslararası görünürlüğün de önemsendiğini ortaya koymaktadır. Türkçe ve İngilizce çift dilli yayınlar (6 adet) ile Arapça, Rusça ve Almanca gibi diğer dillerdeki yayınlar (6 adet) ise toplamın küçük bir kesimini oluşturmaktadır. Türkçe yayınların ağırlıklı olması, yapay zekâ çalışmalarının ulusal akademik üretimde güçlü biçimde yer aldığını göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmada DergiPark'ta 2021–2026 yılları arasında yayımlanan yapay zekâ konulu çalışmaların bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiş; yıllık yayın üretimi, disiplin dağılımı, kurumsal üretim, dergi bazlı yoğunlaşma, yayın türü ve dil tercihleri incelenmiştir. Elde

edilen bulgular, Türkiye'de yapay zekâ araştırmalarının hem ulusal hem de uluslararası literatürdeki eğilimlerle uyumlu bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yıllık yayın artış eğilimi bakımından bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, uluslararası literatürdeki bibliyometrik çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. DergiPark verilerinde 2023 sonrasında gözlenen artış, küresel ölçekte yapay zekâ araştırmalarının ivme kazandığı dönemle paralellik göstermektedir. Nitekim Tian ve arkadaşlarının (2026) sağlık alanındaki üretken yapay zekâ çalışmalarını incelediği bibliyometrik analizde, 2023 yılında 496 olan yayın sayısının 2024'te 1.478'e yükseldiği raporlanmıştır (Tian et al., 2026). Tekin ve Dener'in (2025) nörobilim alanındaki bibliyometrik çalışması da 2019'da 94 olan yayın sayısının 2023'te 176'ya ulaştığını ortaya koyarak bu yükseliş eğilimini doğrulamaktadır (Tekin, 2025). Dwivedi ve Elluri'nin (2024) Web of Science tabanlı üretken yapay zekâ bibliyometrik analizinde, yıllık ortalama yayın sayısının ilk altı yılda 52,67 iken sonraki altı yılda 1.726,17'ye çıktığı belirlenmiştir (Dwivedi & Elluri, 2024). Bu bulgular, DergiPark'ta 2017'de 49 olan yayın sayısının 2025'te 1.105'e yükselmesiyle birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'deki yapay zekâ araştırmalarının küresel eğilimlerle uyumlu bir büyüme gösterdiği anlaşılmaktadır. Aydın (2025) da Türkiye'de yapay zekâ alanındaki çalışmaların son beş yılda ciddi bir artış gösterdiğini ifade ederek bu bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte, 2023 sonrasındaki sıçramanın büyük ölçüde ChatGPT gibi üretken yapay zekâ araçlarının yaygınlaşmasıyla ilişkili olduğu değerlendirilmektedir; zira Kalota (2024), ChatGPT'nin 2022 sonundaki çıkışının üretken yapay zekâyı gündeme taşıdığını ve bu alandaki araştırmaları hızlandırdığını belirtmiştir (Kalota, 2024).

Disiplin dağılımı açısından araştırma bulguları, Türkiye'de yapay zekâ çalışmalarının en yoğun olarak eğitim alanında (%23,26) gerçekleştiğini göstermektedir. Bu durum uluslararası literatürle karşılaştırıldığında dikkat çekici bir örüntü olarak öne çıkmaktadır. Urmeneta ve Romero (2024), eğitimin yapay zekânın önemli bir rol oynamasının beklendiği alanlardan biri olarak işaretlendiğini ve eğitim paydaşlarının yapay zekânın kullanım alanlarını, etkilerini ve potansiyel zorluklarını tanımlamaya çalıştıklarını belirtmektedir (Urmeneta & Romero, 2024). Tian ve arkadaşlarının (2026) sağlık alanındaki bibliyometrik çalışmasında araştırma konularının klinik tanı, karar desteği, tıp eğitimi ve hasta eğitimine odaklandığı görülmektedir (Tian et al., 2026). Bununla birlikte, mevcut çalışmada sağlık alanının %12,62 ile dördüncü sırada yer alması, Türkiye'deki yapay zekâ araştırmalarının küresel eğilimlerden kısmen farklılaştığını; eğitim alanındaki yoğunlaşmanın Türkiye'ye özgü bir karakteristik olabileceğini düşündürmektedir. Bu yoğunlaşma, COVID-19 sonrası dijital eğitim uygulamalarının yaygınlaşması ve Türkiye'de eğitim bilimleri alanındaki akademik üretimin geleneksel olarak güçlü olmasıyla açıklanabilir. Mühendislik alanının %20,53 ile ikinci sırada yer alması ise yapay zekâ araştırmalarının teknik temelinin Türkiye'de de güçlü olduğuna işaret etmektedir. Koç

(2024) da yapay zekânın teknoloji eğitimindeki artan rolüne dikkat çekerek bu bulguyu desteklemektedir (Koç, 2024).

Sağlık alanının %12,62 ile dördüncü sırada yer alması, yapay zekânın tıbbi uygulamalardaki hızlı yayılımını yansıtmaktadır. Hızla gelişen teknolojiler sayesinde sağlık alanında yapay zekâ kullanımında hızla bir artış olduğu görülmektedir (Özkan, 2017). Yapay zekâ, diş çürükleri ve periodontal hastalıkların teşhis edilmesine yardımcı olmak amacıyla röntgen ve bilgisayarlı tomografi taramaları gibi diş görüntülerini analiz ederek dental görüntülemede kullanılmaktadır (Sunar et al., 2024). Kardiyolojide yapay zekâ uygulamaları da giderek yaygınlaşmaktadır (Tulunay Kaya, 2022). Sağlık alanındaki bu yoğunluk, küresel literatürle de uyumludur. Sağlık alanında üretken yapay zekâ üzerine yapılan bibliyometrik analizde, araştırma konularının klinik tanı, karar desteği, tıp eğitimi ve hasta eğitimi gibi alanlara odaklandığı belirtilmiştir (Tian et al., 2026).

Mühendislik ve teknik alanların %20,53'lük payı, yapay zekânın doğası gereği bu disiplinlerle olan yakın ilişkisini göstermektedir. Yapay zekâ, insanın algılama, akıl yürütme süreçlerini modellemek için birçok akıllı yolu keşfetmeyi sağlayan bilişsel bir bilimdir. Ses, metin ve görüntüler uygun şekle çevrilerek yapay zekâ programları ile işlenmekte ve algoritmalar yalnızca sayısal verilerle çalıştığı için bütün veri türleri başlangıçta sayısal verilere dönüştürülerek işlenmek zorundadır (Deveci, 2022). Gıda endüstrisi de yapay zekânın mühendislik uygulamalarından yararlanan alanlardan biridir. Yapay zekâ gıda endüstrisinin birçok alanında, yapay sinir ağları, makine öğrenimi, bulanık mantık, uzman sistemler ve adaptif nöro-bulanık çıkarım sistemi gibi tekniklerle kullanılmaktadır (Çakıroğlu & Aral, 2025).

Yapay zekâ teknolojileri, vakit alan rutin işlemlerin hızlı bir şekilde yerine getirilmesini sağlamakta ve denetçilerin iş yükünü azaltmaktadır (Köse ve Polat, 2021; aktaran Polat, 2024). İşletmelerin diğer departmanlarında olduğu gibi İnsan Kaynakları birimlerinde de yapay zekâ kullanım oranları artmaktadır (Gökten, 2019). Finans sektöründe üretken yapay zekânın raporlama, müşteri hizmetleri ve risk değerlendirme gibi alanlarda fırsatlar sunduğu belirtilmektedir (Lorenz et al., 2023).

Kurumsal üretim eğilimleri, yapay zekâ araştırmalarının Türkiye genelinde yaygınlaştığını göstermektedir. Harvard Üniversitesinin ilk sırada yer aldığı küresel tabloda, Stanford Üniversitesi ve Mayo Clinic tarafından yapılan yayınlar oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Tian et al., 2026). Türkiye'de kurumsal üretimin daha dengeli bir dağılım göstermesi, araştırma kapasitesinin belirli merkezlerle sınırlı kalmadığını göstermesi bakımından olumlu bir göstergedir.

Yayın türü dağılımında araştırma makalelerinin %73,36 oranıyla baskın olması, alandaki özgün araştırma faaliyetinin yoğunluğunu yansıtmaktadır. DergiPark'taki yapay zekâ

yayınlarının tür dağılımında araştırma makaleleri baskındır. Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi'nde yayımlanan hemşirelerin yapay zekâya yönelik tutumlarını inceleyen çalışma da bir araştırma makalesidir. Dil dağılımında Türkçe yayınların %68,17 ile ağırlıkta olması, yapay zekâ araştırmalarının ulusal akademik topluluk içinde güçlü bir yer edindiğini göstermektedir. Türkiye'deki yapay zekâ çalışmalarının dil dağılımında Türkçe yayınlar ağırlıktadır (Kandemir, 2024). Bununla birlikte İngilizce yayınların %28,05 düzeyinde olması, uluslararası görünürlüğün de önemsendiğini ortaya koymaktadır.

Yapay zekâ teknolojilerinin disiplinler arası yayılımı, beraberinde etik, hukuki ve toplumsal tartışmaları da getirmektedir. Yapay zekâ uygulamalarının kullanımı, etik ve hukuki sorunları da beraberinde getirebilir; özellikle hasta gizliliği, veri güvenliği ve yapay zekâ sistemlerinin doğruluğu gibi konular önemlidir (Sunar et al., 2024). Algoritmaların yoğun kullanımı, bir dizi potansiyel riske, şeffaf olmayan karar alma mekanizmalarına, cinsiyete veya diğer türlere dayalı ayrımcılığa, özel hayata müdahalelere yol açabilir (Tullini, 2023).

Sonuçlar

Bu çalışmada DergiPark veri tabanında 2021–2026 yılları arasında yayımlanan yapay zekâ konulu akademik yayınların bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, Türkiye'de yapay zekâ araştırmalarının son yıllarda önemli bir gelişim ivmesi yakaladığını ve disiplinler arası bir yayılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Yapay zekâ konulu yayınlar özellikle 2024 ve 2025 yıllarında zirveye ulaşmıştır; 2017'de 49 olan yayın sayısı 2025'te 1.105'e ulaşmıştır. Bu artış, özellikle üretken yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla ilişkilendirilebilir.

2. Disiplin dağılımında eğitim alanı %23,26 ile birinci sıradadır. Mühendislik/teknik (%20,53), işletme/ekonomi (%16,78) ve sağlık/tıp (%12,62) alanları onu izlemektedir. Yapay zekâ araştırmalarının teknik alanların ötesine geçerek sosyal bilimler, hukuk ve işletme gibi disiplinlere de yayıldığı görülmektedir.

3. En fazla yayın kabul eden dergiler arasında Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi (37 yayın), Sağlık Bilimlerinde Yapay Zekâ Dergisi (32 yayın) ve Çukurova Üniversitesi SBE Dergisi (28 yayın) yer almaktadır. Yapay zekâ araştırmaları, yalnızca teknik dergilerde değil; sağlık, iletişim ve sosyal bilimler alanındaki dergilerde de yoğun biçimde yayımlanmaktadır.

4. Yayın türleri arasında araştırma makaleleri %73,36 ile baskın konumdadır. Dil dağılımında Türkçe yayınlar %68,17 oranıyla ağırlıkta olmakla birlikte İngilizce yayınların %28,05 düzeyinde olması, uluslararası görünürlük çabasını yansıtmaktadır.

5. Türkiye’de yapay zekâ araştırmaları belirli üniversitelerle sınırlı kalmayıp ülke geneline yayılan bir kurumsal üretim yapısı sergilemektedir. Bu durum, araştırma kapasitesinin dengeli dağılımı açısından olumlu bir göstergedir.

6. Yapay zekâ araştırmaları, mühendislik ve teknik alanların ötesine geçerek sosyal bilimler, iletişim, hukuk, sanat ve işletme gibi çok çeşitli disiplinlere yayılmıştır. Bu da yapay zekânın yalnızca teknik bir araştırma alanı olarak kalmadığını, disiplinler arası bir dönüşüm alanı haline geldiğini göstermektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yapay zekâ alanındaki akademik üretimin artan ivmesi göz önüne alındığında, üniversitelerin lisansüstü programlarında yapay zekâ ile ilgili ders ve araştırma olanaklarının genişletilmesi yararlı olacaktır.

2. Eğitim alanındaki yoğun yayın üretimi, öğretmen ve öğretim elemanlarına yönelik yapay zekâ okuryazarlığı eğitim programlarının geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Nitekim hemşirelik öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, yapay zekâ kaygısının orta düzeyde olduğu ve bu kaygıyı azaltmak için müfredata yapay zekâ derslerinin eklenmesi önerilmiştir (Özkan, 2017).

3. Türkçe yayın oranının yüksekliği ulusal bilgi birikimine katkı sağlamakla birlikte, İngilizce yayınların teşvik edilmesi Türkiye'deki araştırmaların uluslararası görünürlüğünü ve atıf etkisini artıracaktır.

4. Sağlık alanındaki yapay zekâ uygulamalarının yaygınlaşması, hasta gizliliği, veri güvenliği ve etik konularında yasal düzenlemelerin güncellenmesini zorunlu kılmaktadır (Sunar et al., 2024). Ayrıca sağlık çalışanlarının yapay zekâ teknolojilerine uyumunu kolaylaştıracak sürekli eğitim programları düzenlenmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Gelecek bibliyometrik çalışmalar, DergiPark'ın yanı sıra Web of Science ve Scopus gibi uluslararası veri tabanlarını da kapsayan karşılaştırmalı analizler gerçekleştirerek Türkiye'deki yapay zekâ araştırmalarının küresel konumunu daha ayrıntılı biçimde değerlendirebilir.

2. Yapay zekânın disiplinler arası yayılımı dikkate alındığında, belirli disiplinlerdeki (örneğin hukuk, iletişim, sanat) yapay zekâ araştırmalarını derinlemesine inceleyen tematik bibliyometrik analizler yapılabilir. TRT Akademi'de yayımlanan yapay zekâ ve medya konulu çalışmalar (Yaver, 2021) bu tür tematik incelemelere örnek teşkil etmektedir.

3. Üretken yapay zekâ teknolojilerinin akademik üretim üzerindeki etkisinin daha ayrıntılı anlaşılabilmesi için, bu teknolojilerin araştırma süreçlerinde nasıl kullanıldığını inceleyen nitel ve karma yöntemli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Üretken yapay zekânın akademik görünürlüğü artırdığı ve disiplinler arası araştırma eğilimlerini güçlendirdiği anlaşılmaktadır.

4. Yapay zekâ araştırmalarında etik, hukuki ve toplumsal boyutların giderek önem kazanması nedeniyle, bu konuları odağa alan çok disiplinli araştırma projelerinin desteklenmesi önerilmektedir. Üretken yapay zekânın potansiyel riskleri arasında yer alan dezenformasyon, ayrımcılık ve mahremiyet ihlalleri, akademik araştırmaların öncelikli konuları arasında yer almalıdır (Bender et al., 2021; Tullini, 2023).

Kaynakça

Ahmad, S. F., Alam, M. M., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., & Hyder, S. I. (2022). Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability.* https://doi.org/10.3390/su14031101.

Akyol, İ. T., & Özkan, N. A. Ş. (2023). Yapay zekâ uygulamalarının yerel hizmet sunumuna etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 18(1)*, 120-134. https://doi.org/10.48145/gopsbad.1287364.

Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1)*, 71-88. https://doi.org/10.2307/1415413.

Aydın, A. F. (2025). Yapay zekâ çağında dezenformasyon aracı olarak deepfake. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(3)*, 1418-1441.

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrot of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922.

Çakıroğlu, E. C., & Aral, G. İ. (2025). Gıda endüstrisinde yapay zekâ uygulamaları. *Akademik Et ve Süt Kurumu Dergisi, 9(29)*, 28-36. https://doi.org/10.1155/2021/5584754.

Deveci, M. (2022). Yapay zekâ uygulamalarının sanat ve tasarım alanlarına yansıması. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9, 118-140. https://doi.org/10.55089/yyuvasad.1115961.*

Dwivedi, R., & Elluri, L. (2024). Exploring generative artificial intelligence research: A bibliometric analysis approach. *IEEE Access, 12*, 119884-119902. https://doi.org/10.1109/acces3450629.

Gökten, S., & Özdoğan, B. (2019). The doors are opening for the new pedigree: A futuristic view for the effects of blockchain technology on accounting application to management science. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29739-8_20.

Kara Çiğdem, A. G., Uğraş Dikmen, A. & Özkan, S. (2024). Bibliyometrik analize genel bir bakış. *Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Dergisi, 4(3)*, 112-116.

Kalota, F. (2024). A primer on generative artificial intelligence. *Education Sciences.* https://doi.org/10.3390/educsci14020172.

Kandemir, F., & Azizoğlu, F. (2024). Hemşirelerin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının incelenmesi. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*. https://doi.org/10.62111/ybhd.1502758.

Koç, O. (2024). Teknoloji eğitiminde yapay zekâ uygulamaları. *EUropean Journal of Managerial Research* (EUJMR), 8(15), 19-36. https://doi.org/10.62666/eujmr.1544278.

Lorenz, P., Perset, K., & Berryhill, J. (2023). *Initial policy considerations for generative artificial intelligence*. *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/fae2d1e6-en

Mücahit Küçük, Ç. (2024). Yapay zekânın hukuk sisteminde kullanılması. *Bilişim Hukuku Dergisi*. https://doi.org/10.55009/bilisimhukukudergisi.1476857.

Özkan, S., & Karakaş, N. (2017). Jenerik Dosya. *Tarih İncelemeleri Dergisi*. https://doi.org/10.18513/egetid.327763.

Öztürk, H. (2022). Artificial intelligence strategy in archive. *Perspectives in Social Sciences, 26(1)*, 54-61. https://doi.org/10.54614/jssi.2022.992765.

Polat, M. (2024). Yapay zekânın denetimde kullanılması ve etik sorunlar. *Sayıştay Dergisi*. https://doi.org/10.52836/sayistay.1554497.

Sunar, A., Taş, Ç., Sır, E., Polater, H., & Bağlıoğlu, N. (2024). Diş hekimliğinde yapay zekâ uygulamaları. *Journal of Kocaeli Health and Technology University, 2(3)*, 41-57.

Tekin, U., & Dener, M. (2025). A bibliometric analysis of studies on artificial intelligence in neuroscience. *Frontiers in Neurology*. https://doi.org/10.3389/fneur.2025.1474484.

Tian, X., Meng, F., Guo, H., Li, Z., Jia, S., Wang, Z., & Peng, C. (2026). Generative artificial intelligence in healthcare: a bibliometric analysis. *Journal of Surgery, 112(3)*, 7845-7857. https://doi.org/10.1097/js9.0000000000004041.

Tullini, P. (2023). Yapay zekâ ve iş ilişkileri üzerine yeni Avrupa önerisi (T. Z. Nalbant, çev.). *İbn Haldun Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 185-195. https://doi.org/10.59831/ihuhfd.2023.12

Tulunay Kaya, C. (2022). Artificial intelligence applications in cardiology. *Journal of Ankara University Faculty of Medicine*. https://doi.org/10.4274/atfm.galeno36449.

Ugurlu, C. T., & Usta, H. G. (2025). Yapay zekânın eğitime yansımaları: Yönetici ve öğretmenlerin bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1)*, 1350-1374. https://doi.org/10.51460/baebd.1578952.

Urmeneta, A., & Romero, M. (2024). Creative application of artificial intelligence in education. İçinde *Palgrave Studies in Creativity and Culture* (s). Springer Nature Switzerland, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4_1.

Yanartaş, B. S., & Kuday, H. (2024). Eczacılık ve yapay zekâ. *Yeni Yüzyıl Journal of Medical Sciences, 5(2)*, 37-47. https://doi.org/10.46629/jm144.

Yaver, M. S. (2021). Yapay zekâ ve medya. *TRT Akademi*. https://doi.org/10.37679/trta.1002520.

Yılmazel, S. (2022). Yapay zekâ çağında diplomasi. *Türk Dünyası Araştırmaları, 132(260)*, 91-112. https://doi.org/10.55773/tda.1153159.

DÖRT DUVARIN ÖTESİ: ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ İLE KESİNTİSİZ VE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME EKOSİSTEMLERİNİN TASARIMI

Zehra Nevruz Duran
İbn Haldun Üniversitesi, zehranevruz.duran@stu.ihu.edu.tr
ORCİD: 0009-0002-7039-4474
Nursena Ofluoğlu Uysal
İbn Haldun Üniversitesi, nursena.ofluoglu@stu.ihu.edu.tr
ORCID: 0009-0004-9429-9505
Öğretim Asistanı Rabia Yakışıklı
İbn Haldun Üniversitesi, rabia.yakisikli@stu.ihu.edu.tr
ORCID: 0009-0004-8376-3982
Dr. Öğretim Üyesi Adem Yurdunkulu
İbn Haldun Üniversitesi, adem.yurdunkulu@ihu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-7879-3184

ÖZET

Bu çalışmanın odağını, Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ) destekli kesintisiz ve kişiselleştirilmiş öğrenme ekosistemlerinin tasarımı oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrenmenin yalnızca sınıf içi zaman ve mekânla sınırlı olmadığı bir eğitim anlayışı esas alınmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine, ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre uyarlanabilen içerikler; anlık geribildirim sunan yapılar ve öğrenme sürecini destekleyen dijital imkânlar ele alınmıştır. Araştırma, literatüre dayalı kavramsal bir değerlendirme niteliği taşımaktadır. Bu değerlendirme içinde, ÜYZ'nin öğrenmenin sürekliliği ve kişiselleştirilmesi üzerindeki dönüştürücü etkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, öğretmenin değişen rolü, ders planlama süreçleri ve içerik çeşitliliği de çalışmanın kapsamı içinde değerlendirilmiştir. Okul dışı öğrenme sürekliliği, bu dönüşümün uygulamaya dönük boyutlarından biri olarak ayrıca vurgulanmıştır. Yapay zekâ okuryazarlığı, öğretmen yetkinlikleri ve güvenli kullanım ilkeleri de önemli kavramlar olarak görülmüştür. Ancak bu başlıklar, çalışmanın ana odağını oluşturmamaktadır. Bu nedenle söz konusu alanlara ayrıntılı biçimde girilmemiş, daha çok ileri çalışmalar için geliştirilmesi gereken yönler olarak işaret edilmiştir. Sonuç olarak çalışma, ÜYZ'nin eğitimde yalnızca teknik bir araç olarak değil, öğrenme ekosistemini yeniden düşünmeyi gerektiren bir tasarım unsuru olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üretken Yapay Zekâ, kişiselleştirilmiş öğrenme, kesintisiz öğrenme, öğrenme ekosistemi, K-12 eğitimi

2024 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 5. SINIF DÜZEYİNDEKİ İLK UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Semahat TOPAL
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
topalsemahat@gmail.com- 0009-0003-4200-3365

Dr. Öğr. Üyesi Oktay GÖKTAŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
ogoktas@cumhuriyet.edu.tr- 0000-0001-8478-2211

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının 5. sınıf düzeyindeki ilk uygulama sürecine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmada ele alınan durum, yeni programın kademeli geçiş sürecinde 5. sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanması ve bu sürecin sınıf içi uygulamalara yansımasıdır. Çalışma, programı fiilen uygulayan öğretmenlerin görüşleri temelinde programın güçlü yönlerini, uygulama güçlüklerini ve destek gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını 5. sınıf düzeyinde uygulayan üç fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze toplanmış; ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öğretmen görüşleri kodlanmış, benzer kodlar programın güçlü yönleri, uygulama güçlükleri ve destek gereksinimleri temaları altında bir araya getirilmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin programı güncel içerikler, beceri temelli öğrenme, değerler eğitimi ve süreç odaklı değerlendirme bakımından olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler; öğrenme çıktılarının sadeleştirilmesini, etkinlik temelli yapıyı ve ölçme-

değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesini güçlü yönler olarak belirtmiştir. Buna karşılık kalabalık sınıflar, ders saatinin yetersizliği, etkinliklerin zaman alması, laboratuvar ve araç-gereç eksiklikleri ile hizmet içi eğitimlerin sınırlılığı temel uygulama güçlükleri olarak öne çıkmıştır. Sonuç olarak, programın etkili uygulanabilmesi için okul koşullarının ve öğretmen destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğretmen görüşleri, 5. sınıf, program değerlendirme, durum çalışması.

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARININ MEDYA VE HABER İÇERİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Meryem YETKİN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yetkinmeryem430@gmail.com-0009-0006-5920-7390

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gdonel@erzincan.edu.tr-0000-0003-4853-0855

Alper SAKİN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, alperbaskil@gmail.com- 0009-0001-5497-237X

Zeynep YALÇIN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yalcinzeynep840@gmail.com-0009-0009-8603-8619

ÖZET

Bilimsel okuryazarlığın temel bileşenlerinden biri olan medya okuryazarlığı, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları bilimsel bilgi ve gelişmeleri doğru anlayıp değerlendirebilmeleri açısından fen eğitimi içinde önemli bir yere sahiptir.

Günümüzde öğrenciler bilimsel içeriklere yalnızca ders kitapları aracılığıyla değil; televizyon programları, internet haber siteleri, sosyal medya platformları ve çeşitli dijital medya araçları üzerinden de ulaşmaktadır. Ancak medya ortamlarında yer alan bilimsel bilgilerin her zaman doğru, güvenilir ve tarafsız olmaması, öğrencilerin bu içerikleri sorgulama ve eleştirel değerlendirme becerisine sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda medya okuryazarlığı, öğrencilerin bilimsel bilgiyi doğru kaynaklardan ayırt edebilmesine, yanlış veya eksik bilgileri fark edebilmesine ve bilimsel gelişmeleri bilinçli bir şekilde takip edebilmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle fen eğitimi sürecinde medya ve haber içeriklerine yer verilmesi, öğrencilerin hem bilimsel okuryazarlık düzeylerini hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, 2025-2026 eğitim öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan medya ve haber içeriklerinin niteliğini ve dağılımını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. İnceleme kapsamında; kitaplardaki haber metinleri, gazete kupürleri, internet haberleri ve sosyal medya içerikli görsel/metinler; sınıf düzeyi, ilgili ünite ve kazanım, sunuluş biçimi ve içeriğin güncelliği gibi kriterlere göre analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda ders kitaplarında medya ve haber içeriklerine belirli ölçüde yer verildiği, ancak bu içeriklerin sayı ve çeşitlilik açısından yetersiz kaldığı görülmüştür. Özellikle güncel bilimsel gelişmeleri yansıtan haber örneklerinin sınırlı olması, öğrencilerin bilim ile günlük yaşam arasında ilişki kurmasını zorlaştırmaktadır. Fen eğitiminde medya ve haber içeriklerinin daha fazla kullanılması, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine, güncel olayları takip etmelerine ve medya mesajlarını eleştirel biçimde analiz edebilmelerine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ders Kitabı, Fen Bilimleri, Medya ve Haber İçerikleri

ÇEVRE VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK AÇISINDAN ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARI

Zeynep YALÇIN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yalcinzeynep840@gmail.com-0009-0009-8603-8619

Meryem YETKİN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yetkinmeryem430@gmail.com-0009-0006-5920-7390

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gdonel@erzincan.edu.tr-0000-0003-4853-0855

Alper SAKİN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, alperbaskil@gmail.com- 0009-0001-5497-237X

ÖZET

Eğitim, bireylerin çevresel konulara dair bilgi ve farkındalık kazanmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda bu bilgileri günlük yaşamlarına entegre etmelerini sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır.

Fen bilimleri yalnızca bireylere ders kapsamında değil aynı zamanda teknoloji, bilim ve doğa açısından da onlara faydalar sağlamaktadır. Aslında bu dersin temel amacı bireyi bilinçlendirmek ve aynı zamanda teknoloji ile iç içe sokarak çağa ayak uydurmalarını sağlamada rehberdir.

Fen bilimleri dersi öncelikle çocuklara ders içeriğinden çok günlük yaşam ile ilgili hayat ile ilgili konularda öncülük etmektedir. Örneğin günlük yaşamımız da kullandığımız teknolojik aletler ya da günlük yaşamda yol boyunca yaşadığımız doğa olayları hakkında fen bilgisi sayesinde öğreniyoruz. Fen bilimleri aynı zamanda hayatı öğretirken bir yandan da çevreye uyum sağlamamıza yardımcı olmaktadır

Biz öğrencilere öğretmenler olarak eğitim verirken öncelikli olarak o konuda bilinçlenmesini bunu hayatına entegre etmesini isteriz ve bunun için çabalarız.

Öğrencilere de ders kitaplarında da yer alan çevre konusunu öğretirken öncelikli amacımız çevre konusunda bilinçlenmesini ve aynı zamanda hayatında öğrendiklerini uygulamasını isteriz çünkü çevre hepimiz ortak olarak yaşadığı bir alandır.

Fen bilimleri ders kitapları sürdürülebilir çevre eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için ortaokul müfredatında kazanım, beceri, tutum ve değerlerin öğrencilere aktarılmasında önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmada, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim sisteminde kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul Fen Bilimleri ders kitapları, çevre ve sürdürülebilirlik içerikleri kapsamında incelenmiştir. Araştırmada, çevre eğitiminin öğrencilere aktarılma biçimlerini ve sürdürülebilirlik kavramının ders kitaplarındaki temsilini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırma deseni olarak doküman analizi kullanılmış; mevcut yazılı ve görsel kaynaklar, ders kitapları ve ilgili materyaller sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Verilerin analizi betimsel yöntem ile gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgular ünite, sınıf, konu ve içerik düzeyinde tablolar halinde sunulmuştur. Çalışma, çevre bilincinin ve sürdürülebilirlik anlayışının ortaokul düzeyinde nasıl işlendiğini ortaya koyarak, fen eğitimi bağlamında çevre eğitiminin güçlendirilmesine yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Çevre eğitimi için verilen içeriklerin, bilgi düzeyinde çok fazla yer aldığı fakat uygulama bazında yeterli olmadığı görülmüştür. Fakat iyi bir çevre eğitimi için yaparak yaşayarak öğrenmenin daha etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle daha fazla uygulama içeriklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Ders Kitabı, Fen Eğitimi, Sürdürülebilirlik

HÜCRE VE ORGANELLERİN ÖĞRETİMİNDE ANALOJİ TEMELLİ SANAL MÜZE UYGULAMASI

Yüksek Lisans Öğrencisi Ecem PATIR
Fen Bilimleri Enstitüsü/Fen Bilimleri Eğitimi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye, ecem.patir@gmail.com-ORCID ID: 0000-0002-5757-2902

Doç. Dr. Serpil KALAYCI
Eğitim Fakültesi / Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye, skalayci@mku.edu.tr-ORCID ID: 0000-0001-9613-3390

ÖZET

Bu çalışma, hücre ve organeller gibi soyut biyoloji kavramlarının öğretiminde analoji temelli sanal müze uygulamasının öğrencilerin kavramsal ilişkilerine etkisini incelemektedir. Araştırma, nitel bir yaklaşım çerçevesinde durum çalışması deseniyle yürütülmüş ve Hatay'da öğrenim gören 14 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi kullanılmış, uygulama öncesi ve sonrasında uygulanarak öğrencilerin kavramsal değişimleri incelenmiştir. Uygulama sürecinde öğrenciler, organellerin görevlerini analojiler aracılığıyla açıklayan posterler hazırlamış ve bu ürünler Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan üç boyutlu bir sanal müzede sergilenmiştir. Bulgular, uygulama öncesinde öğrencilerin kavramları çoğunlukla günlük yaşam çağrışımlarıyla ve bilimsel açıdan yetersiz biçimde ilişkilendirdiğini, uygulama sonrasında ise yanıtların organellerin işlevleriyle daha doğrudan ilişkili, bilimsel ve tutarlı hâle geldiğini göstermiştir. Özellikle mitokondri, kloroplast ve koful gibi organellere yönelik doğru kavramsal ilişkilerde belirgin artış gözlenmiş; sonuç olarak analoji destekli sanal müze uygulamasının öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavramsal öğrenme, Web 2.0 araçları, Durum çalışması, Kelime ilişkilendirme testi

ANALOGY-BASED VIRTUAL MUSEUM APPLICATION IN TEACHING CELLS AND ORGANELLES

ABSTRACT

This study examines the effect of an analogy-based virtual museum application on students' conceptual relationships in teaching abstract biology concepts such as cells and organelles. The research was conducted using a qualitative approach with a case study design and involved 14 fifth-grade students studying in Hatay. The Word Association Test was used as a data collection tool, administered before and after the application to examine students' conceptual changes.

During the application process, students prepared posters explaining the functions of organelles through analogies, and these products were exhibited in a three-dimensional virtual museum created with Web 2.0 tools. The findings showed that before the application, students mostly associated the concepts with everyday life associations and inadequately from a scientific perspective; after the application, the responses became more directly related to the functions of organelles, scientific, and consistent. A significant increase was observed in correct conceptual associations, particularly for organelles such as mitochondria, chloroplasts, and vacuoles; consequently, it was determined that the analogy-supported virtual museum application improved students' conceptual learning.

Keywords: Conceptual learning, Web 2.0 tools, Case study, Word association test

1. GİRİŞ

Fen bilimleri eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin doğal olayları ve canlı sistemleri bilimsel bir bakış açısıyla anlamlandırmalarını sağlamaktır. Ancak bu süreçte öğrencilerin karşılaştıkları en önemli güçlüklerden biri, soyut kavramların zihinsel olarak yapılandırılmasıdır. Özellikle hücre ve organeller gibi doğrudan gözlemlenemeyen, mikroskobik düzeyde ele alınan konular, ortaokul öğrencileri için öğrenilmesi güç içerikler arasında yer almaktadır. Literatürde, hücre konusunun öğrenciler tarafından zor algılandığı, kavramların sıklıkla karıştırıldığı ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında güçlükler yaşandığı belirtilmektedir (Heywood, 2002; Kalaycı, 2017). Beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler düşünüldüğünde, bu güçlüğün daha da belirgin hâle geldiği görülmektedir. Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde bulunan öğrenciler, hücrenin yapısı ve organellerin görevlerini anlamlandırmada somut örnek ve yaşantılara ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrenilecek kavramlar arasında bağlantı kurulmasını sağlayan öğretim stratejileri önem kazanmaktadır. Bu stratejilerden biri olan analoji (benzetme) tekniği, bilinmeyen ya da soyut bir kavramın, öğrencilerin aşina olduğu somut yapılarla ilişkilendirilmesine olanak tanımaktadır (Glynn & Takahashi, 1998).

Analoji tekniğinin fen öğretiminde kullanımı, öğrencilerin kavramsal anlamalarını destekleyen etkili bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar, analojiyle zenginleştirilmiş öğretim materyallerinin öğrencilerin kavramları anlamalarını kolaylaştırdığını, bilgi hatırlamayı artırdığını ve kavram yanılgılarını azaltmada önemli rol oynadığını göstermektedir (Chiu & Lin, 2005; Dilber & Düzgün, 2008). Özellikle hücre ve organeller konusunda kullanılan analojilerin, öğrencilerin organellerin görevlerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağladığı ve soyut yapının somutlaştırılmasına katkı sunduğu belirtilmektedir.

Bununla birlikte, yalnızca öğretim stratejilerinin değil, kullanılan öğrenme ortamlarının da öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan etkilediği bilinmektedir. Günümüz eğitim anlayışı, öğrenci merkezli, etkileşimli ve dijital araçlarla desteklenen öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Web 2.0 araçları ve sanal öğrenme ortamları, fen eğitiminde giderek daha yaygın şekilde kullanılmaktadır (Peechapol, 2021). Sanal müzeler, mekân ve

zaman sınırlılığını ortadan kaldırarak öğrencilere etkileşimli ve keşfe dayalı öğrenme fırsatları sunması açısından dikkat çekmektedir.

Literatürde, sanal müze uygulamalarının öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı, öğrenme sürecini daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirdiği belirtilmektedir. Arslan ve Görgülü Arı (2021), Web 2.0 destekli sanal müze etkinliklerinin fen başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade ederken; Bilen ve Zor (2024) sanal gerçeklik tabanlı müze tasarımlarının akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca Durna ve Türkoğuz (2025), öğrencilerin sanal müze ortamlarını eğlenceli, dikkat çekici ve öğrenmeyi destekleyici olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Analoji tekniği ile sanal müze uygulamalarının bir arada kullanılması hem bilişsel hem de teknolojik açıdan zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrencilerin kendi boyadıkları analojik ürünleri (posterler) dijital bir müze ortamında sergilemeleri, öğrenme sürecini pasif bir bilgi aktarımından çıkararak aktif, üretken ve anlamlı bir yaşantıya dönüştürmektedir. Bu tür uygulamaların, öğrencilerin kavramsal ilişkilerini görünür kılmada ve öğrenme sürecini derinleştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, analoji tekniği ile desteklenmiş sanal müze uygulamasının, 5. sınıf öğrencilerinin hücre ve organeller konusundaki kavramsal ilişkilerini nasıl etkilediğini incelemektir. Araştırma, belirli bir sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamayı bütüncül bir bakış açısıyla ele alması açısından durum çalışması deseniyle yürütülmüş ve öğrencilerin kavramsal yapılarındaki değişim, Kelime İlişkilendirme Testi aracılığıyla değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışması; araştırmacının, belirli bir durumu kendi gerçek bağlamı içerisinde derinlemesine incelemesine olanak tanıyan, sınırlı bir sistem üzerine odaklanan bir araştırma desenidir (Yin, 2018). Eğitim araştırmalarında durum çalışmaları; belirli bir sınıf, uygulama, öğretim süreci ya da yenilikçi bir öğrenme ortamının ayrıntılı biçimde ele alınmasını sağlaması açısından sıklıkla tercih edilmektedir (Merriam, 2013).

Bu çalışmada incelenen durum, analoji tekniği ile desteklenmiş sanal müze uygulamasının, hücre ve organeller konusunun öğretimi sürecinde öğrencilerin kavramsal ilişkilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolü olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde tek bir sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretim uygulaması bütüncül bir biçimde ele alındığından, çalışma tek durumlu bütüncül durum çalışması niteliğindedir (Yin, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Belen ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 14 kişilik bir 5. sınıf şubesi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, araştırmacının ulaşılabilir evreni içerisinde yer alan ve gönüllülük esasına göre belirlenen öğrencilerden oluşmuştur. Bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Durum çalışmalarında örneklemin büyüklüğünden ziyade, incelenen durumu ayrıntılı biçimde yansıtabilme potansiyeli temel alınmaktadır (Merriam, 2013). Bu bağlamda, seçilen çalışma grubunun araştırma amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin bilişsel yapılarındaki kavramsal ilişkileri ortaya koymak amacıyla Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi, öğrencilerin anahtar kavramlara verdikleri ilk tepkiler aracılığıyla kavramlar arasındaki ilişkileri ve anlam ağlarını ortaya çıkarmada etkili bir ölçme aracıdır (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999).

Fen eğitimi alanında yapılan çalışmalarda, KİT'in öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını ve bilişsel yapıdaki değişimleri belirlemede güçlü bir araç olduğu belirtilmektedir (Yılmaz vd., 2025). Bu çalışmada kullanılan testte mitokondri, kloroplast, ribozom, koful ve çekirdek kavramları anahtar kelimeler olarak yer almıştır. Test, uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez uygulanarak durum içerisindeki değişimi ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

2.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, öğrencilerin hücre ve organeller konusundaki bilişsel yapılarını ve ön bilgilerini tespit etmek amacıyla Kelime İlişkilendirme Testi'nin (KİT) öntest olarak uygulanmasıyla başlamıştır. Veri toplama işleminin ardından, konunun soyut yapısının öğrenci zihninde somutlaştırılabilmesi için katılımcılara analoji tekniği hakkında bilgi verilmiş ve her bir öğrenciye belirli bir organel görevi atanmıştır. Öğrencilerden, şablonları Fenciçift web sitesinden alınmış olan organeller ve görevleri ile ilgili kaynaklar verilmiş, sorumlu oldukları organeli benzetim kurarak görsel bir poster hazırlamaları istenmiştir (Görsel 1). Hazırlanan bu posterler daha sonra dijital ortama aktarılmış ve Artsteps Web 2.0 aracı kullanılarak üç boyutlu, interaktif bir "Hücre Sanal Müzesi"ne dönüştürülmüştür (Görsel 2). Öğretim sürecinin sonunda, öğrencilerin sanal müze ortamını deneyimlemeleri ve konu anlatımının tamamlanmasını takiben, aynı ölçme aracı (KİT) sontest olarak tekrar uygulanmış ve süreç sonlandırılmıştır.



Görsel 1. Mitokondri Benzetim Posteri



Görsel 2. Sanal Müzeden bir Görünüm

2.5. Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi, durum çalışması yaklaşımına uygun olarak betimsel ve karşılaştırmalı analiz esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan Kelime İlişkilendirme Testi'nden (KİT) elde edilen öğrenci yanıtları, öğrencilerin hücre ve organeller konusundaki bilişsel yapılarındaki kavramsal ilişkileri ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir.

Analiz sürecinin ilk aşamasında, uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) toplanan tüm öğrenci yanıtları yazılı dokümanlar hâlinde düzenlenmiş ve her bir anahtar kavram (mitokondri, kloroplast, ribozom, koful ve çekirdek) için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar, anlam birimine dayalı içerik analizi yaklaşımıyla incelenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

İkinci aşamada, öğrencilerin ürettikleri kelimeler bilimsel açıdan ilişkili (Organellerin hücredeki görevini veya bilimsel niteliğini doğru yansıtan ifadeler), kısmen ilişkili (Günlük yaşamla analojik bağ kuran, dolaylı veya eksik bilimsel çağrışımlar) ve bilimsel açıdan ilişkisiz (Bilimsel anlamla bağlantısı olmayan, rastlantısal çağrışımlar) olmak üzere gruplanmıştır. Bu sınıflandırma sayesinde, öğrencilerin ön test ve son test yanıtları arasındaki kavramsal değişimler daha görünür hâle getirilmiştir. Aynı ya da benzer anlam taşıyan ifadeler bir arada değerlendirilmiş; tekrar eden kelimeler frekansları dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Üçüncü aşamada, her bir organel için ön test ve son testte üretilen kelimelerin frekans dağılımları oluşturulmuş ve öğrencilerin kavramsal çağrışımlarındaki yönelimler betimlenmiştir. Bu süreçte amaç, sayısal karşılaştırmalardan ziyade, uygulama sürecinde ortaya çıkan nitel dönüşümü ayrıntılı bir biçimde ortaya koymaktır. Bu nedenle analiz süreci, istatistiksel testlere dayalı çıkarımlar içermemekte; öğrencilerin kavramsal yapılarındaki değişimin bağlamsal olarak yorumlanmasına odaklanmaktadır.

Son aşamada ise ön test ve son test bulguları karşılaştırılarak, analoji destekli sanal müze uygulamasının öğrencilerin kavramsal ilişkilerindeki değişime nasıl yansıdığı bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar üzerinden sunularak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, analoji destekli sanal müze uygulaması kapsamında yürütülen süreçte öğrencilerin hücre ve organeller konusundaki kavramsal ilişkilerinde meydana gelen değişimler, Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Ön Test Bulguları

Uygulama öncesinde elde edilen KİT verileri incelendiğinde, öğrencilerin hücre ve organeller kavramlarına ilişkin verdikleri yanıtların büyük ölçüde günlük yaşam nesneleri, ilgili olmayan çağrışımlar ve bilimsel anlamdan uzak kavramlardan oluştuğu görülmüştür (Çizelge 1).

Özellikle mitokondri kavramı için öğrencilerin “mikrop”, “mikroskop”, “uzay aracı”, “gezegen”, “taş” gibi kavramları ilişkilendirdikleri; bu yanıtların mitokondrinin hücredeki görevine yönelik herhangi bir bilimsel anlam içermediği dikkat çekmiştir. Benzer biçimde, kloroplast kavramına yönelik olarak “kablo”, “virüs”, “toz”, “lastik”, “robot” gibi organelin işleviyle ilişkisiz ifadelerin kullanıldığı görülmüştür.

Ribozom ve koful kavramlarında da öğrencilerin cevaplarının çoğunlukla rastlantısal çağrışımlara dayandığı, ribozom için "silah", "radyo", "ayakkabı", "kelebek"; koful için ise "kol", "koltuk", "kahve", "cam", "silgi" gibi bilimsel bağlam dışı kelimelerin üretildiği belirlenmiştir.

Çekirdek kavramı ise öğrenciler tarafından çoğunlukla meyve çekirdekleri ile ilişkilendirilmiş; "elma", "armut", "üzüm", "zeytin", "kabak çekirdeği" gibi ifadeler yoğun olarak kullanılmıştır. Bu durum, öğrencilerin çekirdek kavramını biyolojik bir yapıdan ziyade günlük yaşamda karşılaşılan somut nesneler üzerinden algıladıklarını göstermektedir.

Çizelge 1. Önteste ait Bulgular

Kavram (Organel)		**Üretilen Kelime**	**f**	**%**
Mitokondri	Bilimsel açıdan ilişkili	Hücre (2), Enerji	3	3,6
	Kısmen ilişkili	Motor, Vitamin (2), Kan (2), Vücut, İlaç, Hayvanlar, Işık kaynağı, Alet	11	20,0
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Mikrop (5), Mikroskop (6), Uzay aracı (4), Gezegen (2), Ay (3), Taş (2), Meteoroloji, Ayın evreleri, Fermuar, Balon, Mermer, Kirli, Zincir, Bileklik, Hasta cihazı, Dürbün, Ad, Hastalık, Dünyanın evreleri, El, Büyüteç, Toprak, Deri, Ok, On, Kaya parçası	42	76,4
		Toplam	55	*100,0*
Kloroplast	Bilimsel açıdan ilişkili	-	0	0,0
	Kısmen ilişkili	Ağaç, Sağlıklı meyve karışımı, Tohum, Toprak, Güneş, Hava, Meyve tortusu, Yemek, Elma	9	17,6
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Lastik (2), Yer (2), Kablo, Virüs, Ev, Pislik, Roket parçası, Robot, Krater, Plastik, Tekerlek, Kulami, Toz, Su, Ateş, Rüzgar, Uzay kıyafeti, Uzay mekiği, Mikrop, Askı, Saç, Burun, Hastalık, Dışkı, Vitamin, İlaç, Kalorifer, Deney aleti, Güneş katmanı, İnsan vücudu parçası, Üçgen, Yuvarlak, Kare, Kola, Masa, Duman, Ay, Bulut, Krater, Dünyayı görebilecek alet	42	82,4
		Toplam	51	*100,0*
Ribozom	Bilimsel açıdan ilişkili	Hücre	1	2

	Kısmen ilişkili	Yaprak, Bitki, Hayvan, İnsan, Canlı, Yemek, Armut, Mandalina, Muz, Kelebek	10	20
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Robot (2), Silah, Radyo, Ayakkabı, Teker, Trabzon, Güneş, Manto, İlaç, İğne, Kablo, Yağ, Dal, Sıcaklık, Soğukluk, Güneş, Hastalık, Gezegen, Damar, Kitap adı, Teknolojik alet, Zombi, Boy, İp, Eşya, Kemik, Boru, Su, Ateş, Nabız, Kan, Beyin Tekerleme, Düz arazi, Dik arazi, Bir şey yetişmeyen yer, Tahta, Tehlike, Çatı	39	78
		Toplam	50	*100,0*
Koful	Bilimsel açıdan ilişkili	Atık	1	0,0
	Kısmen ilişkili	Ağaç (2), Kül, Dışkı, Bitki, İncir, Bavul, Kayısı, Pamuk, Yaprak, Elma, Kivi	12	21,4
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Vitamin (3), İsim (2), Kol (2), Koltuk, Kahve, Çay, Cam, Sandalye, Parfüm, Makarna, Kovulmak, Çoğul, Kırık, Deri, Doku, İnsan, Kefen, Astronot, İlaç, Hava, Yerçekimi, Dalga, Koltuk, Çubuk, Sarı, İnce, Sopa, Yanan şeyler, Kefir, Yumuşak, Taş, Toprak, Silgi	37	78,6
		Toplam	40	*100,0*
Çekirdek	Bilimsel açıdan ilişkili	-	0	0
	Kısmen ilişkili	Katmanlar (4), Elma (4), Armut (3), Ayçiçek (3), İç çekirdek (2), Nar (2), Üzüm (2), Dış çekirdek, Tohum, Fidan, Ayva, Mikroskop, Limon, Hurma, Erik, Meyve, Badem, Mısır, Portakal, Kabak çekirdeği, Çiçek	34	63,6
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Dünya (3), Tahta (2), Kalem (2), Işık (2), Silgi, Tel, Odun, Yağmur, Leke, Su, Tuz, Yemek, Bebek, Çakıl taşı, Kozalak	20	31,9
		Toplam	54	*100,0*

Genel olarak ön test bulguları, öğrencilerin hücre organellerine ilişkin kavramsal yapılarının dağınık, yüzeysel ve bilimsel doğruluktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. Son Test Bulguları

Analoji destekli sanal müze uygulaması sonrasında elde edilen son test verileri incelendiğinde, öğrencilerin hücre ve organeller kavramlarına yönelik yanıtlarında belirgin bir kavramsal değişim olduğu görülmüştür (Çizelge 2).

Çizelge 2. Sonteste ait Bulgular

Kavram (Organel)		**Üretilen Kelime**	**f**	**%**
Mitokondri	Bilimsel açıdan ilişkili	Enerji (11), Hücre (6), Pil (6), Enerji üretimi (5), Şarj (5), Organel (3), Akü	37	74
	Kısmen ilişkili	Enerjiye ihtiyaç duyan alet benzetmeleri (telefon, bilgisayar, televizyon) (3), Teknoloji, Alet, Güç, Kuvvet, Güneş paneli, Elektrik kesilmesi	9	18
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Atık, Katı, Koruyucu, Hızlı	4	8
		Toplam	50	*100,0*
Kloroplast	Bilimsel açıdan ilişkili	Bitki (11), Yeşil (9), Ağaç (4), Fotosentez (3), Organel (3), Hücre (2), Bitki hücresi, Yaprak, Çimen, Tohum, Fidan,	37	67,3
	Kısmen ilişkili	Doğa (3), Çiçek (2), Gül (2), Vitamin, Katman, Koruyucu, Buğday, Renk, Görev, Hayvan, Böcek	15	27,3
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Robot, Bilim insanı, Hücreyi çalıştırmak (yanlış bağlam),	3	5,4
		Toplam	55	*100,0*
Ribozom	Bilimsel açıdan ilişkili	Yumurta (protein kaynağı bağlamında) (9), Organel (4), Hücre (3), Protein (2), Protein sentezi	19	44,2
	Kısmen ilişkili	Protein kaynağı (Hamburger, Sucuk, Tavuk, Civciv, Kuş) (5), Sağlık (2), Beslenme, Vitamin (2), Sindirim, Yumurtalık (analoji), Meyve, Organlara katkı, Koruyucu, Dengeli, Katman	17	39,5
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	İcat etmek, Büyük, Kardeş, Görev (bağlamsız), İletişim, İlaç, Gözleyici	7	16,3
		Toplam	43	*100,0*

Koful	Bilimsel açıdan ilişkili	Atık (8), Çöp (8), Çöp kutusu (4), Depolama (3), Hücre (3), Organel (3), Fazlalık, Madde	31	62
	Kısmen ilişkili	Depo (2), Pislik (2), Teneke (2), Kiler, Kutu, Kirlilik, Atık pil, Kaka, Katman	12	24
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Salgın, Mikrop, Yağ (bağlamsız kullanım), Toz, Görev (bağlamsız), Vitamin, Gözleyici	7	14
		Toplam	50	*100,0*
Çekirdek	Bilimsel açıdan ilişkili	Hücre (5), Hücre çekirdeği (6), Merkez (3), Organel (2), Yönetim, Hücrenin ortası, Hücre içi katman	19	38
	Kısmen ilişkili	Çekirdekli ürünler (Elma, İncir, Hurma, Erik, Üzüm (3), Zeytin (2), Ayçiçek (2), Avokado, Limon) (analojik geçiş) (13), Küre (3), Top, Tohum, Ağaç, Yaprak, Fidan, Hücre zarı, Sitoplazma, Katmanlı, Önemli	25	50
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Kapı, Geçiş, Pembe, Büyük, Hücre duvarı, Geniş	6	12
		Toplam	50	*100,0*

Mitokondri kavramı için öğrencilerin büyük çoğunluğunun “enerji”, “pil”, “şarj “akü” gibi doğrudan organelin işlevini yansıtan ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Bu durum, mitokondrinin hücredeki enerji üretim görevinin öğrenciler tarafından anlamlandırıldığını göstermektedir.

Kloroplast kavramına ilişkin yanıtların ağırlıklı olarak “bitki”, “yeşil”, “fotosentez”, “ağaç”, “doğa” gibi bilimsel olarak doğru kavramlar etrafında toplandığı görülmüştür. Ön testte gözlenen ilgisiz ve anlamsız çağrışımların, son testte yerini daha tutarlı ve işlev temelli kavramlara bıraktığı dikkat çekmektedir.

Ribozom kavramında da önemli bir dönüşüm gözlenmiştir. Öğrenciler ribozomu “protein”, “yumurta”, “protein sentezi” gibi üretim ve yapım süreçleriyle ilişkilendirmiştir. Her ne kadar bazı öğrenciler analojik ifadeleri (yumurta gibi) kullanmaya devam etse de bu ifadelerin artık ribozomun görevine gönderme yaptığı görülmektedir.

Koful kavramına yönelik yanıtlarda ise “atık”, “çöp”, “depo”, “depolama görevi”, “çöp kutusu” gibi kavramların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuç, kofulun depolama ve atık madde biriktirme işlevinin öğrenciler tarafından büyük ölçüde doğru biçimde kavrandığını göstermektedir.

Çekirdek kavramına ilişkin son test yanıtlarında "merkez", "yönetim", "hücre çekirdeği", "hücrenin ortası" gibi ifadelerin artış gösterdiği; buna karşın meyve çekirdeği benzetmelerinin hâlen bazı öğrencilerde devam ettiği görülmüştür. Bu durum, çekirdek kavramında bilimsel algının oluşmaya başladığını ancak analojik geçişlerin tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir.

4.3. Ön Test ve Son Test Bulgularının Karşılaştırılması

Ön test ve son test verileri birlikte değerlendirildiğinde, analoji destekli sanal müze uygulamasının öğrencilerin kavramsal ilişkilerini daha bilimsel, daha tutarlı ve daha anlamlı hâle getirdiği görülmektedir. Uygulama öncesinde rastlantısal ve ilişkisiz çağrışımlar ön plandayken, uygulama sonrasında öğrencilerin cevaplarının büyük ölçüde organellerin görevleri etrafında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular, durum çalışması kapsamında incelenen sanal müze destekli analoji uygulamasının, öğrencilerin hücre ve organeller konusundaki kavramsal yapılarını görünür kılmada ve geliştirmede etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, analoji destekli sanal müze uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin hücre ve organeller konusundaki kavramsal ilişkileri üzerindeki etkisi durum çalışması yaklaşımıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, analoji ve dijital öğrenme ortamlarının bir arada kullanıldığı öğretim süreçlerinin, soyut biyoloji kavramlarının anlamlandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulama öncesi elde edilen bulgular, öğrencilerin hücre ve organeller konusundaki kavramsal yapılarının bilimsel açıdan dağınık ve yüzeysel olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, literatürde hücre gibi mikroskobik ve soyut yapıların öğrenciler tarafından öğrenilmesinde yaşanan güçlüklerle örtüşmektedir (Heywood, 2002). Özellikle soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde bulunan öğrencilerin, bu tür konuları somutlaştıracak bilişsel araçlara ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Dilber ve Düzgün, 2008).

Analoji destekli sanal müze uygulaması sonrasında öğrencilerin verdikleri yanıtların, organellerin görevleriyle doğrudan ilişkili kavramlar etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Mitokondri için "enerji" ve "pil", kloroplast için "fotosentez" ve "yeşil", koful için "atık" ve "depolama" gibi ifadelerin ön plana çıkması, analoji tekniğinin bilinen ile bilinmeyen arasında köprü kurma işlevini başarıyla yerine getirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, analojiyle zenginleştirilmiş fen öğretiminin kavramsal anlamayı güçlendirdiğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Glynn & Takahashi, 1998; Chiu & Lin, 2005).

Özellikle ribozom ve koful gibi öğrenciler tarafından sıklıkla karıştırılan organellerde, son testte daha işlev temelli çağrışımların yapılması, analojinin kavram yanılgılarını azaltmada etkili bir strateji olduğunu desteklemektedir. Nitekim Shana ve El Shareef (2022), öğrenci

merkezli analoji kullanımının fen derslerinde daha tutarlı kavramsal öğrenmeler sağladığını belirtmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin, organelleri günlük yaşamlarındaki nesnelerle ilişkilendirerek anlamlandırmaları, bilgiyi pasif biçimde almak yerine aktif olarak yapılandırmalarına olanak tanımıştır.

Çekirdek kavramında bazı öğrencilerin günlük yaşam benzetmelerini sürdürmesi ise, kavramsal değişimin tüm öğrenciler için aynı hızda gerçekleşmediğini göstermektedir. Bu durum, kavramsal değişimin zamana yayılan bir süreç olduğunu vurgulayan literatürle uyumludur (Heywood, 2002). Bununla birlikte, "merkez" ve "yönetim" gibi ifadelerin artması, bilimsel algının oluşmaya başladığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Sanal müze uygulamasının etkisi gözlemlendiğinde, öğrencilerin kendi hazırladıkları ürünlerin üç boyutlu ve etkileşimli bir ortamda sergilenmesinin öğrenme sürecini daha motive edici hâle getirdiği söylenebilir. Web 2.0 destekli sanal müze uygulamalarının, öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve öğrenme sürecini zenginleştirdiği önceki çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Arslan & Görgülü Arı, t.y.; Peechapol, 2021; Durna & Türkoğuz, 2025). Bu bağlamda, çalışmanın bulguları literatürdeki güncel araştırmalarla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, bu durum çalışması kapsamında yürütülen analoji destekli sanal müze uygulamasının, öğrencilerin hücre ve organeller konusundaki kavramsal ilişkilerini daha anlamlı, tutarlı ve bilimsel hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Analojinin bilişsel gücü ile sanal müzenin etkileşimli yapısının bir araya gelmesi, fen öğretiminde etkili ve yenilikçi bir öğrenme ortamı sunmuştur.

6. ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Hücre ve organeller gibi soyut fen konularının öğretiminde, analoji tekniği sistemli ve bilinçli biçimde kullanılabilir (Glynn & Takahashi, 1998).
2. Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin aktif katılımını artırmak amacıyla Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş sanal müze uygulamalarına yer verilebilir (Peechapol, 2021).
3. Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde ve farklı fen konularında yürütülerek analoji destekli sanal müze uygulamalarının etkililiği karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
4. Gelecek araştırmalarda, kelime ilişkilendirme testine ek olarak görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama araçları kullanılarak süreç daha derinlemesine analiz edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).
5. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde, analoji oluşturma becerileri ve dijital öğrenme ortamları tasarlama konularına yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Arslan, K., & Görgülü Arı, A. (2021). Online Science Teaching Supported by Web 2.0 Tool: Virtual Museum Event. İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 285-313. https://doi.org/10.53048/johass.977133

Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Revisiting learning difficulties in biology. *Journal of Biological Education, 33*(2), 84–86. https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655648

Bilen, Ş., & Zor, E. (2024). Examination of the Effect of Virtual Reality-Based Virtual Museum Design on Student Achievement in Science Education. *Eğitim ve Bilim*, 6(1).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Chiu, M. H., & Lin, J. W. (2005). Promoting fourth graders' conceptual change of their understanding of electric current via multiple analogies. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(4), 429-464.

Dilber, R., & Düzgün, B. (2008). Effectiveness of Analogy on Students' Success and Elimination of Misconceptions. *Latin-American Journal of Physics Education*, 2(3).

Durna, E., & Türkoğuz, S. (2025). Fen bilimleri dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 14(4), 108-132.

Fencicift. (t.y.). Organeller benzetme. https://www.fencicift.com/7-sinif-fen-bilimleri-etkinlik/hucre-organeller-benzetme

Glynn, S. M., & Takahashi, T. (1998). Learning from analogy-enhanced science text. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), 1129-1149.

Heywood, D. (2002). The Place of Analogies in Science Education. *Cambridge Journal of Education*, 32(2), 233-247.

Kalaycı S. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Prokaryot" ve "Ökaryot" Kavramları Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(3), 46 64., Doi: 10.19160/ijer.337877

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Peechapol, C. (2021). Investigating the Effect of Virtual Laboratory Simulation in Chemistry on Learning Achievement, Self-efficacy, and Learning Experience. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15.

Shana, Z. A., & El Shareef, M. A. (2022). Science Teachers' Use of Analogies: Findings from Classroom Practices. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 1023-1036.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M., Dutlu, B., Durmuşoğlu, S., Daş, Ş., & Timur, İ. (2025). Fen eğitimi alanında yapılan kelime ilişkilendirme çalışmalarının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 12*(5), 79-94.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

OYUN TABANLI ÖĞRENME İLE FOTOSENTEZ: 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KAVRAMSAL YAPILARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Ecem PATIR
Fen Bilimleri Enstitüsü/Fen Bilimleri Eğitimi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye, ecem.patir@gmail.com-ORCID ID: 0000-0002-5757-2902

Doç. Dr. Serpil KALAYCI
Eğitim Fakültesi / Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye, skalayci@mku.edu.tr-ORCID ID: 0000-0001-9613-3390

ÖZET

Bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fotosentez konusuna ilişkin kavramsal yapılarının ortaya çıkarılması ve oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının bu yapılar üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bütüncül tek durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 12 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, öğrencilerin kavramsal ilişkilerini ortaya koymak amacıyla Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretim sürecinde, fotosentez konusunun öğrenimini desteklemek amacıyla oyun tabanlı bir "hazine avı" etkinliği tasarlanmış ve uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde öğrenciler, sınıf içinde gizlenen kavram kartlarını toplayarak iş birliği içerisinde fotosentez mekanizmasını modellemiş ve süreç boyunca verilen anlık geri bildirimlerle öğrenmeleri desteklenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin ön testte fotosentez kavramına ilişkin bilimsel açıdan yetersiz ve ilişkisiz kavramlar üretirken; uygulama sonrasında bilimsel açıdan doğru ve ilişkili kavram kullanımında belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini desteklediği ve fotosentez gibi soyut bir konunun öğretiminde etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavramsal öğrenme, Kelime ilişkilendirme testi, Fotosentez

PHOTOSYNTHESIS THROUGH GAME-BASED LEARNING: AN EXAMINATION OF 8TH STUDENTS' CONCEPTUAL STRUCTURES

ABSTRACT

This study aimed to reveal the conceptual structures of 8th-grade middle school students regarding photosynthesis and to examine the effect of a game-based learning approach on these structures. The research was conducted according to a holistic single-case study design, one of

the qualitative research methods. The study group consisted of 12 eighth-grade students studying at a public middle school in Hatay province during the 2025-2026 academic year, selected using a convenient sampling method. To collect data, the Word Association Test (WAT) was administered as a pre-test and post-test to reveal the students' conceptual relationships. In the teaching process conducted within the scope of the research, a game-based "Treasure hunt" activity was designed and implemented to support the learning of photosynthesis. During the activity, students collaboratively modeled the photosynthesis mechanism by collecting concept cards hidden in the classroom, and their learning was supported with instant feedback throughout the process. The findings show that while students produced scientifically inadequate and unrelated concepts regarding photosynthesis in the pre-test, there was a significant increase in the use of scientifically correct and related concepts after the application. Consequently, it has been determined that the game-based learning approach supports students' conceptual learning and is an effective method in teaching an abstract topic like photosynthesis.

Key words: Conceptual learning, Word association test, Photosynthesis

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin yalnızca bilgiye erişmesini değil; aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandırmasını, ilişkilendirmesini ve farklı bağlamlarda kullanabilmesini hedeflemektedir. Bu doğrultuda öğrenme süreci, pasif bilgi aktarımından ziyade öğrencinin aktif katılımını gerektiren, anlam kurma ve yapılandırma süreci olarak ele alınmaktadır (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Özellikle fen eğitimi alanında, öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırması ve bu kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurabilmesi, kalıcı öğrenmenin temel koşullarından biri olarak görülmektedir (Driver, Squires, Rushworth & Wood-Robinson, 2014).

Fen bilimleri derslerinde yer alan biyoloji konuları, öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirebildiği ve aynı zamanda soyut kavramlar içeren yapısıyla dikkat çekmektedir. Bu bağlamda fotosentez konusu hem biyolojik süreçlerin anlaşılması hem de ekosistem dengesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Fotosentez, bitkilerin ışık enerjisini kimyasal enerjiye dönüştürdüğü karmaşık bir süreç olup; enerji dönüşümü, gaz alışverişi ve hücresel yapılar gibi birçok temel kavramı içermektedir (Taiz & Zeiger, 2015). Ancak alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin fotosentez konusunu öğrenirken ciddi kavram yanılgıları yaşadığı görülmektedir. Örneğin öğrencilerin, fotosentezin yalnızca gündüz gerçekleştiği, bitkilerin besinlerini topraktan aldığı ya da fotosentez ile solunumun aynı süreçler olduğu yönünde yanlış anlayışlara sahip oldukları belirlenmiştir (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999).

Bu tür kavram yanılgıları, öğrencilerin zihinsel yapılandırma süreçlerinde var olan eksikliklerin ya da hatalı bağlantıların bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bireyler, yeni bilgileri mevcut ön bilgileri üzerine inşa ederek öğrenirler (Piaget, 1972). Dolayısıyla öğrencilerin ön bilgileri hatalı ya da eksik olduğunda, yeni öğrenmeler de bu hatalı temeller üzerine kurulmakta ve kalıcı yanlış anlamalar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle

öğretim sürecinde öğrencilerin mevcut bilişsel yapılarının belirlenmesi ve buna uygun öğrenme ortamlarının tasarlanması büyük önem taşımaktadır (Ausubel, 1968).

Bu noktada "kavramsal öğrenme" kavramı ön plana çıkmaktadır. Kavramsal öğrenme, bireyin bir konuya ilişkin kavramları anlamlı bir bütün içinde organize etmesi ve bu kavramlar arasında ilişkiler kurabilmesi sürecini ifade eder (Novak, 2010). Fen eğitiminde kavramsal öğrenmenin sağlanabilmesi, öğrencilerin yalnızca bilgi ezberlemesini değil; kavramlar arası bağları analiz etmesini ve bu bağları farklı durumlarda kullanabilmesini gerektirir. Bu süreçte öğrencilerin zihinsel şemalarını ortaya çıkarmaya yönelik ölçme araçları da önemli bir rol oynamaktadır.

Öğrencilerin zihinsel yapılarını ortaya koymada kullanılan yöntemlerden biri de Kelime İlişkilendirme Testi'dir (KİT). KİT, bireylerin belirli bir anahtar kavram karşısında zihinlerinde oluşan ilk çağrışımları ortaya çıkararak kavramsal ağlarını haritalandırmayı sağlayan bir ölçme aracıdır (Bahar vd., 1999). Bu nedenle KİT, öğrencilerin bilişsel yapılarının analiz edilmesinde oldukça etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz vd., 2025).

Fen eğitiminde karşılaşılan önemli sorunlardan biri de öğrencilerin derslere karşı motivasyon eksikliği ve düşük ilgi düzeyidir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenciler genellikle pasif alıcı konumunda kalmakta ve bu durum öğrenmenin kalıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir (Prince, 2004). Bu sorunun çözümüne yönelik olarak son yıllarda alternatif öğretim yaklaşımları geliştirilmiş ve öğrenciyi merkeze alan yöntemler ön plana çıkmıştır. Bu yöntemlerden biri de oyun tabanlı öğrenmedir.

Oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin oyun mekanikleri aracılığıyla öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenme süreci; rekabet, iş birliği, problem çözme ve keşfetme gibi unsurlarla desteklenerek daha eğlenceli ve etkili hale getirilmektedir (Gee, 2003). Oyunlar, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamakta ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasına katkı sunmaktadır (Prensky, 2001).

Özellikle fen eğitimi alanında oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini desteklediği ve soyut kavramları somutlaştırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Clark, Tanner-Smith & Killingsworth, 2016). Oyunlar aracılığıyla öğrenciler, karmaşık bilimsel süreçleri deneyimleyerek öğrenme fırsatı bulmakta ve bu süreçte kendi bilgilerini yapılandırabilmektedir. Ayrıca oyun tabanlı etkinlikler, öğrenciler arasında iş birliğini teşvik ederek sosyal öğrenmeyi de desteklemektedir (Vygotsky, 1978).

Fotosentez gibi soyut ve çok aşamalı bir konunun öğretiminde oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin süreci daha iyi anlamlandırmasına yardımcı olabilecek etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda sınıf içinde gerçekleştirilen "hazine avı" gibi etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve öğrenmeyi eğlenceli hale getiren uygulamalar arasında yer almaktadır. Hazine avı etkinliklerinde öğrenciler, belirli ipuçları doğrultusunda hareket ederek bilgiye ulaşmakta ve bu süreçte problem çözme, iş birliği ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaktadır (Nicholson, 2015).

Bu tür etkinlikler, öğrencilerin sadece bilgi edinmesini değil aynı zamanda öğrendikleri bilgileri uygulayarak anlamlandırmalarını da sağlamaktadır. Özellikle grup çalışmalarıyla desteklenen oyun tabanlı etkinlikler, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesine ve kavramları daha derinlemesine sorgulamasına olanak tanımaktadır (Johnson & Johnson, 2009). Ayrıca öğretim sürecinde verilen anlık geri bildirimler, öğrencilerin hatalı öğrenmelerini fark etmesini ve bu hataları düzeltmesini kolaylaştırmaktadır.

Bu araştırmanın çıkış noktası, fotosentez konusunun öğretiminde öğrencilerin kavramsal bağlarını güçlendirecek etkili bir öğretim yöntemi geliştirme ihtiyacıdır. Bu doğrultuda oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş ve sınıf ortamına özgü bir hazine avı etkinliği tasarlanmıştır. Tasarlanan bu etkinlik ile öğrencilerin aktif katılımı sağlanmış; iş birliği içinde öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanınmıştır. Bu araştırmanın bir diğer önemli katkısı, öğretmenlere uygulamaya dönük bir model sunmasıdır. Sınıf içinde kolaylıkla uygulanabilen ve düşük maliyetle gerçekleştirilebilen hazine avı etkinliği, öğretmenlerin derslerini daha etkili ve ilgi çekici hale getirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca bu tür etkinlikler, öğrencilerin fen derslerine karşı olumlu tutum geliştirmesine de katkı sağlayabilir.

Bu bağlamda mevcut araştırma, oyun tabanlı bir öğretim sürecinin öğrencilerin fotosentez konusuna ilişkin kavramsal bağları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların, fen eğitimi alanında yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması ve öğretim süreçlerinin daha etkili hale getirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Mevcut araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Sınırları açıkça belirlenmiş bir sisteme odaklanan durum çalışması, incelenen olgunun kendi doğal ortamında ve tüm detaylarıyla ele alınmasına imkân veren bir yaklaşımdır (Yin, 2018). Nitekim eğitim alanındaki çalışmalarda bu desen; belirli bir sınıfın, öğretim uygulamasının, eğitim sürecinin veya yenilikçi bir öğrenme ortamının çok yönlü bir şekilde incelenebilmesini sağladığı için yaygın olarak kullanılmaktadır (Merriam, 2013).

Araştırmanın temel odak noktasını (durumunu); sınıf ortamı için tasarlanan özgün bir hazine avı etkinliğinin, öğrencilerin fotosentez konusuna ilişkin kavramsal bağlarını açığa çıkarmadaki işlevi oluşturmaktadır. Uygulanan öğretim süreci tek bir sınıf bağlamında ve kapsamlı bir bütün olarak değerlendirildiğinden, mevcut araştırma "bütüncül tek durum çalışması" desenine uygun olarak yürütülmüştür (Yin, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2025-2026 eğitim-öğretim döneminde Hatay'ın Belen ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 12 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacının kolay erişim sağlayabildiği bir evrenden ve tamamen gönüllülük ilkesi gözetilerek seçilen bu grup için, amaçlı örnekleme yaklaşımlarından "kolay ulaşılabilir durum

örneklemesi" tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Durum araştırmalarında temel ölçüt örneklem hacminin büyüklüğü değil, incelenen olgunun olabildiğince derinlemesine ve zengin bir biçimde yansıtılabilmesidir (Merriam, 2013). Bu kuramsal çerçeveden hareketle, belirlenen çalışma grubunun araştırmanın hedefleriyle tam olarak örtüştüğü değerlendirilmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, öğrencilerin zihinsel şemalarındaki kavramsal ilişkiler ağını açığa çıkarmak üzere veri toplama süreci Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla yürütülmüştür. Bireylerin uyarıcı niteliğindeki anahtar kavramlara verdikleri ilk çağrışımlar üzerinden kavramsal bağları ve anlam yapılarını haritalandırmayı sağlayan KİT, alanyazında yetkin bir ölçme aracı olarak kabul görmektedir (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999). Yine fen eğitimi alanındaki güncel çalışmalar da KİT'in, öğrencilerin zihnindeki kavram yanılgılarını ve bilişsel yapılardaki farklılaşmaları saptamada oldukça güçlü bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır (Yılmaz vd., 2025). Bu araştırmada yapılandırılan ölçme aracında, odak nokta olarak yalnızca "fotosentez" anahtar kelimesi seçilmiştir. İlgili kavramın gelişimi ve değişimi somutlaştırabilmek amacıyla test, ön ve son ölçüm mantığıyla, uygulama sürecinin başında ve sonunda iki kez uygulanmıştır.

2.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini ölçmek ve kavramsal hazırlıklarını belirlemek amacıyla ön test (KİT) uygulanmasıyla başlamıştır. Veri toplama sürecinin bu ilk adımının ardından, öğrencilere fotosentez kavramı tanıtılmış ve bu biyokimyasal sürecin canlılardaki enerji dönüşümündeki kritik önemi teorik bir çerçevede vurgulanmıştır.

Uygulamanın aktif öğrenme ve oyunlaştırma aşamasına geçildiğinde, 12 öğrenciden oluşan çalışma grubu, her biri dört kişiden oluşan üç alt gruba ayrılmıştır. Etkinlik öncesinde araştırmacı tarafından sınıf ortamı düzenlenmiş ve konuyla ilişkili oyun ile soru kartları sınıfın çeşitli noktalarına gizlenerek bir eğitsel oyun ortamı hazırlanmıştır.



Görsel 1. Oyun Kartlarına ait Bir Örnek

Oyun süreci, yapılandırılmış kurallar çerçevesinde belirli bir sıraya göre yürütülmüştür. Materyal toplama aşamasında, her gruptan eşzamanlı olarak yalnızca bir öğrencinin arama yapmasına izin verilmiştir. Belirlenen arama süresinin dolmasıyla birlikte öğrenciler dönüşümlü olarak yer değiştirmiş ve gruptaki diğer üyeler arama görevini devralmıştır. Bu bayrak yarışı mantığına dayanan süreç, sınıfa saklanan tüm kartların gruplar tarafından eksiksiz bir şekilde bulunmasına kadar sürdürülmüştür.

Kartların tamamının toplanmasının ardından gruplar, elde ettikleri materyalleri kendi çalışma masalarında organize ederek fotosentez denklemini oluşturma aşamasına geçmişlerdir. Bu aşamada, puanlama sistemi üzerinden bir değerlendirme mekanizması işletilmiştir:

- Karbondioksit ve su kartlarını, uygun bir fotosentetik canlı kartı ve bir ışık kaynağı (doğal veya yapay) kartı ile doğru bir şekilde birleştirerek geçerli bir fotosentez tepkimesi kuran gruplara puan verilmiştir.
- Gizlenmiş materyaller arasında yer alan aşağıdaki soruları içeren soru kartlarını bulan ve bu sorulara bilimsel olarak doğru yanıtlar üreten gruplar ek puan kazanarak oyun sürecine motive olmuşlardır.

Işık Sorusu: “Bitkiler sadece güneş ışığında mı fotosentez yapar?”

Zaman Sorusu: “Bir saksı bitkisi gece karanlıkta fotosentez yapmaya devam edebilir mi?”

Renk Sorusu: “Fotosentez hızı en yüksek hangi renk ışıklarda gerçekleşir?”

Tuzak Sorusu: “Fotosentez yapan tüm canlılar bitki midir? Bir örnek ver.”

Denklem Sorusu: “Fotosentez sonucunda oluşan ve canlıların enerji kaynağı olarak kullandığı maddenin adı nedir?”

Gaz Sorusu: “Bitki, fotosentez yaparken havadan hangi gazı alır, havaya hangi gazı verir?”

Organel Sorusu: “Bitki hücresinde fotosentezin gerçekleştiği, içinde klorofil bulunan organel hangisidir?”

Ağırlık Sorusu: “Fotosentez yapan bir bitkinin ağırlığında zamanla nasıl bir değişim beklenir?”

Uygulamanın son aşamasında, kavramsal yapılandırmayı pekiştirmek amacıyla her grubun kartlar yardımıyla kurduğu tepkimeler sınıf ortamında tek tek analiz edilmiştir. Ortaya çıkan kombinasyonlar üzerinden; hangi koşulların fotosentezin gerçekleşmesi için yeterli olduğu, hangi durumlarda (ve hangi bilimsel nedenlerle) fotosentezin gerçekleşmeyeceği detaylı bir sınıf tartışması eşliğinde değerlendirilmiş ve böylece öğrenme süreci anlamlandırılmıştır.



Görsel 2. Uygulamaya ait Görüntüler

3. BULGULAR

Bu bölümde, oyun tabanlı öğrenme ile öğrencilerin fotosentez konusundaki kavramsal ilişkilerinde meydana gelen değişimler, Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Ön Test Bulguları

Uygulama öncesinde elde edilen KİT verileri incelendiğinde, öğrencilerin fotosentez kavramlarına ilişkin verdikleri yanıtların büyük çoğunluğu bilimsel anlamdan uzak kavramlardan oluştuğu görülmüştür (Çizelge 1).

Çizelge 1. Ön Teste ait Bulgular

Kavram (Organel)		**Üretilen Kelime**	**f**	**%**
Fotosentez	Bilimsel açıdan ilişkili	Bitki (4), Canlı bitkilerin nefes alışverişi, Güneş enerjisi, Suyu kullanma, Canlılar	8	11,43
	Kısmen ilişkili	Fen (4), Bakteri (2), Bilim (2), Topraktan beslenen canlı, Terleme, Canlı için gerekli, Virüs, Kimya, Laboratuvar, Deney, Sebze, Meyve, Çevre	18	25,71
	Bilimsel açıdan ilişkisiz	DNA (4), Gen (4), Hayvan (3), Kromozom (3), Mavi renk (3), İnsanlar, Arabalar, Damar, Kan, Çürük, Beyin, Yara, Kol ve bacak kasları, Kopyalama, İnceleme, Araştırma, Neyle ilgili, Neye benziyor, Et sever, Ot sever, Hepsini tüketen, Hayvanların besin türleri, Fotoğraf makinesi, Kırmızı, Gen tedavisi, Hayvan organları, Teknoloji, Mikrop, Nükleotid, Fotoğraf, Hastalık, Kan dolaşımı	44	62,86
		Toplam	70	*100,0*

Çizelge 1 incelendiğinde, öğrencilerin fotosentez kavramına ilişkin ön bilgilerinin büyük ölçüde yetersiz ve dağınık olduğu görülmektedir. Ön testte öğrenciler tarafından üretilen kelimelerin yalnızca %11,43'ü bilimsel açıdan ilişkili, buna karşılık %62,86'sı bilimsel açıdan ilişkisiz kategorisinde yer almaktadır.

Bilimsel açıdan ilişkili kavramların sınırlı sayıda olması ve daha çok "bitki", "güneş enerjisi" ve "su kullanımı" gibi genel ifadelerle sınırlı kalması, öğrencilerin fotosentez sürecini bütüncül ve bilimsel bir çerçevede yapılandıramadıklarını göstermektedir.

Kısmen ilişkili kavramların oranı %25,71 olarak belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan "fen", "bilim", "kimya", "laboratuvar" gibi ifadeler, öğrencilerin konuya dair genel bir farkındalığa sahip olduğunu, ancak fotosentez sürecine özgü kavramsal bağları kuramadığını ortaya koymaktadır.

En dikkat çekici bulgu ise bilimsel açıdan ilişkisiz kavramların yüksek oranıdır (%62,86). Bu kategoride yer alan "DNA", "gen", "kromozom", "kan", "beyin", "araba" ve "fotoğraf makinesi" gibi ifadeler, öğrencilerin fotosentez kavramını genetik, insan fizyolojisi ya da günlük yaşam nesneleriyle ilişkilendirdiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin

zihinsel şemalarının henüz bilimsel olarak yapılandırılmadığını ve yoğun kavram yanılgıları içerdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ön test bulguları öğrencilerin fotosentez kavramına ilişkin bilgilerinin yüzeysel, bağlamsız ve büyük ölçüde yanlış yapılandırılmış olduğunu göstermektedir.

4.2. Son Test Bulguları

Uygulama sonrasında elde edilen son test verileri incelendiğinde, öğrencilerin fotosentez kavramına yönelik yanıtlarında belirgin bir kavramsal değişim olduğu görülmüştür (Çizelge 2).

Çizelge 2 incelendiğinde, uygulama sonrasında öğrencilerin kavramsal yapılarında belirgin bir gelişim olduğu görülmektedir. Son testte bilimsel açıdan ilişkili kavramların oranı %54,2'ye yükselmiştir.

Bu kategoride "güneş", "su", "ışık", "karbondioksit", "oksijen", "enerji" ve "besin" gibi fotosentezin temel bileşenlerini içeren kavramların yoğunlaşması, öğrencilerin süreci daha doğru ve bilimsel bir çerçevede kavradığını göstermektedir. Ayrıca "bitkinin beslenmesi" ve "bitkinin gelişmesi" gibi süreç odaklı ifadelerin kullanılması, kavramsal derinliğin arttığına işaret etmektedir.

Kısmen ilişkili kavramların oranı %33,3 olarak belirlenmiştir. Bu grupta yer alan "hayvanlar", "bakteri", "besin zinciri" ve "toprak" gibi kavramlar, öğrencilerin fotosentezi ekosistem bağlamında değerlendirmeye başladığını göstermektedir. Bununla birlikte "gece olmaz" ve "gece de gerçekleşir" gibi ifadeler, bazı kavram yanılgılarının kısmen devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 2. Son Teste ait Bulgular

Kavram		Üretilen Kelime	f	%
Fotosentez	Bilimsel açıdan ilişkili	Bitki (9), Güneş (6), Su (6), Işık (3), Karbondioksit (3), Yapay ışık (3), Güneş ışığı, Hava, Oksijen, Çiçekler, Kökler, Enerji, Besin, Bitkinin beslenmesi, Bitkinin gelişmesi	39	54,2
	Kısmen ilişkili	Hayvanlar (4), Bakteri (3), Ayrıştırıcı (2), Canlılar (2), Çiçeklerin solunumu (2), Fen (2), Solunum (2), Toprak (2), Çiçeklerin oluşumu, Hayvanlar ve bitkilerin ilişkisi, Besin zinciri, Gece olmaz (kısmen doğru ama eksik ifade), Gece de gerçekleşir (yanlış ama konu bağlamında)	24	33,3

	Bilimsel açıdan ilişkisiz	Kırmızı ışık, Mor Işık (tek başına anlamlı bağ kurulmamış) (2), Vücut, Renk, Hayvanların avlanması, Çoğalmak, Üreme, Bitki üretimi (yanlış kavramsallaştırma)	9	12,5
			72	*100,0*

Bilimsel açıdan ilişkisiz kavramların oranı ise dikkat çekici biçimde %12,5'e düşmüştür. Ön testte oldukça yüksek olan bu oranla karşılaştırıldığında, öğrencilerin yanlış ve alakasız çağrışımlardan büyük ölçüde uzaklaştığı görülmektedir. Son testte bu kategoride yer alan kavramların daha çok "renk", "üreme" ve "hayvanların avlanması" gibi sınırlı örneklerle temsil edilmesi, kavram yanılgılarının önemli ölçüde giderildiğini göstermektedir.

4.3. Ön Test ve Son Test Bulgularının Karşılaştırılması

Ön test ve son test bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin fotosentez kavramına ilişkin bilişsel yapılarında belirgin bir dönüşüm olduğu ortaya çıkmaktadır.

- Bilimsel açıdan ilişkili kavramların oranı %11,43'ten %54,2'ye yükselmiştir.
- Bilimsel açıdan ilişkisiz kavramlar ise %62,86'dan %12,5'e düşmüştür.

Bu değişim, öğrencilerin başlangıçta sahip oldukları dağınık ve hatalı kavramsal yapıların, uygulama sonrasında daha düzenli, anlamlı ve bilimsel temelli bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir.

Ayrıca son testte kavramların yalnızca tekil olarak değil, süreç odaklı ve ilişkisel biçimde kullanılması, öğrencilerin fotosentezi bir bütün olarak kavramaya başladığını ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, oyun tabanlı öğrenme yaklaşımıyla tasarlanan bir öğretim sürecinin, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fotosentez konusuna ilişkin kavramsal yapıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir kavramsal gelişim olduğunu göstermektedir.

Ön test bulguları incelendiğinde, öğrencilerin fotosentez kavramına ilişkin bilişsel yapılarının büyük ölçüde dağınık ve bilimsel açıdan yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin önemli bir kısmı fotosentezi genetik kavramlar, insan fizyolojisi ya da günlük yaşam nesneleriyle ilişkilendirmiştir. Bu durum, alanyazında belirtilen fotosentezle ilgili yaygın kavram yanılgılarıyla paralellik göstermektedir (Bahar vd., 1999). Öğrencilerin bu tür yanlış ilişkilendirmeler yapması, öğrenmenin mevcut bilişsel yapılar üzerine inşa edildiğini savunan yapılandırmacı öğrenme kuramı ile açıklanabilir (Piaget, 1972). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sahip olduğu hatalı ön bilgiler, yeni öğrenmelerin de yanlış yapılandırılmasına neden olmuştur.

Uygulama sonrasında elde edilen son test bulguları ise öğrencilerin kavramsal yapılarında belirgin bir gelişim olduğunu ortaya koymaktadır. Bilimsel açıdan ilişkili kavramların oranındaki artış ve ilişkisiz kavramların belirgin şekilde azalması, öğrencilerin fotosentez sürecini daha doğru ve anlamlı bir şekilde yapılandırdığını göstermektedir. Bu sonuç, kavramsal öğrenmenin öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleştiğini belirten Novak (2010) ile örtüşmektedir. Öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri daha doğru kurabilmesi, öğrenmenin yüzeysel olmaktan çıkıp derin öğrenmeye dönüştüğünü göstermektedir.

Araştırmada kullanılan oyun tabanlı öğretim yaklaşımının bu gelişimde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Oyun tabanlı öğrenme ortamları, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayarak öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirmektedir (Prensky, 2001). Ayrıca oyunlar, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Gee, 2003). Bu çalışma kapsamında uygulanan "hazine avı" etkinliğinin de öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasını sağladığı, iş birliği içinde öğrenme deneyimi yaşattığı ve kavramları somutlaştırarak anlamlandırmalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular, oyun tabanlı öğrenmenin fen eğitimi alanındaki etkililiğini ortaya koyan çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin Clark, Tanner-Smith ve Killingsworth (2016), oyun temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını ve kavramsal öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yaklaşımlarının öğrenme üzerindeki olumlu etkisi de farklı araştırmalarla ortaya konmuştur (Prince, 2004).

Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu, öğrencilerin son testte kavramları yalnızca tekil olarak değil, süreç odaklı ve ilişkisel bir biçimde ifade etmeye başlamasıdır. Bu durum, öğrencilerin fotosentezi bir bütün olarak kavradığını göstermektedir. Kavramlar arası ilişkilerin kurulması, anlamlı öğrenmenin temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Ausubel, 1968). Ayrıca öğrencilerin "ışık", "su", "karbondioksit" gibi girdiler ile "oksijen" ve "besin" gibi çıktılar arasında ilişki kurabilmesi, fotosentezin temel mekanizmasının öğrenildiğini göstermektedir.

Bununla birlikte son testte kısmen ilişkili ve az sayıda ilişkisiz kavramın varlığını sürdürmesi, bazı kavram yanılgılarının tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir. Özellikle "gece fotosentez olur/olmaz" gibi ifadeler, öğrencilerin bazı bilimsel kavramları hâlâ eksik ya da yanlış yapılandırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, kavram yanılgılarının tamamen giderilmesinin zaman alan bir süreç olduğunu ve öğretim sürecinin süreklilik gerektirdiğini göstermektedir (Driver et al., 2014).

Araştırmada kullanılan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ise öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymada etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir. KİT sayesinde öğrencilerin kavramsal ilişkileri açıkça görülebilmiş ve ön test-son test karşılaştırması ile kavramsal değişim somut bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu bulgu, KİT'in öğrencilerin zihinsel yapılarını analiz etmede güçlü bir yöntem olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Yılmaz vd., 2025).

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında uygulanan oyun tabanlı öğretim sürecinin öğrencilerin fotosentez konusundaki kavramsal öğrenmelerini önemli ölçüde geliştirdiği belirlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, fen öğretiminde özellikle soyut ve karmaşık konuların öğretiminde oyun tabanlı öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması önerilmektedir. Ayrıca bu tür uygulamaların farklı konularda ve daha geniş örneklem gruplarında denenmesi, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır.

KAYNAKÇA

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Revisiting learning difficulties in biology. *Journal of Biological Education, 33*(2), 84–86. https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655648

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research, 86*(1), 79–122.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (2014). *Making sense of secondary science: Research into children's ideas*. Routledge.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

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

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Educational Researcher.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. White Paper.

Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.

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

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223–231.

Taiz, L., & Zeiger, E. (2015). *Plant physiology and development* (6th ed.). Sinauer Associates.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M., Dutlu, B., Durmuşoğlu, S., Daş, Ş., & Timur, İ. (2025). Fen eğitimi alanında yapılan kelime ilişkilendirme çalışmalarının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 12*(5), 79–94.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

MOTİVASYON KAVRAMININ ÖĞRETMENLER BAĞLAMINDA OKUL ORTAMINA YANSIMALARI

Yüksek Lisans Öğrencisi Yavuz Selim KAYA[1]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas.

[1]yselim_17@hotmail.com [1]ORCID ID: 0009-0009-2839-7293

Prof. Dr. Soner DOĞAN [2]

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas.

[2]snr312@gmail.com [2]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2013-3348

ÖZET

Motivasyon, bireyleri belirli bir hedefe yönelten, davranışları başlatan ve sürdüren içsel ve dışsal güçlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ortamlarında motivasyon, hem öğrenen hem de öğretenin performansını doğrudan etkileyen temel bir unsur olarak kabul görmektedir. Bu nitel araştırma, motivasyon kavramının okul ortamındaki etkilerini öğretmen görüşlerine dayanarak öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler açısından kapsamlı biçimde ele almak amacıyla olgubilim deseni çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilk ve ortaöğretimde görev yapan, farklı branş ve deneyim düzeylerine sahip 15 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama süreci, açık uçlu sorulardan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak önce anlamlı kodlara, ardından ortak temalara ayrılarak yapılandırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar, motivasyon kavramını bireyi hedefine doğru yönlendiren iç ve dış dürtülerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasının hem okul başarısı hem de genel okul ortamı üzerinde doğrudan ve olumlu etkiler yarattığı yönünde güçlü bir görüş birliği tespit edilmiştir. Motivasyon düzeyi arttıkça okul ortamının daha sağlıklı bir hal aldığı ve sunulan eğitimin niteliğinin de buna paralel olarak yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik olarak, meslektaşlar arası iletişim ve dayanışmayı güçlendiren kurum içi ve dışı sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen motivasyonunun, öğretmenlerin toplumdaki saygınlık düzeyiyle doğru orantılı olduğu belirlenmiş; bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere ilgili kurumların öğretmen saygınlığını artırıcı somut politika ve önlemler geliştirmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Motivasyon, Okul ortamı, Öğretmen görüşleri, Nitel araştırma.

PEDAGOJİK VE PSİKOLOJİK BİR DEĞER OLARAK İYİLİK

WELL-BEING AS A PEDAGOGİCAL AND PSYCHOLOGİCAL VALUE

Uzman Psikolojik Danışman Dr. Mustafa Çağrı ENGİN
Dr. Alp Epsilon Eğitim Kurumları Erzurum, cagriengin.m@gmail.com, ORICID: 0000-0002-4825-2675

ÖZET

Üsküdar Üniversitesi kurucu Rektörü Prof. Dr. Nevzat Tarhan'ın dediği gibi; *"çocuğunu öyle bir karşıla ki eve geldiğinde en güzel yere geldiğini hissetsin, eşini öyle karşıla ki yanına geldiği zaman en doğru kişinin yanına geldiğini hissetsin, anneni öyle karşıla ki doğumundaki ağrıları lezzetle takas etsin, babanı öyle karşıla ki ömür boyu bir başka evlada imrenmesin, fakiri öyle karşıla ki ona serdiğinden daha büyük bir dua sofrası sersin, zengini öyle karşıla ki gönlünü gördüğünde senin gönlünün fakirliğinden kahretsin."* Elbette ki bütün bu davranış ve tutumu göstermek karşılıksız iyilik yapmakla ilgili olabilir. Toplumsal yapı açısından aile bağlarının güçlendirilmesi oldukça önemlidir. Aile ve değerlere sahip çıkılması günümüz itibariyle en kritik görevlerdendir. Bu çalışma, esas olarak psikolojik ve pedagojik bir değer olan iyilik ile ilgilidir. İyilik hoşa gitmeyen ve istenmeyen durumların panzehridir. Bu değerin mutlaka yaşatılması ve topluma yayılması gerekir. Bu çalışma betimsel, tarama modelli teorik ve öğretmenlere uygulanan görüşme formu ile de bir ölçüde nitel bir özellik taşıyor. Bir teorik çalışmadır. Literatür taraması ve yapılan çalışmalarda ortaya konulan görüşler temelinde değerlendirmelerle beraber öğretmen görüşleriyle de güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İyilik, Pedagojik bir değer olarak iyilik, Psikolojik bir değer olarak iyilik, Toplumsal bir değer olarak iyilik.

ABSTRACT

As Professor Doctor Nevzat Turhan said; *"welcome your child in such a way that he or she feels that the place he or she come is the best place, welcome your wife or husband in such a way that he or she feels that he or she came next to the right person, welcome your mother in such a way that she feels the pains during your birth exchange with flavor, welcome your father in such a way that he never enveys another son or daughter, welcom a poor person in such a way that he or she serves/lays bigger and larger table, welcome a rich person in such a way that when he or she saw your heart he or she demns your powerty."* Of course all theese behaviours are related to unconditional favor. Strengthening family ties is important in terms of social structure. Nowadays it is a critical duty to take care of family and values. This study, is basicly related to psychological and pedagogic value well-being. Well-being is such a antidote of unpleasant and undesirable positions. It is necessary and important to keep it alive and spread to society. This study is a kind of descriptive and scanning model study. On the other hand it is a kind of qualitatve study with some defined guestions applied to choosen

teachers. Itwas tried to be strengthen withh the help of teachers' opinions on the basis of literature reviewing and the point of views carried out.
Key Words: Well-being such as psychological value, Well-being such as pedagogica value, Well-being such as social value.

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim açısından insanlığın geldiği noktada, insan canlısının *"biyo psişik ve sosyo kültürel"* bir varlık olduğu anlaşılmıştır. İnsanın biyo kimyasal yapısı incelendiği zaman, bu yapının adeta birbirini çeşitli açılardan etkileyen ve yaşamsal destek sağlayan, kendince mükemmel yasalara sahip açık sistemlerden oluştuğu görülecektir. Her bir sistematik yapı veya bedensel kurumlar, başka bir sistematik yapı veya bedensel kuruma yaşamsal destek olarak hizmet üretmekte ve ürettiği mamul maddelerle temel girdileri sağlamaktadır. Solunum sistemimiz, sindirim sistemimiz, dolaşım sistemimiz, boşaltım sistemimiz, duyuşsal alan yapı ve sistemlerimiz örnek olarak düşünülebilir. Bu durumda beden dünyamızın varlık gerekçeleri olan bu sistemler arasında durmaksızın devam eden bir etkileşim ve alış verişin olduğu anlaşılıyor. Bir beden sisteminin diğer alt sistemler için ürettiği işlenmiş, her türlü zararlı etkenlerden arındırılmış mamul maddelerden daha hayati ve öncelikli başka bir şey olamaz. Çünkü o sistem ve yapıların varlığının ve işlevselliğinin devamı bu desteğe bağlıdır. Bu desteği en iyi ifade edebilecek kavram; iyilik kavramıdır.

Beden dünyasının yapısal kurumları ve sistematik yapıları varlıklarını diğer yapısal sistemlerden aldıkları destekle sürdürmektedirler. Aldıkları desteğin kalitesi ve değeri, diğer sistem ve yapıların üretecekleri değerler açısından güçlülüklerine ve zenginliklerine bağlıdır. Kârlı ve yararlı olan da bu olsa gerek. O halde üretilen değerlerin paylaşımı adına iyilik aynı zamanda bir zenginliktir. İyilik aynı zamanda karşıt değerler olan kötülük ve kötülüklerden arınma ve arındırma sanatıdır. Öyleyse iyilik hem temiz ve hem de temizleyici olmaktır. Su bu özelliği bünyesinde barındıran ender varlıklardan birisidir. Gerçekten su hem temiz ve hem de temizleyendir. Kâinatta birçok madde temiz olsa da temizleyen değil, temizleyen olsa da temiz değildir.

İnsanoğlu dünyaya sosyal bir varlık olarak gelmekle beraber, yaşayacağı sosyal süreçler çerçevesinde daha fazla sosyalleşerek kazandığı ve verilen statülerinin toplumsal beklentiler olan rollerini ideal roller olarak icra edecek ve sorumluluklarının farkında olacaktır. (Demirel, 2006, s: 25-100). Beden dünyamız gibi sosyal dünyamızda toplumsal yapı ve sistemlerle kuşatılmıştır. Bu sistemler arasında da aynen beden dünyamızın yapı ve sistemleri gibi etkileşim ve alış veriş vardır. Tüm varlıkları var eden ve var edilen varlıkların devamı da işte bu alış verişlere bağlıdır. İşte burada da üzerinde durulması gereken ana tema; iyilik ve yardımlaşmadır. Realist felsefenin varlığı temellendirirken önerdiği doğanın ve tabiatın incelenmesi önerisinin bilimsel gelişmelere öncülük ettiği bilinmektedir. Hakikaten o öneriler doğrultusunda hava, su, ağaç, böcek, taş, v.s. incelendiği zaman; o varlıkları var eden mükemmel yasa ve ilkelere ulaşılacaktır. Tesadüf ve rastlantılara yer olmadığı açıkça anlaşılacaktır. O yasa ve ilkelerin insanı da disipline edeceği düşünülmektedir. Aynı şekilde sosyal bir varlık olan insanın insan olma yasa ve ilkeleri iyilik tutum ve davranışları arasında aranmalıdır. Kısacası iyilik, varlık uzayında insanı uçurtan kanat ve dünya okyanusunun yüzdüren gemisi, insan varlığının özü ve var oluş gayesinin özetidir.

Pedagojik açıdan bakıldığı zaman, iyiliğin insanın özünü gerçekleştirme çabasının ulaşacağı en son merhaleyi tutum ve davranış olarak ifade etmesi, hedefe dayalı ve sonuç odaklı yaklaşımları özetlemektedir. (Engin, A. O., 2010, s:182-185) İnsanı temel değer kabul edip onun temizlenmesi ve yapması gereken iyiliklerle temizleyen olması pedagojik açıdan varılması gereken nihai hedefi işaret etmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde hümanist ve doğacı yaklaşımın üretmek istediği değerlerin ancak iyilik kavramıyla ifade edilebileceği unutulmamalıdır. Kâinat iyi olup iyilik üreten sistemler üzerine inşa edilmiştir. Esasında doğru ve iyiyi kıyasladığımız zaman, bilimsel açıdan mutlak ve değişmez doğruların bilgisinin olmadığı gerçekliği karşısında iyilik iyi olma kavramının daha anlamlı olduğu görülmektedir. Çünkü mutlak doğruluk değişmezliği ifade ederken, iyi olmak ve iyilik değişmeyi ve gelişmeyi ifade etmektedir. Dolayısıyla iyilik bilimin doğasına da tam uymaktadır. İyilik aynı zamanda bir yöntem olarak da kendisini insani programların temeline yerleştirmeye başlamıştır. Çünkü iyiliğin olduğu yerde kaos ve kargaşa üretilemiyor ve yükselen insanlık değerleri arsızca tüketilemiyor. İnsanlığı varların varlık gerekçesi olarak sunan tüm değer ve normların başlarının üzerine iyi kavramını alma zorunlulukları bundan dolayıdır. İyilik insanlık mektebinde sürdürülen eğitimin temel davranış ve kazanımlarının özetidir.

1.1. İyilik

İyi olarak tanımlanabilecek tutum ve davranışların en belirleyici özelliği, kötülük terimi karşıtı olmalarıdır. Bu sözcüğün Türkçe kökünde yararlı ve kârlı anlamları bulunmaktadır. Aynı zamanda Lâtinceden (bonum) gelen kökünde de zenginlik ve mal anlamı bulunmaktadır. Dolayısıyla etimolojik açıdan iyiliğin temelinde bir yararlılık ilkesinin olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında iyilik teriminin; insan, doğa ve canlı hayatına yararlılık, varlığın sürdürülmesi boyutuyla hayata yakınlık, daha istendik ve daha beklendik tutum ve davranışlar açısından ve sebep-sonuç ilişkileri temelinde bilimsel olma özelliği taşımaktadır. Toplumbilimsel tarih açısından, insanların mallılarla malsızlara ayrışmasıyla ortaya çıktığı şeklinde iddialar da vardır.

Platon (İ.Ö. 429-347), yasalar adlı eserinde; *"ilkel toplumun koşulları, bu toplumun insanlarını ticaret çabaların zorlayacak kadar bozulmamıştı. Yoksul değillerdi ama zenginde olamazlardı, çünkü ne altın ne gümüş biriktirebilirlerdi. Bir toplumda ne zenginlik ve ne de fakirlik varsa o toplumda iyilik ve kötülükte yok demektir. Çünkü böyle bir toplumda ne kendini üstün görme, ne haksızlık, ne kıskançlık ve ne de çekememezlik vardır. Bu çağın insanları çok iyi kişilerdi; açık sözlü, yumuşak ve doğruydular. Onlara hiçbir yasa gerekmiyordu."* Demektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi, tarihsel süreç önce bir iyilik olarak ortaya çıkan mallanmanın sonra kötülüğe dönüştüğünü ve bunun tepkisi olarak da acımak, korumak ve yardım etmek anlamlarında yepyeni bir iyilik yapma algısının oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu törebilimsel ve metafizik kavram, çeşitli düşünürlerce çeşitli açılardan tanımlanmaya çalışılmıştır. Yapılan tanımların temelinde dini ve ahlâkî temellendirmeler bulunmaktadır. Yani bireyi çeşitli açılardan tanımlayan iyilik kavramı metafizik boyutlu ve Tanrısal referanslıdır. Kaynağını sonsuzluk ve ölümsüzlükten almaktadır. Tüm iyiliklerin insan temelli evrende yok olmayacağı ve mutlaka bireye karşılık vereceği algısı bunun ifadesi olmalıdır.

Hz. Mevlâna'nın belirttiği gibi, "her şey zıddıyla kaimdir". Yani zıt değerler birbirlerini var eden değerlerdir. İyilik-kötülük zıtlık eşlemesini doğuran; güçlü-güçsüz zıtlık eşlemesidir. Eğer

insanlar bu zıtlık eşlemelerinde olduğu gibi toplumsal tabakalardan oluşmammış olsalardı, birbirleri arasında çıkar ve yer kavgaları olmayacak ve birbirlerine kötülük edemeyecekleri gibi bugünkü anlamda taraf olup iyilik de edemeyeceklerdi. İyilik, insanın ruhsal derinliklerinden kalıtsal miras değerleri olarak gelen ve edinilen istendik öğrenmelerle biçimlenen kazanımların en izli ve en kalıcı işaretleridir. Bunlar daha çok duyuşsal alan değerleri olup, tutum ve davranışları biçimlendiren kodları ifade etmektedir. Dünyada kazanılan en rahatlatıcı ve tatmin edici duygu ve gerçek zenginliktir. İnsanın var edilen yaşam kodları iyilik kavramını meydana getiren harfler arasında saklıdır. İyilik karşısında muhatap olunan tutum ve davranışların hiç birisi, onun kişiye verdiği huzur ve tatmini veremeyeceği için, karşılık beklenmeden yapılması tercih edilmektedir. Sadece iyi niyet ve sevgiyle yapılması beklenir. O halde sevildiğimiz için bize verilen maddi ve manevi varlık değerlerimizden paylaşılabilir olanları, "O" bizi en çok seven sevdiğimizin başı için yine "O"nun sevdiklerine, "O"nun tarafından daha çok sevilmek için dağıtmak adına, iyilik etme çaba ve gayreti içerisinde olmak gerekir.

1.2. Medeniyet ve İyi Olma Hali

Çağımızda yeni yeni tartışılmaya başlanan yumuşak güç kavramı iyi incelendiği zaman; her türlü tehdit, tahammül edememe ve yok etme temelli sert güçten daha etkili ve kalıcı olduğu anlaşılacaktır. İşte bu yumuşak güç, her sert ve sertlik yanında varlığını sürdüren ve hep koruyup, kollayıp yaşatan fıtrat gereği akıl ve gönül gücüdür. Dişler serttir ve kesip parçalayıcı bir güç sahibidir. Ama dil yumuşaktır ve varlığını yumuşak güç sahibi olma potansiyeliyle sert güç sahibi olanlar arasında sürdürebilmektedir. Hatta sertleri akıl ve mantığa dayalı olarak gönül enerjisiyle yöneten de odur.

Türk İslam Milleti olarak insanlığa sunduğumuz medeniyet örneklerinde olduğu gibi bunu başaran nadir milletlerden birisiyiz. Macar Cumhurbaşkanı bizim ülke temsilcimizin olmadığı uluslararası bir toplantıda, "*iyi ki Osmanlı Türkleri bizi uzun süre yönettiler. Onlara şu an müteşekkirim. Çünkü halktan topladıkları verginin kat kat fazlasını halkımıza yatırım olarak geri veriyorlardı"* diyerek bu medeniyetin insanlara nasıl karşılık beklentisi olmadan iyilik yapmış olduğuna vurgu yapıyordu. Bilindiği gibi, İngilizler dokuma sanayinde oldukça ileriydiler ve özellikle İngiliz kumaşı oldukça meşhurdur. İngilizler Hindistan'ı sömürgeleri yaptıktan sonra gördüler ki Hitlilerin de önemli bir dokuma sanayileri oluşmakta ve adeta İngilizlerle yarışabilecek bir düzeyi yakalama şanslarının olduğunu gördüler. Bu yüzden dokuma ustalarının dokumada çok önemli işlevi olan başparmaklarını kestiler! Yine o malum batılı toplumlardan bir diğeri de sömürgesi olan topluma pamuk toplatma işini yaptırıyordu. İşçilerin her birisinin günde 20 kilo pamuk toplamak zorunda olduğunu ve bunu yapamayanları ellerini bileklerinden keseceklerini belirttiler ve gerçekten de kestiler. O zavallı işçiler kollarını kestirmemek için deli gibi çalışıyorlardı.

Batı medeniyetinin temeli çıkar odaklıdır. Ancak İslâm medeniyetinin ise iyilik temelli olduğu açıkça ortadadır. Bugün batı toplumları yıkıldığı her yerden yeni yeni boy vererek filizlenmeye başlayan Osmanlı medeniyetini araştırmak için enstitüler kurmaya başlamıştır. İşte o medeniyetin temeli iyiliktir. O iyilikler karşılık beklenmeden ve ayrım gözetmeksizin yapıldığı için, bugün karşılıkları yeni yeni ortaya çıkmaya başlamıştır!.. Çünkü bilinmektedir ki, hiçbir iyilik karşılıksız kalmayacaktır. İyiliğin gizli yapılanı daha hayırlıdır. İfşa edilerek ve gizlilik

ilkelerine uyulmadan yapılmaya çalışılan iyilikler şahsınız içindir. İyilik, karşılık beklenmeden, gösterişe girmeden gizli yapıldığı zaman daha güzel ve daha değerlidir.

İyilik yapan kişiye yaptığı iyiliğin beklenmeyen karşılığı olarak yeni pedagojik değerlerin kazandırılmasında iyilik hep aktif rol oynamaktadır. İyilik insanı bencillikten kurtarır. Verme ve paylaşma alışkanlığı geliştirir. Asıl kazanılan değer ise, gönülden verme alışkanlığının yerleşmesidir. Denildiği gibi, "gönülden vermedikleriniz için bağışlanmak dileyiniz; çünkü o haksızca verdiğinizdir. Size huzur getirecek olan, yalnız gönülden verdiklerinizdir. Gönülden dileyerek verenin verdiği, gerçek devadır." Kur'an'ı Kerim' de; "Kim bir mecburiyeti olmaksızın içinden gelerek iyilik yaparsa bu onun için daha hayırlı olur" denilmektedir. (Bakara Suresi: 2/184) Kur'an'ın başka bir ayeti: "sevdiğiniz şeylerden hayır için vermedikçe iyiliğe eremezsiniz. Her ne verirseniz Allah onu bilir." (Ali İmran Suresi: 3/92) Bütün dinlerin ve felsefelerin insanları iyilik yapmaya davet ettiği bilinmektedir. İyilik yapmanın gerekliliği oluşturduğu değerler ve elde edilen kazanımlardan daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü iyilik, karşı tarafı (muhatabını) geliştirdiği gibi, yapanı da geliştirir. Bunu yapana en başta huzur verir. Bu durum çok önemli bir motivasyon kaynağıdır. İyilikle huzur kardeştir. Diğer yandan iyilik insanlar arasındaki sevgiyi de geliştirir.

İyilik bütün varları var eden mutlak otoritenin var ettiği varlıkların var oluşları açısından da önemlidir. Dinsel kaynaklarda; "Nasıl ki yaşamak için var edildiyseniz, aslında hayır ve iyilik içinde var edildiniz. "Borçlusunuz var oldunuz, yaşıyorsunuz her şeyinizle. Elbette ki borçlusunuz. O'na olan borcunuzu birbirinize iyi yaptıklarınızla ve iyi verdiklerinizle ödersiniz" denilmektedir.

Varların en mükemmeli olarak var edildik ve sonsuz imkân ve nimetlerle yaşıyoruz. Bu imkân ve fırsatların sahibine borcumuz var. Borcumuzu ancak diğer insanlara karşılık beklentisi olmadan sevgiyle ve gönülden yapacağımız yardım ve iyiliklerle ödeyebiliriz. Öyle ya her şeyi var eden yüce Yaradan'ın hiçbir şeye ihtiyacı yoktur. İnsanı kurtaracak olan sadece yaptığı iyiliklerdir. İyiliğin bir başka yansıması da hayırdır. "Hayır yapmak, hayrı bilenlerin, iyi görenlerin işidir." Ancak her gözün görebildiği de bir değildir. Sadece iyi bilen iyi görür. İyilik yapmak için bilginin ve bilmenin değeri büyüktür. Bilgi olmadan iyilik yapılamaz. İyilik yapabilmek için detaylı bir durum analizine gerek vardır. İyilik yapılabilmesi için kimin neye ihtiyacının olduğu görülmeli ve bilinmelidir. Çünkü "Hayrın en güzeli, en ihtiyaçlı olana vermektir.

Hayrın en güzeli, şüphesiz gerçekten sevmektir." Bu yüzden iyilikte, en çok ihtiyacı olana, en ihtiyacı olanı vermek ve bunu görebilmek, gerçekten bilgi isteyen bir iştir. Böylece insanlar birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı bulacaklar ve toplumsal dayanışma sağlanmış olacaktır. İyilik aynı zamanda bir reaksiyondur. Başkalarında gözlemlediğimiz yanlışlık ve olumsuzlukları kendisini görebilmesi bakımından, onu inciteceğini bilsek bile, hayrına, korkmadan ve cesaretle söyleyebilmek de bir tür iyilik olarak düşünülebilir. Çünkü niyet iyi olur ise, sevgi kendiliğinden gelişir.

İyilik esnasında ortaya konulan oran da oldukça önemlidir. Çünkü iyilik orantılı kullanıldığı zaman etkilidir. Vermenin sınırı olmasa da, iyiliğin doz ayarı önemlidir. Fazlası da azıda beklenen maksadın hasıl olmasını sağlayamayabilir. İyilik adına kullanacağınız maddi ve manevi imkân ve fırsatlarınızı ölçüsüz kullanırsanız, karşı tarafı yanlışa sevk edebilirsiniz. O zaman sorumlu olursunuz. Bir çiçeğe fazla su verip çürütmek veya az su verip kurutmak gibi.

İyilikte güneş gibi olunmalı, yakmadan aydınlatmalı ve ısıtmalıdır. Her ne kadar aksi iddialar olsa da, iyilikten iyilik ve kötülükten de kötülük doğar. İyilikler kötülükleri giderir. İyilik öyle bir his ve enerji kaynağıdır ki, yapılan bir kötülük bu enerjiyle söner. Çünkü iyilikte sevgi benzeri, enerjiden müteşekkil bir kalkan yaratır. Kısacası bilgi ve iyilik her kötülük önüne aşılmaz setler çeker. İyilik insanı varlıktan sonra gelen özüne kavuşturur. Diğer özlerle yakınlaşmayı gerçekleştirir (Yurderi, Erol, Yararlanılan Kaynak: T.D.K. Türkçe Sözlük Metapsişik Terimler Sözlüğü, Ruh ve Madde yayınları, 29.04.2008)

1.3. İyilikle İlgili Özlü Sözler

- ✓ **Bilgi insanı şüpheden, iyilik acı çekmekten, kararlı olmak korkudan kurtarır. - Konfüçyus.*
- ✓ **Bir insanın gerçek zenginliği, onun bu dünyada yaptığı iyilikleridir. – Hz. Muhammed (Peygamber).*
- ✓ **En büyük sayıda insana en büyük mutluluk|mutluluğu veren eylem en iyidir. - Francis Hutcheson.*
- ✓ **Erdemin en büyüğü, seninle ilişkilerini kesene iyilik etmen, senden esirgeyene vermen, sana kötülük edeni bağışlayıp, dost elini uzatmandır. – Hz. Muhammed (Peygamber).*
- ✓ **Hiç şüphe yok ki doğruluk iyiliğe götürür. İyilik de cennete götürür. Kişi doğru söyleye söyleye Allah katında sıddîk (doğru sözlü) diye yazılır. Yalancılık kötüye götürür. Kötülük de cehenneme götürür. Kişi yalan söyleye söyleye Allah katında kezzâb (çok yalancı) diye yazılır. – Hz. Muhammed (Peygamber).*
- ✓ **Kendine karşı cebir kullanmayana iyi denilir. Ama nefsini yenen kahramana da iyi denilir. – Friedrich Nietzsche.*
- ✓ **Kibar ve soylu olana iyi denir. Ama kimseyi hor görmeyene ve kimseye yukarıdan bakmayana da iyi denir. – Friedrich Nietzsche.*
- ✓ **Yüreğinin sesine kulak verene iyi denilir. Ama sadece yükümüne kulak verene de iyi denilir. – Friedrich Nietzsche.*
- ✓ **Yumuşak ve barışçıl olana iyi denilir. Ama nefsini yenen kahramana da iyi denilir. – Friedrich Nietzsche.*
- ✓ **Bir şeyde ilk olmak isteyene iyi denir. Ama bir başkasından önde olmak istemeyene de iyi denir. – Friedrich Nietzsche.*
- ✓ **Doğrunun kayıtsız şartsız dostuna iyi denilir. Ama saygınlığın insanına nesnelerin nurlandırıcısına da iyi denilir. – Friedrich Nietzsche.*
- ✓ **İyi olan nedir? Kudret hissini, kudret iradesini, insanın içindeki kudreti yükselten her şey! Kötü olan nedir? Zaaftan çıkan her şey! – Friedrich Nietzsche.*
- ✓ **İyi huylu insana, mücadeleden kaçana iyi denir. Ama savaşçı olana da ve zaferi tutkuyla isteyene de iyi denir. – Friedrich Nietzsche.*
- ✓ **İyi, bir bakıma rahatsızlık vericidir. - Franz Kafka.*
- ✓ **İyiliğe iyilik her kişinin işidir, kötülüğe iyilik er kişinin işidir. - Azerbaycan atasözleri*
- ✓ **İyilik yap denize at, balık bilmese de halık bilir.*
- ✓ **İyilik yap ehli olana da, olmayana da, ehline isabet ederse yerini bulur. etmez ise ehli sen olursun.*
- ✓ **Kalbinde iyilik olmayana iyilik gelmez. - Çerkez atasözleri*
- ✓ **Kötü bir adama iyilik etmek, iyi bir adama kötülük etmek kadar tehlikelidir. Platus*
- ✓ **Kötü şeyler olmasa iyilerin kıymeti bilinmezdi.*
- ✓ **Kötülük yapıp iyilik bekleme. - Çerkez atasözleri*

- ✓ **Yaptığımız her iyilik, Tanrı'nın kalbinde adımıza dikilmiş bir anıttır! - Mehmet Murat İldan*
- ✓ **Nerede olursan ol Allah'a karşı gelmekten sakın; yaptığın kötülüğün arkasından bir iyilik yap ki bu onu yok etsin. İnsanlara karşı güzel ahlakın gereğine göre davran. – Hz. Muhammed (Peygamber)*
- ✓ **Siz iffetli (namuslu) olunuz ki, hanımlarınız da iffetli olsunlar. Anne babanıza iyilik ediniz ki, çocuklarınız da size iyilik etsinler. – Hz. Muhammed (Peygamber)*
- ✓ ** Peygamberimiz (sav) de "Acele şeytandan teenni ise Rahmadan'dır; ancak iyilik yapmada acele etmelisiniz ki şeytan ve nefis sizi ondan vazgeçirmesin" (Taberani, 2:234) buyurmuşlardır. Yine peygamberimiz (sav) "Bir zaman gelecek fitneler çoğalacak, insanlar dünya menfaati karşılığında dinlerini satacaklar. Bu zamanda iyilik yapmakta acele etmelisiniz"* (Mecmau'z-Zevâid, 3:110) buyurmuşlardır.

1.4. İyi İnsanın Özellikleri

1. *İyi bir insan kesinlikle "Ben iyiyim" demez, iyi olduğunu iddia etmez.*
2. *Ben iyiyim diyen bir kimse, bu sözüyle iyi olmadığını ortaya koymuş olur.*
3. *"Benim çok hatalarım, noksanlarım, kusurlarım, günahlarım, kötülüklerim vardır" demek iyi olmaya doğru bir adım atmaktır.*
4. *İyi bir insan bir topluluğa, bir cemaate, meselâ içinde on bin kişi bulunan bir camiye girse, kendisini oradaki insanların rütbe itibariyle en sonuncusu, en hakiri olarak görmelidir. "Yahu, benden kötüsü de vardır, sondan birinci değil, ikinci olayım..." derse, iyi olma imtihanını kaybeder.*
5. *İyi insan kötülüğü iyilikle uzaklaştırmaya, izale etmeye çalışır. Kötülüğe kötülük ile mukabele etmek, iyi insanın işi ve kârı değildir.*
6. *Fani dünyaya ve ondaki faniliklere yönelik kimse iyi olamaz.*
7. *İyi insan, iyiliklerin yapılması, kötülüklerin giderilmesi için alışır, aksiyon planında bir şey yapamazsa, kalbinde bunun niyetine sahip olur. İyiliği desteklemeyen, kötülüğü kösteklemeyen kişi iyi değildir.*
8. *İyi insan cesaret ve şecaat sahibidir. Korkak, zelil, pısırık, yılgın kişi iyi değildir.*
9. *İyi kişi zalimleri, fasıkları, gafilleri, münafıkları övmez, onlara yalakalık ve yağcılık yapmaz. Böyle şeyler iyilerin değil, kötülerin sıfatlarıdır.*
10. *İyi kimse kesinlikle haram yemez, kuru ekmeğe razı olur, harama el uzatmaz. Haram olduğu kesin şekilde bilinen şeylerden başka, şüpheli şeylerden de uzak durur.*
11. *İyi insan mutlak şekilde doğru ve dürüsttür. Kendisinde eğrilik, yamukluk, şakilik bulunan kimse nasıl iyi olabilir?*
12. *İnsanlar hukuk önünde, insan olmak bakımından eşittirler ama, iyilerle kötüler kesinlikle eşit değildir.*
13. *Bir ülkede yaşayan iyiler, kötüler kadar cesur, gözü kara, atılgan, yılmaz olmazlarsa o ülkenin geleceği çok karanlıktır.*
14. *Bir ülkenin eğitimi, iyi insanlar, iyi vatandaşlar, iyi âmirler, iyi memurlar, iyi komşular, iyi patronlar, iyi çalışanlar, iyi aile reisleri, iyi evlatlar yetiştirmeye yönelik değilse o ülke batmaya mahkûmdur.*
15. *Ahlâk, fazilet, davranış, görgü bakımından güzel olmayan insanlar iyi değildir.*
16. *Suratsız, kalp kıran, gönül yıkan insanlar iyi görünseler bile iyi değillerdir.*
17. *İyi insan zengin de olsa kanaatli ve iktisatlı yaşar; israftan, sefahatten, lüksten, aşırı tüketimden, aşırı konfordan, gösterişten uzak durur. Bunları yapanlar kötü insanlardır.*
18. *İyi insanlar, yaptıkları ibadet ve hayır hasenatla övünmezler.*

19. *İyi insan günde beş vakit namazını kıldıktan başka, belli vakitlerde kırk rekât nafile namaz kılsa, yine de övünmez, yine de gururlanıp kibirlenmez.*
20. *İyi insan kendi ayıp, noksan, günah ve isyanlarına bakmaktan başkalarınınkini göremez.*
21. *Öfkesine hâkim olamayan kimse iyi bir insan değildir.*
22. *Parayı, maddeyi, dünyayı sevmek iyiliğin değil, kötülüğün alâmetleridir.*
23. *İyi insanda benlik olmaz. İyi insan, olamasa bile, hiç olmayı isteyen, hiç olmak için çalışan kimsedir.*
24. *İyi insan hüzünlüdür, kendi haline, insanlığın ve dünyanın ahvaline üzülür, hüzünlenir. Vur patlasın, çal oynasın, zevk ve sefa ehli iyi görünse de iyi değildir.*
25. *İyi insan çok konuşmaz, gevezelik, zevzeklik, lafazanlık iyi olmaya engeldir.*
26. *İnsanların iyi dediği nice kimse gerçekte iyi değildir; kötü dediği birtakım kimseler de iyidir. İyilik veya kötülük insanların keyfine, rey'ine, hevasına, kısa akıllarına kalmış bir şey değildir. Evrensel ve transandantal ölçüleri vardır.*
27. *İyi insanda fütüvvet ahlâkı bulunur. O, bir gönül eridir.*
28. *İyi insanlar bilinmeyen hazinelerdir.*
29. *Kendine iyi diyen, kendini öven, enaniyet sahibi, hodfüruş, benlik konusun da Cerbezeli insanlardan uzak durunuz. Onların "iyilikleri" sizi çarpabilir. Bir çarparlarsa kolay kolay iflah olmazsınız.*
30. *İyilik yapılmaya layık olmayan kimselere, iyilik yaparken dikkatli olunuz, çünkü onlar kendilerine iyilik yapanlara kötülük yaparlar. Böyle kişilere iyilik yapacaksanız, o iyiliğin sizden geldiğini bildirmeyecek şekilde yapınız.*
31. *İyi insan, var oluşunu en büyük günah olarak kabul eder ve görür.*
32. *İyi insan dünyada bir yolcu gibi yaşar. Doğar, biraz seyahat eder ve sonra ölüm kapısından başka bir âleme geçer. Dünyaya kazık çakmak isteyenler iyi insan değildirler.*
33. *İyi insan makam, mevki, riyaset, şan, şöhret peşinde koşmaz. Koşanlar, iyi olmadıkları için koşarlar.*
34. *İyi olmak için sadece akıl, tahsil, kültür, zekâ yetişmez. Onların önünde ve üzerinde feraset gerekir, rahmanî nur ile yolunun aydınlanması gerekir.*
35. *Bir insan iyi değilse, kendine iyi demesi kötüdür; iyiyse, kendine iyi demesi yine kötüdür"*

Kur'an-ı Kerim'de adı geçen, İslam ve Türk kültüründe tıp, şifa ve hikmetle özdeşleşmiş efsanevi bir bilge veya velidir. Efsanelere göre tüm bitkilerin özünü bilip ölümsüzlük iksirini (ab-ı hayat) bulduğu, bin yıldan fazla yaşadığı ve dertlere şifa dağıttığına inanılan hekimliğin atası kabul edilen ve kendisinde Kuranı Kerim'de Lokman Suresinde bahsedilen Lokman Hekim, kaliteli insan olabilmek için sekiz haslet olduğunu, bunlara titizlikle uyulduğunda kurtuluşa erişeceğini beyan ediyor. Kâmil bir insanda olması gereken özellikleri şöyle ifade ediyor:

"1- Namazda iken kalbini,
2- İnsanlar arasındayken dilini,
3- Sofrada iken elini,
4- Başkalarının evindeyken gözünü muhafaza et!

Unutmak ve hatırlamak çok önemli yaşamsal yeteneklerdir. Canlılara ve özellikle insan oğluna verilmiş nimetlerin başında gelir. Unutacağın iki şeyden biri, başkasına yapmış olduğun iyiliklerdir ki, hemen unut! Bir de, başkalarının sana yapmış olduğu kötülükleri unut. Eğer dikkatli olur da, bu hasletlerle amel edersen, kurtuluşa erersin."

Görülüyor ki, kurtuluşun reçetesi açıkça sunulmuştur. Kaliteli insanın daima iyilik tarafı ağır basacak, devamlı iyiliklerle iştigal edecek ki, kâmil insan olabilsin. Kendisine haksızlık yapılsa dahi iyi düşüncesini değiştirmeyecek, kin ve intikam hırsına kapılmayacaktır. Bunun aksini yaparsa zaten o insanın olgunluğundan söz edilemez.

Hz. Peygamber Muhammed Sallallahu Aleyhi ve Sellem bir Hadis-i Şeriflerinde şöyle buyuruyor: "*Size iyilik yapanlara karşı iyilik yapmak, fenalık yapanlara da fenalık yapmak meziyet değildir. Asıl meziyet, size fenalık yapanlara karşı aynı şekilde mukabelede bulunmayıp iyilik yapabilmektir (Tirmizî)."*

"Din, Allah'ın insanlara bildirdiği ilâhî bir kanun, dindarlık ise insanın kendi arzusu ile bu nizama uyması olduğuna göre, hakiki iyilik, hayrı, Allah katında iyi olduğu için yapmaktır. Çünkü böylesi bir imanla hayır işlemek Allah'ın hoşnutluğunu talep demektir. Allah katında hayır olan her işin neticesinde bir sevabın bulunduğu, bu sevabın en büyüğünün ise "Allah'ın rızası" olduğu kabul edilirse, hayrın fazileti ve önemi inkâr edilmez.

Kur'an'ın, hayra davet edenleri *"en hayırlı ümmet"* olarak nitelendirmesi hayrın faziletini; *"iyilikte insanları yarışa teşvik etmesi"* de hayrın önemini belirtir.

"Ey müminler, rükû edin, secde edin, Rabbinize ibadet edin, hayır işleyin ki umduğunuza erip kurtulasınız" (Hacc 77) mealindeki bu ayet ve benzeri diğer ayetler ise hayrın, ibadetlerin tümünü kapsayıcı özelliğine ve hayır işlemenin gereğine işaret eder.

Hayır işlemenin ve hayra davet etmenin en iyi numunesi olan Allah Rasulü Sallallahu Aleyhi ve Sellem: *"İnsanların en hayırlısı, Allah'ın kitabını en çok okuyan (ve emirlerine uyup yasaklarından sakınarak) Allah'tan en çok korkan, iyiliği emredip kötülüklerden sakındıran, akrabayı en çok ziyaret edendir"* (Ramuz el-Ehadis) buyurarak hayrın faziletinin yanında mahiyetine de yeterince açıklık getirmiştir. Ayrıca Peygamberimiz Sallallahu Aleyhi ve Sellem'in: *"İyiliğe delalet eden kimseye o iyiliği yapanların ecri gibi sevap vardır"* buyurması ise, hayır yapmanın yanında ona vesile olmanın da önemine ve faziletine işaret eder.

Ayet ve hadislerde fazileti ve önemi açıkça belirtilen hayrı işlemenin ve hayırlı bir insan olmanın ilk şartı; *"sağlam bir imanla iyiliği ilke haline getirmektir."* Bu şuura eren Müslümanlar, inançlarından kaynaklanan hayır sevgisini hayatlarına nakşedip, yaşadıkları her yerde kalıcı hayır eserleri yapmakla adeta anıtlaşmışlardır. Bu eserler günümüzde olduğu gibi sadece maddî çıkar sağlama amacıyla değil, aksine Allah'ın hoşnutluğunu kazanıp insanlığın ihtiyacını karşılamak gayesiyle yapılmıştır.

Yaratan'ın, tüm nimetlerinden fazlasıyla yararlanan insan, kendisini yaratana karşı tüm sorumluluklarını yerine getirmek zorundadır. Mademki bu dünya ahiretin imtihan tarlasıdır; o halde imtihanın gereğini yerine getirmelidir. İslam'ın tüm kural ve kaidelerine uyup imtihanı kazanma çabası içinde olmalıdır.

İnsanın, iyi olma yolunda harcadığı çabanın yüce Allah tarafından boşa çıkarılmayacağı Kur'an-ı Mübin'de açık bir şekilde belirtilmektedir. İyi ve kaliteli insan olma yolunda atılan her adım, onu bu dünyada mutluluk ve huzura götüreceği gibi öbür âlemde de ebedî saadete ulaştıracaktır. Bu hâl, insanın iç dinamizminin harekete geçmesini sağlayacak ve onu ataletten

kurtaracaktır. Geçici heva ve hevesler uğruna ebedî âlemi kaybetmeye, akıllı insanın hiç hakkı yoktur.

Allah insanı bir imtihandan geçmesi için bu dünyaya göndermiştir. O, Rasulleri aracılığıyla Hakkı (İslam'ı) Vahy etmiş ve insana bu gerçeğe inanma veya inanmama özgürlüğünü vermiştir. İnandıktan sonra da ona teslim olma veya olmama özgürlüğünü vermiştir. İmtihan sırrı sebebiyle ahiret, cennet, cehennem gibi hususlar perdelenmiş, ecel gizlenmiştir.

Yüce Yaratan, dileseydi tek tip insan yaratabilirdi. Hani, günümüzde kurşun asker olarak tabir ediliyor ya, işte öyle. O zaman; iyi kötü, güzel çirkin, Hak batıl ve daha birçok mefhum ayırt edilemeyecek, dolayısıyla imtihanın ve yaradılışın hiçbir önemi ve anlamı kalmayacaktı. Allah, gerçeği hiçbir zaman herkesin kayıtsız şartsız kabul edeceği bir şekilde çırılçıplak gözler önüne sermez; çünkü o zaman imtihan diye bir şey söz konusu olmaz ve başarı veya başarısızlık kavramları anlamlarını yitirir. O zaman insanın düşünce özgürlüğü de elinden alınmış olurdu. Bu ise hesap gününde insanın mazeretler ileri sürmesini sağlardı.

İyilikte yarışan insan olmalıyız. Başkalarında görmek istediğimiz güzellikleri önce kendi nefsimizde yaşamalıyız. Her şeyin iyi ve hoş tarafını görmeliyiz. Kötü olarak tanımladığımız kişilerin dahi mutlaka iyi bir tarafı vardır. Adamın yetmiş tane iyi tarafı var biz onları göremiyoruz, bunun yanında bir kötü tarafını hemen görüyor, onu dilimize doluyor ve yargılamaya başlıyoruz. Yeter ki biz ona iyi gözle bakalım. Kişinin hatalarını, kırıcı ve yıkıcı bir şekilde değil de, yapıcı ve olur tarafından kendisine münasip bir lisanla anlatırsak, her şeyin çok güzel olacağından emin olabiliriz. Dünya dediğin ne ki… Yalancı bir saltanattan başka bir şey değildir. Sonu hüsran ve sonu acı, devrik bir saltanat değil mi?

Güneş ufkumuza düştüğünde hesabımız şu olmalı: *"Bugün Allah'ın ve O'nun bütün insanlık için var ettikleri için hangi iyilikleri yapayım? Hangi kötülüklerden sakınayım veya sakındırayım? Şu güzel günü iyi bir insan gibi nasıl yaşayayım? Bütün fiil ve davranışlarımda bulunduğum mevki ve makamda topluma ve Yaratan'ıma karşı nasıl daha verimli olurum?"* Bu düşüncelerimizi pratiğe de yansıttığımızda göreceğiz ki her şey iyi, herkes güzel ve has, yollardan engeller kalkmış, huzur ve saadetin yolu açılmış" (Yılmaz Fatih, İlk adım Dergisi, Geçmiş Zaman Olur ki, Köşe yazısı - 282).

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; tesadüfi örneklem yoluyla seçilen ortaöğretim öğretmenlerinin "Pedagojik ve Psikolojik Bir değer Olarak iyilik" ile ilgili görüşlerini değerlendirmektir. Küreselleşen dünyada adeta mekanikleşen insan modelinin en önemli problemlerinden olan iyi olma hali üzerinde durmak ve iyi olma halinin biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel bir varlık olan insana sağlayacağı kazanım ve katma değerler üzerinde durmaktır. Neredeyse unutulan bu hasletin esasında tüm toplumsal ve bireysel sorunların temelinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede amaç bir farkındalık oluşturmaktır.

Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde duyuşsal alan öğrenmelerinin gittikçe kısırlaştığı, yeni değerler üretilemediği, bu alanda hep somutlaşan ve duygu derinliğini sığlaştıran mekanik bir yapıya dönüşmesini engelleyemediği gözlenmektedir. Dolayısıyla eğitim programı geliştirme çalışmalarında bu hususa önem verilmesi önerisi yapılmıştır.

2.1. Varsayım

Bu araştırmanın varsayımı; ortaya atılan fikir ve sunulmaya çalışılan öneriler, çalışma ekibinin literatür ve bu konuda yapılan çalışmaları temele alan tecrübe ve deneyimleri ve alanyazında ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır. Ayrıca tesadüfi örneklem yoluyla seçilen ve ikinci kademe okullarda görev yapan öğretmenleriyle yapılan görüşmede uygulanan görüşme soruları ve verilen cevaplarla sınırlıdır.

2.2. Sınırlılıklar

Araştırma ulaşılabilen kaynak ve literatürdeki kavramlarla sınırlıdır. Katılımcı öğretmen grubu da çalışmayı bir anlamda sınırlamıştır. Örneklem grubunun evreni temsil ettiğine inanılmıştır.

2.3. Araştırma Problemi

***Araştırma Problemi:** İyi olma hali nedir, nasıl ve neden iyi olunmalıdır?

*Ebeveynlerin pedagojik ve psikolojik bir değer olan iyilik ve iyi olma haliyle ilgili görüşleri nedir?

***Alt Problemler:** İyi olma hali insana psikolojik olarak ne kazandırır? İyi olma hali insana sosyolojik olarak ne kazandırır? İyi olma hali insana kültürel olarak ne kazandırır? İyi olma hali kültürel olarak insana ne kazandırır?

2.4. Veri Toplama Aracı/Görüşme Soruları

1-İyi olma hali ve iyilik kavramı sizde ne çağrıştırıyor?
2-İyilik ve iyi olma haliyle ilgili yaşanan sorunları değerlendirir misiniz?
3-Sizce iyi olma halini engelleyen değişkenlerin temelinde ne vardır?
4-İyi olma veya olmama hali psikolojik olarak insanı nasıl etkiler?
5-İyi olma veya olmama hali insanı sosyolojik olarak nasıl etkiler?
6-İyi olma veya olmama hali insanı biyolojik ve psiko-motor beceriler açısından nasıl etkiler?
7-İyi olma veya olmama halinin ahlak ve inançla ilişkisi var mıdır?
8-İyi olma veya olmama halinin genetik miras değerleriyle ilgisi olabilir mi?
9-İyi olma veya olmama hali evrensel bir nitelik taşır mı?
10- Kendinizin iyi olan ve olmayan yönleriniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?

2.5. Yöntem ve Verilerin Analizi

Bu araştırmada yöntem olarak literatür taraması ve bu taramaya dayalı araştırmacıların analiz ve değerlendirmeleri, uzman görüşleri adına öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulması ve istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın Nitel Uygulama Boyutu ve Görüşme Formlarının İçerik Analizi

09.12.2025 tarihinde araştırmaya başlanıp ve 09.05.2026 tarihinde tamamlanması planlanan bu çalışmada tesadüfi örneklem usulüyle belirlenen 20 ortaöğretim öğretmenine uzman görüşleri çerçevesinde belirlenen görüşme soruları (10 adet) sorularak elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

1- Görüşme formu uygulanan öğretmenler "İyi olma hali ve iyilik kavramı sizde ne çağrıştırıyor?" Sorusuna; Başkalarına zarar vermemeyi, iletişim becerilerinde başarılı olmayı, empati yapabilmeyi ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayı, hak-hukuk ve adalet konularında duyarlı olmayı ve öteki duygusunun gelişmiş olmasını, haram ve helal konularında değerler sistemini iyi yapılandırmış olmayı, vatan ve millet konularında yeteri kadar duyarlılık geliştirmiş olmayı çağrıştırıyor şeklinde cevap vermişlerdir.

2 – Katılımcı öğretmenler "İyilik ve iyi olma haliyle ilgili yaşanan sorunları değerlendirir misiniz?" Sorusuna; öğretmenlerin hemen hemen hepsi bu durumda olayların her zaman iyi taraflarına bakılarak yani hep bardağın dolu tarafına bakılarak değerlendirmelerin yapıldığını iddia etmişlerdir. Ayrıca bu durumda insanlarda kin ve nefrete dayalı zorbalık ve saldırganlık örneklerinin olamayacağını, mutlaka liyakate önem verileceğini, adam kayırma ve başkalarının hak ve hukukuna tecavüzlerin yaşanmayacağını vurgulamışlardır.

3 – Katılımcılar "Sizce iyi olma halini engelleyen değişkenlerin temelinde ne vardır?" Sorusuna; öğretmenlerin çoğunluğu o durumların temelinde önceden yaşanmış ve istismar şeklinde adlandırılabilecek bir travmanın psikolojik sonuçlarının olabileceğini, aile içi iletişim konularında şiddeti doğurabilecek bozuklukların olabileceğini belirtmişlerdir.

4 – Görüşme formu uygulanan öğretmenler "İyi olma veya olmama hali psikolojik olarak insanı nasıl etkiler?" Sorusuna; iyi olma halinin psikolojik sağlamlığı, kötü olma halinin de psikolojik açıdan sağlam olmayışı ifade ettiğini belirtmeye çalışmışlardır. Ayrıca iyi olma halinin özgüven kaynaklı olduğunu ve aksi durumda ise özgüven eksikliğinden bahsedilebileceğini belirtmişlerdir.

5 – Katılımcı öğretmenler "İyi olma veya olmama hali insanı sosyolojik olarak nasıl etkiler? Sorusuna; İyi olma hali insanın sosyolojik olarak rahatlamasını, sahip olunan statünün beklentisi olan rolleri en ideal biri biçimde yerine getirilmiş olmasını, Eğitimin gizil görevleri açısından kişinin daha donanımlı olduğunu ifade etmişlerdir. İyi olmama hali ise bütün bunların noksanlığını ve aksi tutum ve davranışlar sergilenmesini sağlayacağını beyan etmişlerdir.

6 – Katılımcı öğretmenler "İyi olma veya olmama hali insanı biyolojik ve psiko-motor beceriler açısından nasıl etkiler?" Sorusuna; biyolojik olarak iyi olma halinin bir dengeler bütünü olan insanın biyolojik ve fizyolojik olarak hormonal yapılar temelinde denge durumunda olma halini ifade edebileceğini, böylece psiko-motor becerilerin daha rahat ve kolay becerilebileceğini ortaya koymuşlardır.

7 – Görüşme yapılan katılımcı öğretmenler genel olarak "İyi olma veya olmama halinin ahlak ve inançla ilişkisi var mıdır?" Sorusuna; ahlâk denilen yapının toplumsal kabul temelinde başkalarıyla olan ilişkilerde ortaya çıktığını ve iyi olma halinin de bir anlamda ahlâk gibi yine başkalarıyla olan ilişkiler temelinde varlık gösterebileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla iyi olma halinin sanki ahlâkın bir göstergesi olduğunu iddia etmişlerdir.

8 - Katılımcılar "İyi olma veya olmama halinin genetik miras değerleriyle ilgisi olabilir mi?" Sorusuna; genetik ve kalıtsal miras değerleriyle ilgisinin olup olmadığı konusunda fikir beyan edilmemekle beraber, bu yapının doğum sonrası edinilen yaşantı, tecrübe ve deneyimler temelinde bir anlamda sosyal kalıtım özelliği gösterebileceğini belirtmişlerdir.

9 – Görüşme soruları yöneltilen öğretmenler "İyi olma veya olmama hali evrensel bir nitelik taşır mı?" Sorusuna; iyi olma halinin değerler temelinde oldukça önemli olduğunu, toplumdan topluma kültürel bir form olarak değişiklik gösterse de etik olarak toplumlar arası benzerlikler gösterdiğini savunmuşlardır.

10 – Katılımcı öğretmenler "Kendinizin iyi olan ve olmayan yönleriniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?" Sorusuna cevap verirken farkındalık oranının düşük olduğu gözlenmiştir. Ancak farkındalık düzeyleri yüksek olan öğretmenler bu konuda değerlendirmeler yapmışlar ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaya çalışmışlardır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Görüleceği üzere katılımcı öğretmenler kendilerine yöneltile 10 soruya da kendilerince makul ve mantıklı cevaplar vermişlerdir. Aslında insanlık tarihi boyunca ve halâ en önemli konulardan birisinin iyi olma veya olamama sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekten her kaotik duru iyi olmama halinden ve her uzlaşma, anlaşma ve paylaşmayla beraber ortak bir anlayış geliştirme durumunun da iyi olma haliyle bağlantılı olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Görüleceği üzere tüm kutsal metinler, inançlar, kültürler ve uluslararası antlaşmaların temelinde hep iyi olma halinin saklı olduğunu görüyoruz. İnsanlığın ortak geleceği açısından tüm beklentilerin karşılanabilmesinin ancak herkesin iyi olma halinin geliştirilmesi ile bağlantılı olduğu unutulmamalıdır. Eğitim programları bu konuda değerler eğitimine daha fazla ağırlık vermelidir.

KAYNAKÇA

[1] Abdulaziz bin Sah Veliyyullah Dehlevi, Büstanu'l-Muhaddisin, Çev. Ali Osman Koçkuzu, **Ankara 1986, 197: Kaynak; Tırmizi**

[2] Demirel, Ö. (2006). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

[3] Engin, A.nO. (2010). Eğitim bilimine giriş (Editör: Fatih Töremen). *Eğitimin felsefi temelleri* içinde. İdeal ve Kültür Yayıncılık.

[4] Nûreddîn Alî b. Ebî Bekr el-Heysemî'nin (807/1404) "**Mecmau'z-Zevâid** ve Menbaü'l-Fevâid" adlı eseri, Beyrut 1967; Neşr: Dâru'l-Kitab, c. I-X. Bu eser iki **cilt.**

[5] Nûreddîn Alî b. Ebî Bekr el-Heysemî'nin (807/1404) "**Mecmau'z-Zevâid** ve Menbaü'l-evâid" adlı eseri, Beyrut 1967; Neşr: Dâru'l-Kitab, c. I-X. Bu eser iki **cilt , 3:110**

[6] Platon (1995), *Devlet* (çev. Sabahattin Eyuboğlu, M. Ali Cimcoz), Remzi Kitabevi Yayınları.

[7] Platon (1996), Diya*loglar 1* (çev. Sabahattin Eyuboğlu), Remzi Kitabevi Yayınları.

[8] Sümbül, A.M. (t.y.). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Eğitim Kitabevi Yayınları.

[9] Taberani (25/3 Ibni Ebi Asim Ahadu vel Mesani(6/209).

[10] Yıldırım Ö., Atatürk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü 1. sınıf "Felsefeye Giriş", 3. sınıf "Çağdaş felsefe Tarihi" ders notları; Hançerlioğlu, O., "Felsefe Sözlüğü".

[11] Yılmaz, F. İlkadım Dergisi, Geçmiş Zaman Olur ki, Köşe yazısı – 282.

[12] Yurderi, E. T.D.K. Türkçe Sözlük Metapsişik Terimler Sözlüğü, Ruh ve Madde Yayınları.

BELİREN YETİŞKİNLERDE İLİŞKİSEL BAĞLANTI VE SOSYAL UYUM: İLİŞKİSEL KÜLTÜREL KURAM PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME

Prof. Dr. Yücel Öksüz
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
E-posta: yucel.oksuz@manas.edu.kg | ORCID: **0000-0002-9310-7506**

Uzman Psikolojik Danışman Feyza Altıngöz Tokur
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
E-posta: 24280112@stu.omu.edu.tr | ORCID: **0000-0001-9536-0348**

ÖZET

Bu çalışmada beliren yetişkinlerde ilişkisel bağlantı ve sosyal uyum arasındaki ilişki, İlişkisel Kültürel Kuram perspektifinden kavramsal olarak incelenmiştir. Beliren yetişkinlik, bireyin kimlik gelişimi, aidiyet oluşturma, yakın ilişkiler kurma ve toplumsal rollere uyum sağlama süreçlerini yoğun biçimde deneyimlediği gelişimsel bir dönemdir. Bu dönemde sosyal uyum, çoğunlukla çevresel beklentilere uyarlanma çerçevesinde ele alınmakla birlikte, mevcut çalışma sosyal uyumun ilişkisel süreçler bağlamında yeniden düşünülmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu amaçla çalışma, narratif/geleneksel literatür taraması yöntemiyle beliren yetişkinlik, ilişkisel bağlantı, sosyal uyum, yalnızlık, kopukluk ve İlişkisel Kültürel Kuram literatürünü sentezlemektedir. İnceleme sonucunda ilişkisel bağlantının, aidiyet ve karşılıklı katılım süreçleri aracılığıyla sosyal uyumu destekleyebileceği; buna karşılık ilişkisel kopukluk ve yalnızlığın uyum riskleriyle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda sosyal uyum, bireyin yalnızca sosyal çevreye uyarlanma kapasitesi olarak değil, karşılıklı empatiye dayalı ilişkiler içinde aidiyet geliştirmesi ve büyümeyi destekleyen sosyal katılım süreçlerine dahil olabilmesi olarak yeniden kavramsallaştırılmıştır. Çalışmada ayrıca ilişkisel bağlantı, aidiyet, karşılıklı katılım ve sosyal uyum arasındaki ilişkileri açıklayan kavramsal bir model önerilmiştir. Bu modelin, sosyal uyum literatürüne kuramsal katkı sunmasının yanı sıra beliren yetişkinlerle yürütülecek psikolojik danışma ve önleyici müdahale çalışmalarına da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beliren yetişkinlik, sosyal uyum, İlişkisel Kültürel Kuram

1. GİRİŞ

Beliren yetişkinlik, ergenlik ile tam yetişkinlik arasında yer alan, kimlik keşfi, istikrarsızlık, kendine odaklanma, olasılıkların araştırılması ve "arada kalmışlık" deneyimleriyle karakterize edilen özgün bir gelişim dönemidir (Arnett, 2000; Atak ve Çok, 2010). Bu dönem, bireylerin eğitim, iş, romantik ilişkiler ve sosyal aidiyet alanlarında önemli geçişlerle karşılaştığı; kişilerarası ilişkilerin niteliğinin psikososyal uyum üzerinde belirleyici hale geldiği bir süreçtir (Atak vd., 2016; Çok ve Atak, 2015). Özellikle sosyal rollerin ertelenmesi, yaşam geçişlerinin uzaması ve toplumsal beklentilerin çeşitlenmesi, beliren yetişkinlik döneminde sosyal uyum süreçlerini daha karmaşık hale getirmektedir (Arnett, 2024; Çok vd., 2023).

Sosyal uyum, bireyin sosyal çevresiyle işlevsel, karşılıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurabilmesi, toplumsal bağlam içinde aidiyet geliştirmesi ve sosyal taleplere etkili biçimde yanıt verebilmesi olarak ele alınmaktadır. Geleneksel yaklaşımlar sosyal uyumu çoğunlukla bireyin çevreye uyum sağlama kapasitesi, normlara uyma ya da toplumsal entegrasyon düzeyi üzerinden açıklamıştır. Ancak son dönem çalışmalar, sosyal uyumun yalnızca davranışsal ya da yapısal bir uyarlanma süreci değil, aynı zamanda ilişkisel ve duygusal boyutları olan dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir (Schoenmakers ve ten Bruggencate, 2024; Kirwan vd., 2025).

Bu dönemde sosyal uyumun önemli belirleyicilerinden biri ilişkisel bağlantılardır. Arkadaşlık ilişkileri, romantik bağlar, akran desteği ve karşılıklı aidiyet deneyimleri, beliren yetişkinlerin yalnızlık, psikolojik iyi oluş ve toplumsal katılım düzeyleriyle ilişkili bulunmuştur (Chiao vd., 2022; Özdemir ve Tuncay, 2008). Buna karşılık kopukluk, dışlanma, yalnızlık ve zayıf ilişkisel destek ağları sosyal uyum güçlükleriyle ilişkilendirilmektedir (Özdemir ve İlhan, 2012; Aslan vd., 2025). Bu durum, sosyal uyumun ilişkisel boyutunun kuramsal olarak daha derin biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda İlişkisel Kültürel Kuram (İKK), sosyal uyumu açıklamak için önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. İKK, bireysel gelişimin ayrışma ve bağımsızlaşmadan çok, karşılıklı empatiye dayalı büyüme sağlayan ilişkiler içinde gerçekleştiğini savunmaktadır (Jordan, 2017; Lenz, 2016). Kurama göre psikolojik iyi oluşun temeli bağlantıdır; kronik kopukluk ise izolasyon, güçsüzlük ve uyumsuzlukla ilişkilidir (Miller, 1976; Jordan, 2010). Bu yönüyle İKK, sosyal uyumu yalnızca toplumsal sisteme uyarlanma değil, bireyin ilişkisel bağlamlarda karşılıklı büyüme ve aidiyet geliştirme kapasitesi olarak yeniden düşünmeye olanak tanımaktadır.

Alanyazında beliren yetişkinlik, sosyal uyum ve ilişkisel süreçleri inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, bu değişkenleri İlişkisel Kültürel Kuram perspektifinden bütüncül biçimde ele alan derleme çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı, beliren yetişkinlerde ilişkisel bağlantı ve sosyal uyum arasındaki ilişkiyi İlişkisel Kültürel Kuram çerçevesinde incelemek ve sosyal uyumun ilişkisel bir gelişim süreci olarak yeniden kavramsallaştırılmasına katkı sunmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, beliren yetişkinlerde ilişkisel bağlantı ve sosyal uyum arasındaki ilişkiyi İlişkisel Kültürel Kuram perspektifinden incelemeyi amaçlayan kavramsal bir derleme

çalışmasıdır. Çalışmada anlatı tipi literatür taraması (narrative literature review) yöntemi benimsenmiştir. Anlatı tipi derlemeler, belirli bir konuya ilişkin kuramsal yaklaşımların, kavramsal tartışmaların ve ampirik bulguların bütüncül biçimde sentezlenmesini amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Baumeister ve Leary, 1997; Snyder, 2019). Bu kapsamda mevcut çalışma, beliren yetişkinlik, ilişkisel bağlantı, sosyal uyum ve İlişkisel Kültürel Kuram alanlarındaki kuramsal ve ampirik literatürü bütünleştirerek kavramsal bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

2.2. Veri Kaynakları ve Literatür Tarama Süreci

Çalışmada ilgili literatüre ulaşmak amacıyla PsycINFO, Scopus, Web of Science, Google Scholar, TR Dizin ve ULAKBİM veri tabanlarından yararlanılmıştır. Tarama sürecinde Türkçe ve İngilizce anahtar sözcük kombinasyonları kullanılmıştır. Kullanılan temel anahtar sözcükler arasında "emerging adulthood", "relational connection", "social adjustment", "social adaptation", "relational-cultural theory", "beliren yetişkinlik", "ilişkisel bağlantı", "sosyal uyum", "aidiyet", "kopukluk" ve "yalnızlık" yer almaktadır.

Tarama sürecinde özellikle beliren yetişkinlik dönemindeki ilişkisel süreçler, sosyal uyum belirleyicileri ve İlişkisel Kültürel Kuramın temel kavramlarını inceleyen çalışmalar önceliklendirilmiştir. Ayrıca konunun kuramsal temellerini güçlendirmek amacıyla öncü kuramsal eserler ile güncel ampirik araştırmalar birlikte değerlendirilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen kaynaklar aşağıdaki ölçütler doğrultusunda seçilmiştir:

1. Beliren yetişkinlik dönemine odaklanması,
2. İlişkisel bağlantı, sosyal uyum, aidiyet, yalnızlık ya da kopukluk süreçlerinden en az birini ele alması,
3. İlişkisel Kültürel Kuramla doğrudan ilişkili kuramsal ya da ampirik katkı sunması,
4. Hakemli dergilerde yayımlanmış makale, kitap ya da kitap bölümü niteliğinde olması,
5. Kavramsal güncelliği korumak amacıyla ağırlıklı olarak son yıllarda yayımlanmış çalışmalar olması.

Bu ölçütlerin yanında kuramsal bağlamı oluşturması açısından alanın temel klasik kaynaklarına da yer verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi ve Sentezi

Elde edilen kaynaklar tematik sentez yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu süreçte literatür; (a) beliren yetişkinlikte ilişkisel ve sosyal gelişim, (b) İlişkisel Kültürel Kuramın temel kavramları, (c) ilişkisel bağlantı ve sosyal uyum ilişkisi, (d) kopukluk ve yalnızlık riskleri ve (e) sosyal uyumun yeniden kavramsallaştırılması olmak üzere tematik başlıklar altında incelenmiştir. Ardından bu temalar arasında kuramsal ilişkiler kurularak sentezlenmiş ve önerilen kavramsal çerçeve oluşturulmuştur (Snyder, 2019).

Bu doğrultuda çalışmanın amacı mevcut bulguları sistematik biçimde meta-analitik olarak test etmekten çok, farklı literatür kümelerini bütünleştirerek açıklayıcı ve kuramsal bir model önermektir.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada beliren yetişkinlerde ilişkisel bağlantı ve sosyal uyum arasındaki ilişki, İlişkisel Kültürel Kuram çerçevesinde kavramsal olarak incelenmiştir. Literatür sentezi, sosyal uyumun yalnızca bireyin çevresel taleplere uyarlanması ya da toplumsal normlara uygun davranmasıyla sınırlı olmadığını; ilişkisel bağlantılar, aidiyet ve karşılıklı büyüme süreçleri içinde şekillenen çok boyutlu bir gelişim alanı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir

(Jordan, 2017; Lenz, 2016). Bu değerlendirme, sosyal uyumun ilişkisel bir gelişim süreci olarak yeniden düşünülmesini desteklemektedir.

Bu incelemenin temel tartışmalarından biri, beliren yetişkinlikte ilişkisel bağlantıların sosyal uyumun önemli öncüllerinden biri olarak değerlendirilebileceğidir (Allen vd., 2014; Arnett, 2024). Özellikle karşılıklı empatiye dayalı ilişkiler, aidiyet deneyimleri ve büyümeyi besleyen sosyal katılım süreçlerinin bireyin sosyal işlevselliğini ve toplumsal katılımını destekleyebileceği düşünülmektedir (Jordan, 2010; Mereish ve Poteat, 2015).

Çalışmanın önemli kuramsal katkılarından biri, İlişkisel Kültürel Kuramın sosyal uyum literatürüyle ilişkilendirilmesidir. İKK'nin bağlantı ve kopukluk kavramlarının sosyal uyum süreçlerini açıklamada kullanılabileceği; özellikle aidiyet ve karşılıklı katılımın aracı mekanizmalar olarak düşünülebileceği öne sürülmektedir (Jordan, 2017; Lenz, 2016). Ayrıca sosyal uyumun artmasının daha güçlü ilişkisel bağlantıları destekleyebileceğini varsayan geri beslemeli yapı, kuramın "daha fazla bağlantı" yaklaşımıyla da uyumludur (Jordan, 2010).

Bu çalışma aynı zamanda kopukluk ve yalnızlığın sosyal uyumun karşıt kutbu olarak ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Sosyal uyum güçlüklerinin yalnızca bireysel yetersizlikler değil, bazen ilişkisel kopukluk, aidiyet kaybı ve zayıf destek ağlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Kirwan vd., 2025; Schoenmakers ve ten Bruggencate, 2024). Bu perspektif, uyum sorunlarını daha bağlamsal ve ilişkisel düzeyde yorumlamaya olanak tanımaktadır.

Beliren yetişkinlik, bireyin yalnızca bireysel kimliğini değil, aynı zamanda kişilerarası ve toplumsal konumunu yeniden yapılandırdığı gelişimsel bir dönemdir. Bu dönemde eğitim, çalışma yaşamı, romantik ilişkiler ve arkadaşlık ağları bireyin sosyal dünyasının merkezine yerleşmekte; bu alanlarda yaşanan deneyimler sosyal gelişimin niteliğini belirlemektedir (Arnett, 2000; Atak ve Çok, 2010). Geleneksel yetişkinlik rollerine geçişin ertelenmesi, bu dönemi yalnızca geçici bir bekleme evresi değil, kendine özgü ilişkisel görevler ve sosyal uyum talepleri barındıran ayrı bir gelişim dönemi haline getirmektedir (Arnett, 2024; Atak vd., 2016).

Beliren yetişkinlik döneminin temel özelliklerinden biri kimlik keşfinin ilişkiler bağlamında sürmesidir. Bireyler bu dönemde yalnızca "kim olduklarını" değil, "başkalarıyla nasıl ilişki kurduklarını" da keşfetmektedir. Özellikle yakın arkadaşlıklar, romantik ilişkiler ve akran bağları; aidiyet, duygusal destek ve benlik gelişimi açısından merkezi işlev görmektedir (Merrill, 2022; Allen vd., 2014). Bu nedenle ilişkisel deneyimler, bu dönemde psikososyal gelişimin yalnızca bağlamsal unsuru değil, kurucu bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Beliren yetişkinlikte sosyal gelişim, artan özerklik ile ilişkisel bağlılık arasındaki dengenin kurulmasını da içerir. Bir yandan bireyler bağımsız karar verme ve bireysel yönelim geliştirme çabası içindeyken, diğer yandan destekleyici ve sürdürülebilir ilişkiler kurma ihtiyacı duymaktadır. Bu çift yönlü süreç, gelişimsel olarak hem özerkliği hem bağlılığı içeren ilişkisel bir dengeyi gerekli kılmaktadır (Allen vd., 2014; Arnett, 2000). Bu nedenle sosyal gelişim yalnızca sosyal beceri edinimiyle değil, karşılıklı ilişkiler içinde konum alma ve ilişkisel yeterlik geliştirme ile açıklanmaktadır.

Bu dönemde sosyal uyum da önemli bir gelişimsel görev olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal uyum, bireyin sosyal çevresiyle karşılıklı işleyen ilişkiler kurabilmesi, toplumsal aidiyet hissedebilmesi ve sosyal sistemler içinde etkin katılım gösterebilmesi açısından

değerlendirilmektedir. Beliren yetişkinler açısından sosyal uyum; üniversite ortamına uyum, yeni sosyal ağlar kurma, farklı sosyal roller üstlenme ve toplumsal beklentilerle baş etme gibi süreçlerle bağlantılıdır (Özdemir ve Tuncay, 2008; Kirwan vd., 2025). Dolayısıyla sosyal uyum, bu dönemde yalnızca bir sonuç değişkeni değil, gelişimsel sürecin aktif bir parçası olarak görülmelidir.

Bununla birlikte beliren yetişkinlik dönemi ilişkisel kırılganlıklara da açıktır. Bu dönemde yalnızlık, kopukluk, dışlanma ve sosyal belirsizlik deneyimleri oldukça yaygın bildirilmektedir (Kirwan vd., 2025). Özellikle akran desteğinin zayıf olması, bağlanma güvensizliği ve ilişkisel doyumsuzluk, hem psikolojik iyi oluşu hem de sosyal uyumu zayıflatabilmektedir (Chiao vd., 2022; Özdemir ve İlhan, 2012). Bu bulgular, sosyal gelişimin yalnızca olumlu ilişki deneyimleri üzerinden değil, kopukluk ve kırılganlık riskleri üzerinden de anlaşılması gerektiğini göstermektedir.

Son olarak, beliren yetişkinlikte sosyal gelişim kültürel bağlamdan bağımsız değerlendirilemez. Toplulukçu eğilimlerin daha belirgin olduğu kültürlerde ilişkiler, bireysel gelişimin çevresel koşulu değil, doğrudan gelişimin kendisi olarak da anlamlandırılabilmektedir (Yam, 2021). Bu durum, özellikle sosyal uyum ve ilişkisel bağlantı süreçlerinin kültürel duyarlılıkla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Türkiye bağlamında beliren yetişkinlik deneyimlerinin aile, aidiyet ve ilişkisel bağlılık dinamikleriyle iç içe ilerlemesi, bu perspektifi daha da önemli kılmaktadır (Çok ve Atak, 2015).

Bu çerçevede beliren yetişkinlikte ilişkisel ve sosyal gelişim, bireysel olgunlaşmanın yan ürünü değil; kimlik, aidiyet, bağlılık ve sosyal uyumun birlikte örüldüğü çok katmanlı bir gelişim alanı olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirme ele alınacak İlişkisel Kültürel Kuram için kavramsal bir zemin oluşturmaktadır.

İlişkisel Kültürel Kuram (İKK), insan gelişimini bireysel ayrışma ve özerkleşme üzerinden açıklayan geleneksel gelişim yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirilmiş ilişkisel temelli bir kuramsal çerçevedir (Miller, 1976). Kuramın temel varsayımı, bireylerin "ilişkiler içinde ve ilişkiler aracılığıyla" geliştiği; psikolojik büyümenin ayrışmadan çok bağlantı yoluyla gerçekleştiğidir (Jordan, 2017). Bu yaklaşım, bireyi bağımsız ve kendi içinde tamamlanmış bir yapı olarak değil, karşılıklı ilişkiler içinde şekillenen bir varoluş olarak ele almaktadır.

İKK'ye göre gelişimi besleyen temel unsur bağlantıdır. Bağlantı, yalnızca kişilerarası temas ya da sosyal etkileşim anlamına gelmemekte; karşılıklı tanınma, empatik katılım ve duygusal karşılıklılık içeren ilişkisel deneyimleri ifade etmektedir (Jordan, 2010). Kurama göre bireyler bu tür büyümeyi besleyen ilişkiler içinde psikolojik dayanıklılık, aidiyet ve özdeğer geliştirmektedir (Lenz, 2016). Bu nedenle ilişkiler, gelişimin bağlamı değil doğrudan mekanizması olarak görülmektedir.

İKK'nin merkez kavramlarından biri karşılıklı empati ve karşılıklılık kavramlarıdır. Karşılıklı empati, ilişkinin yalnızca bir tarafının anlayışı değil, tarafların birbirini etkilemesi ve birbirinden etkilenmesini içeren çift yönlü bir süreçtir (Jordan, 2017). Karşılıklılık ise güç, duygu ve anlam üretiminin tek yönlü değil, paylaşılmış olmasıyla ilgilidir. Bu çerçevede sağlıklı ilişkiler, bireyin yalnızca destek aldığı değil, karşılıklı katkı sunduğu büyüme alanları olarak görülmektedir.

Kuramda büyümeyi besleyen ilişkilerin "beş iyi şey" ürettiği ileri sürülmektedir: canlılık, açıklık , özdeğer duygusu, eyleme geçme kapasitesi ve daha fazla bağlantı kurma

arzusu (Jordan, 2010). Bu çıktılar, ilişkilerin yalnızca duygusal rahatlama değil gelişimsel dönüşüm de sağladığını göstermektedir. Özellikle aidiyet ve sosyal uyum bağlamında bu kavramlar önemli açıklayıcı potansiyel taşımaktadır.

İKK yalnızca bağlantıya değil, kopukluk deneyimine de vurgu yapmaktadır. Kurama göre geçici kopukluklar ilişkisel onarım yoluyla büyüme fırsatı yaratabilirken, kronik kopukluk bireyde izolasyon, utanç, güçsüzlük ve yabancılaşma yaratabilmektedir (Jordan, 2017; Lenz, 2016). Özellikle tekrar eden ilişkisel yaralanmaların bireyin hem benlik algısını hem de başkalarıyla ilişki kurma kapasitesini zayıflatabileceği belirtilmektedir. Bu yönüyle kuram, yalnızlık ve sosyal uyumsuzluk süreçlerini açıklamak açısından da işlevseldir.

İKK aynı zamanda psikolojik iyi oluşu sosyal adalet ve bağlamsal koşullardan bağımsız ele almaz. Kurama göre bireylerin ilişki kurma olanakları toplumsal normlar, güç ilişkileri ve kültürel bağlam tarafından etkilenmektedir (Jordan, 2010). Bu nedenle kopukluk yalnızca bireysel bir sorun değil, bazen yapısal olarak üretilen ilişkisel bir deneyimdir. Bu perspektif, sosyal uyumun bireysel beceriden ibaret görülmemesi açısından önemlidir.

Kuramın son yıllarda farklı örneklemlerde ampirik destek bulduğu görülmektedir. Büyümeyi besleyen ilişkilerin psikolojik dayanıklılık, düşük psikolojik sıkıntı ve artan ilişkisel işlevsellikle ilişkili olduğu bildirilmiştir (Mereish ve Poteat, 2015; Lenz, 2016). Ayrıca ilişkisel kültürel yaklaşımın kültürlerarası ve toplulukçu bağlamlarda da açıklayıcı güce sahip olduğu ileri sürülmektedir (Yam, 2021; Su, 2022). Bu bulgular, İKK'nin beliren yetişkinlikte sosyal uyum ve ilişkisel bağlantı süreçlerini anlamak için uygun bir kuramsal temel sunduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışma bağlamında İKK, sosyal uyumu bireyin çevreye uyum sağlama becerisi olarak değil, ilişkiler içinde gelişen karşılıklı aidiyet ve büyüme kapasitesi olarak yeniden düşünmeye olanak tanımaktadır. Bu kuramsal zemin, ilişkisel bağlantı ile sosyal uyum arasındaki kavramsal ilişkinin tartışılmasına temel oluşturmaktadır.

İlişkisel bağlantı ve sosyal uyum, çoğu zaman birbirinden ayrı ele alınan ancak kavramsal olarak önemli ölçüde kesişen iki yapıdır. Sosyal uyum çoğunlukla bireyin çevresine uyarlanması, sosyal normlara yanıt vermesi ve toplumsal sistemlere işlevsel katılımı üzerinden tanımlanırken, ilişkisel bağlantı bireyin karşılıklı, anlamlı ve büyümeyi besleyen ilişkiler kurma kapasitesine işaret etmektedir (Jordan, 2017; Lenz, 2016). Ancak bu iki yapı birbirinden bağımsız değildir. Sosyal uyumun önemli bir boyutu, bireyin ilişki ağları içinde aidiyet geliştirebilmesi ve sürdürülebilir karşılıklı bağlar kurabilmesidir.

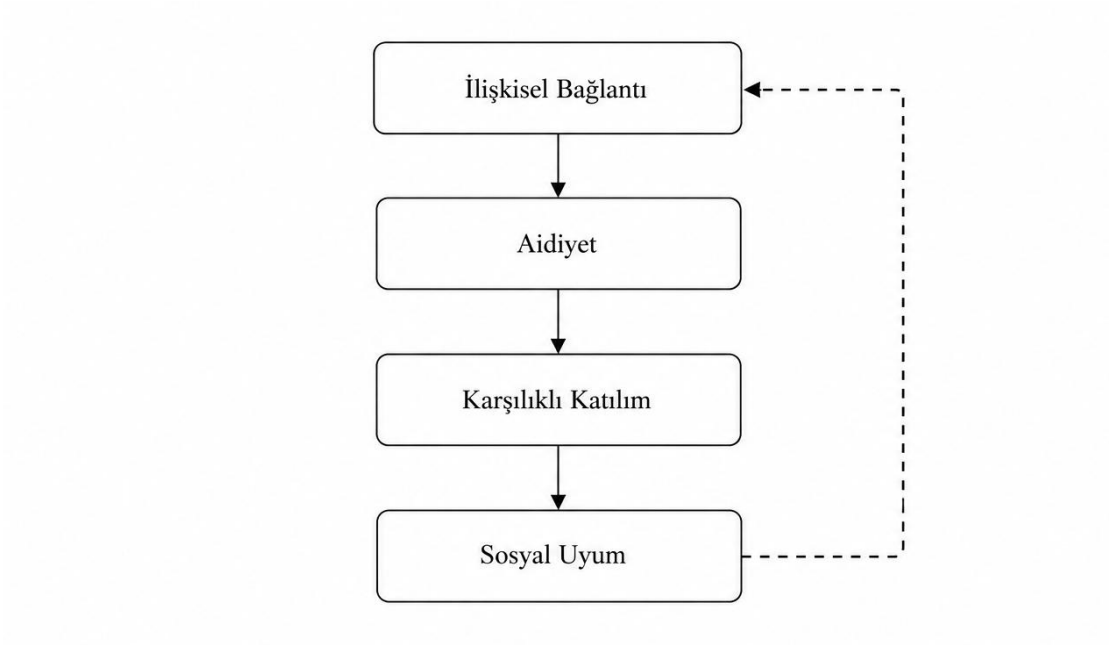
Bu çerçevede ilişkisel bağlantı, sosyal uyumun öncül koşullarından biri olarak değerlendirilebilir. Karşılıklı empatiye dayalı, destekleyici ve güvenli ilişkiler; bireyin sosyal çevreye katılımını kolaylaştırmakta, aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve sosyal sistemler içinde etkin işlevselliği desteklemektedir (Mereish ve Poteat, 2015). İlişkiler içinde deneyimlenen kabul, görünür olma ve değerli hissetme, bireyin yalnızca kişilerarası ilişkilerini değil, daha geniş sosyal bağlamla kurduğu ilişkiyi de şekillendirebilmektedir. Bu nedenle sosyal uyum, ilişkisel bağlantıların bir uzantısı olarak da düşünülebilir.

Bu ilişki özellikle aidiyet kavramı üzerinden daha görünür hale gelmektedir. Aidiyet, bireyin kendini bir sosyal bağlamın meşru ve değerli parçası olarak deneyimlemesiyle ilgilidir ve hem ilişkisel bağlantı hem sosyal uyum için merkezi bir mekanizmadır (Allen vd., 2014; Kirwan vd., 2025). Aidiyetin zayıf olduğu bağlamlarda bireyin sosyal geri çekilme, yalnızlık

ve uyumsuzluk yaşama olasılığı artarken; güçlü aidiyet deneyimleri toplumsal katılımı ve ilişkisel esnekliği destekleyebilmektedir.

İlişkisel Kültürel Kuram perspektifinden bakıldığında sosyal uyum, yalnızca normlara uyma ya da sosyal beklentilere uygun davranma değil, karşılıklı büyümeye dayalı ilişkiler kurabilme kapasitesi olarak da ele alınabilir (Jordan, 2010). Bu yorum, sosyal uyumu daha ilişkisel ve süreç odaklı biçimde yeniden kavramsallaştırmaktadır. Bu bağlamda sosyal uyumun, bireyin "uyarlanma" kapasitesi kadar "bağlantı kurma" kapasitesiyle de ilgili olduğu ileri sürülebilir.

Bu çerçevede şu kavramsal hat önerilebilir:



Görsel 1. *Beliren Yetişkinlerde İlişkisel Bağlantı ve Sosyal Uyumun Kavramsal Modeli*

Bu modelde ilişkisel bağlantı başlangıç noktası, aidiyet düzenleyici süreç, sosyal uyum ise gelişimsel çıktı olarak düşünülmektedir. Bu yaklaşım, sosyal uyumu yalnızca sonuç değişkeni olarak değil, ilişkiler içinde inşa edilen dinamik bir süreç olarak ele alma imkânı sunmaktadır.

Bununla birlikte bu ilişki doğrusal ve yalnızca olumlu yönde ilerleyen bir yapı değildir. İlişkisel kopukluk, dışlanma ya da güvensiz ilişkiler, sosyal uyum süreçlerini zayıflatabilmektedir. Kronik kopukluk deneyimlerinin bireyin sosyal güvenini, karşılıklı ilişki kurma eğilimini ve toplumsal katılım motivasyonunu azaltabileceği öne sürülmektedir (Jordan, 2017). Bu nedenle sosyal uyumun yokluğu yalnızca bireysel eksiklik ya da beceri yetersizliği olarak değil, bazen ilişkisel kopukluğun sonucu olarak da anlaşılmalıdır.

Beliren yetişkinlik bağlamında bu ilişki daha kritik hale gelmektedir. Bu dönem, yeni sosyal çevreler kurma, romantik bağlar oluşturma, akran ağlarında yer edinme ve toplumsal rollerle müzakere etme gibi yoğun ilişkisel görevler içerdiğinden, sosyal uyumun önemli ölçüde ilişkisel bağlantılar üzerinden biçimlenmesi beklenmektedir (Arnett, 2024; Chiao vd., 2022). Bu nedenle beliren yetişkinlerde sosyal uyumu anlamak için ilişkisel süreçleri merkezileştirmek yalnızca kuramsal değil, gelişimsel açıdan da gereklidir.

Bu değerlendirme doğrultusunda, ilişkisel bağlantı ve sosyal uyum arasındaki ilişkinin İlişkisel Kültürel Kuram çerçevesinde ele alınması, sosyal uyumu yeniden tanımlayan özgün bir kavramsal katkı sunmaktadır. Bu katkının daha iyi anlaşılabilmesi için beliren yetişkinlikte kopukluk, yalnızlık ve uyum riskleri ele alınmıştır.

Beliren yetişkinlik, ilişkisel keşif ve sosyal genişleme fırsatları sunduğu kadar, kopukluk, yalnızlık ve uyum güçlükleri açısından da kırılgan bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Arnett, 2024; Kirwan vd., 2025). Eğitim, iş, yer değişikliği, romantik ilişki belirsizlikleri ve akran ağlarının yeniden yapılanması, bireylerin mevcut ilişkisel bağlarını dönüştürebilmekte; bu süreç zaman zaman sosyal kopukluk deneyimlerini beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle beliren yetişkinlik, yalnızca artan bağlantıların değil, aynı zamanda artan kopukluk risklerinin de görülebildiği gelişimsel bir dönemdir.

İlişkisel Kültürel Kuram açısından kopukluk, bireyin karşılıklı tanınma, empati ve aidiyet deneyimlerinden mahrum kalmasıyla ilişkilidir (Jordan, 2017). Geçici kopukluk deneyimleri ilişkisel onarım için fırsat yaratabilse de kronik kopukluk bireyin kendilik algısını, ilişkisel güvenini ve sosyal katılım kapasitesini zayıflatabilmektedir (Lenz, 2016). Özellikle bireyin tekrar eden dışlanma, görülmeme ya da ilişkisel reddedilme yaşantıları, yalnızlık ve sosyal uyumsuzluk risklerini artırabilmektedir.

Yalnızlık, bu bağlamda beliren yetişkinlikte en sık tartışılan risk alanlarından biridir. Yalnızlık, yalnızca sosyal temas eksikliği değil, mevcut ilişkilerin niteliğini yetersiz algılama ile ilişkili öznel bir deneyim olarak tanımlanmaktadır (Perlman ve Peplau, 1981). Beliren yetişkinlikte yalnızlık; psikolojik sıkıntı, düşük iyi oluş, zayıf aidiyet ve sınırlı sosyal katılımla ilişkilendirilmiştir (Kirwan vd., 2025; Schoenmakers ve ten Bruggencate, 2024). Bu durum, sosyal uyumun yalnızca nesnel sosyal entegrasyonla değil, ilişkilerin öznel niteliğiyle de bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Bağlanma örüntüleri de bu risklerin anlaşılmasında önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Güvensiz bağlanma örüntülerinin, sosyal geri çekilme, yalnızlık ve kişilerarası uyum güçlükleriyle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Özdemir ve İlhan, 2012). Özellikle kaygılı ya da kaçınmacı ilişki örüntülerinin, beliren yetişkinlerde karşılıklı güvene dayalı ilişki kurmayı zorlaştırabildiği; bunun da sosyal uyum süreçlerini dolaylı olarak etkileyebildiği düşünülmektedir. Bu bulgular, ilişkisel kırılganlıkların sosyal uyumdan bağımsız ele alınamayacağını göstermektedir.

Beliren yetişkinlikte dışlanma ve aidiyet yoksunluğu da sosyal uyum açısından önemli riskler yaratmaktadır. Özellikle akran kabulünün düşük olması, sosyal destek ağlarının sınırlı olması ya da bireyin sosyal çevre içinde kendini görünmez hissetmesi, hem yalnızlık hem de uyumsuzluk deneyimlerini artırabilmektedir (Chiao vd., 2022). Aidiyetin zedelenmesi, bireyin toplumsal bağlam içinde kendini konumlandırmasını zorlaştırarak sosyal işlevsellikte bozulmalara yol açabilmektedir.

Bu riskler yalnızca bireysel sonuçlar üretmemekte, aynı zamanda gelişimsel görevlerin yerine getirilmesini de etkileyebilmektedir. Sosyal uyum güçlükleri yaşayan beliren yetişkinlerin kimlik gelişimi, yakın ilişki kurma süreçleri ve psikolojik dayanıklılıklarının olumsuz etkilenebileceği ileri sürülmektedir (Aksoy ve Taştan, 2023). Bu nedenle kopukluk ve yalnızlık, yalnızca duygusal deneyimler değil, gelişimsel ilerleyişi etkileyen süreçler olarak ele alınmalıdır.

Bununla birlikte literatür, ilişkisel bağlantıların bu risklere karşı koruyucu işlev görebildiğini de göstermektedir. Karşılıklı destek, arkadaşlık bağları, sosyal destek ve büyümeyi besleyen ilişkiler, yalnızlığın etkilerini azaltabilmekte ve sosyal uyumu destekleyebilmektedir (Mereish ve Poteat, 2015; Schoenmakers ve ten Bruggencate, 2024). Bu bulgular, kopukluk risklerinin ancak bağlantı süreçleriyle birlikte anlamlı biçimde değerlendirilebileceğini düşündürmektedir.

Bu çerçevede beliren yetişkinlikte kopukluk, yalnızlık ve uyum riskleri, sosyal uyumun yalnızca bireysel beceri ya da davranışsal uyarlanma üzerinden açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bu değerlendirme, sosyal uyumun İlişkisel Kültürel Kuram perspektifinden yeniden kavramsallaştırılmasına zemin hazırlamaktadır.

Sosyal uyum geleneksel olarak bireyin sosyal çevrenin beklenti ve normlarına uyum sağlayabilme kapasitesi, toplumsal sistemlere işlevsel katılımı ve çevresel taleplerle baş etme yeterliği üzerinden tanımlanmıştır. Bu yaklaşımlar sosyal uyumun önemli boyutlarını açıklamakla birlikte, uyumun ilişkisel ve karşılıklı doğasını çoğu zaman ikincil planda bırakmaktadır. Oysa özellikle beliren yetişkinlik bağlamında sosyal uyumun yalnızca bireyin çevreye uyarlanması değil, ilişkiler içinde aidiyet, karşılıklılık ve bağlılık geliştirmesiyle de ilgili olduğu düşünülmektedir (Arnett, 2024; Kirwan vd., 2025). Bu nedenle sosyal uyumun daha ilişkisel bir çerçevede yeniden ele alınması gerekmektedir.

İlişkisel Kültürel Kuram bu yeniden kavramsallaştırma için güçlü bir teorik zemin sunmaktadır. Kuramın temel varsayımı olan büyümenin bağlantı içinde gerçekleşmesi, sosyal uyumu da bireysel uyarlanma performansı yerine ilişkiler içinde gelişen bir süreç olarak düşünmeye olanak tanımaktadır (Jordan, 2010, 2017). Bu bakış açısından sosyal uyum, bireyin yalnızca sosyal sistemlere katılması değil, karşılıklı empatiye dayalı bağlar kurarak kendini sosyal bağlam içinde anlamlı biçimde konumlandırabilmesi olarak tanımlanabilir.

Bu doğrultuda sosyal uyumun üç ilişkisel bileşen üzerinden yeniden kavramsallaştırılması önerilebilir: ilişkisel bağlantı, karşılıklı aidiyet ve büyümeyi destekleyen katılım.

İlk olarak ilişkisel bağlantı, sosyal uyumun temelini oluşturan süreç olarak değerlendirilebilir. Bireyin güvenli, karşılıklı ve anlamlı ilişkiler kurabilmesi; sosyal çevreye katılımı ve sosyal işlevselliği destekleyen temel mekanizma olarak görülebilir (Lenz, 2016). Bu yorum, sosyal uyumu ilişkilerin sonucu değil, ilişkilerin içinde şekillenen bir yapı olarak ele almaktadır.

İkinci olarak karşılıklı aidiyet, sosyal uyumun duygusal ve toplumsal boyutunu ifade etmektedir. Aidiyet bu çerçevede yalnızca bir gruba dahil hissetme değil, bireyin sosyal bağlam içinde tanınması, değer görmesi ve karşılıklı kabul deneyimlemesiyle ilişkilidir (Allen vd., 2014). Bu yönüyle aidiyet, sosyal uyumun ilişkisel düzenleyici mekanizması olarak düşünülebilir.

Üçüncü olarak büyümeyi destekleyen katılım, sosyal uyumun pasif uyarlanma değil aktif, üretken ve karşılıklı katkı içeren bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. İKK'nin "beş iyi şey" yaklaşımı (canlılık, açıklık, özdeğer, üretkenlik ve daha fazla bağlantı arzusu), sosyal uyumun yalnızca sorun yaşamama değil gelişimsel güçlenme boyutu da içerdiğini düşündürmektedir (Jordan, 2010).

Bu doğrultuda sosyal uyum şu biçimde yeniden tanımlanabilir:
Sosyal uyum, bireyin karşılıklı empatiye dayalı ilişkiler içinde aidiyet geliştirmesi, büyümeyi besleyen sosyal katılım süreçlerine dahil olması ve bu ilişkiler aracılığıyla psikososyal işlevselliğini sürdürebilme kapasitesidir.

Bu tanım, sosyal uyumu yalnızca davranışsal uyarlanma değil, ilişkisel gelişim süreci olarak konumlandırmaktadır.

Bu yaklaşım aynı zamanda sosyal uyumun yokluğunu da yeniden düşünmeyi sağlar. Bu perspektifte sosyal uyumsuzluk, yalnızca bireyin çevresel taleplere cevap verememesi değil; ilişkisel kopukluk, karşılıklı aidiyet yoksunluğu ve büyümeyi besleyen ilişkilere erişememe durumu olarak da değerlendirilebilir (Jordan, 2017). Böylece uyum sorunları bireysel eksiklikten ziyade ilişkisel kırılganlıklar bağlamında da anlaşılabilir.

Beliren yetişkinlik açısından bu yaklaşım özellikle önemlidir. Çünkü bu dönem bireyin sosyal rollerini, yakın ilişkilerini ve aidiyet sistemlerini yeniden örgütlediği bir geçiş evresidir. Bu süreçte sosyal uyumun ilişkisel bağlantılar temelinde ele alınması, hem gelişimsel hem uygulamalı düzeyde daha bütüncül açıklamalar sağlayabilir (Çok ve Atak, 2015). Özellikle psikolojik danışma müdahalelerinde sosyal uyum güçlüklerinin yalnızca bireysel beceri eksikliği olarak değil, ilişkisel kopukluk deneyimleriyle birlikte değerlendirilmesi daha kapsayıcı müdahale olanakları sunabilir.

Bu çalışma bağlamında önerilen yeniden kavramsallaştırma, sosyal uyum literatürüne kuramsal bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Sosyal uyumu ilişkisel bağlantı, aidiyet ve karşılıklı büyüme ekseninde ele almak, İlişkisel Kültürel Kuramın beliren yetişkinlik literatürüne özgün katkısını görünür kılmaktadır.

Uygulama açısından bu çerçeve, beliren yetişkinlerle yürütülen psikolojik danışma ve önleyici müdahalelerde ilişki temelli yaklaşımların önemine işaret etmektedir. Özellikle aidiyet güçlendirme, karşılıklı destek ağları oluşturma ve kopukluk deneyimlerinin onarılmasına yönelik müdahaleler İlişkisel Kültürel Kuramla uyumlu görünmektedir (Jordan, 2010; Lenz, 2016).

KAYNAKÇA

Aksoy, B. N., ve Taştan, N. (2023). Beliren yetişkinlikte kimlik gelişimi: Stresle başa çıkma becerilerinin yordayıcılığı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 309–334.

Allen, J. P., Chango, J., ve Szwedo, D. (2014). The adolescent relational dialectic and the peer roots of adult social functioning. *Child Development, 85*(1), 192–204. https://doi.org/10.1111/cdev.12106

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2024). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (3rd ed.). Oxford University Press.

Aslan, Y., Koçak, O., Basmacı Kaya, A., Alkhulayfi, A. M. A., Gómez-Salgado, J., ve Yıldırım, M. (2025). Roles of loneliness and life satisfaction in the relationship between perceived friend social support, positive feelings about the future and loss of motivation. *Children and Youth Services Review, 170*, 108052.

Atak, H., ve Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(1), 39–50.

Atak, H., Erten Tatlı, C., Çokamay, G., Büyükpabuşcu, H., ve Çok, F. (2016). Yetişkinliğe geçiş: Türkiye'de demografik ölçütler bağlamında kuramsal bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8*(3), 204–227. https://doi.org/10.18863/pgy.238184

Baumeister, R. F., ve Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology, 1*(3), 311–320. https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311

Chiao, C., Lin, K.-C., ve Chyu, L. (2022). Perceived peer relationships in adolescence and loneliness in emerging adulthood and workplace contexts. *Frontiers in Psychology, 13*, 794826. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.794826

Çok, F., ve Atak, H. (2015). Emerging adulthood in Turkey: Does it yet exist? *The Online Journal of Counseling and Education, 4*(3), 46–75.

Çok, F., Özdoğan, H. K., Berber, K., ve Yeler, Z. (2023). Yetişkinliğe geçiş sürecinde gelişimsel bir kriz: Çeyrek yaşam krizi. *Humanistic Perspective, 5*(2), 898–920.

Jordan, J. V. (2010). *Relational-cultural therapy*. American Psychological Association.

Jordan, J. V. (2017). Relational-cultural theory: The power of connection to transform our lives. *Journal of Humanistic Counseling, 56*(3), 228–243. https://doi.org/10.1002/johc.12055

Kirwan, E. M., Burns, A., O'Súilleabháin, P. S., Summerville, S., McGeehan, M., McMahon, J., Gowda, A., ve Creaven, A. M. (2025). Loneliness in emerging adulthood: A scoping review. *Adolescent Research Review, 10*, 47–67. https://doi.org/10.1007/s40894-024-00240-4

Lenz, A. S. (2016). Relational-cultural theory: Fostering the growth of a paradigm through empirical research. *Journal of Counseling ve Development, 94*(4), 415–428. https://doi.org/10.1002/jcad.12100

Mereish, E. H., ve Poteat, V. P. (2015). The conditions under which growth-fostering relationships promote resilience and alleviate psychological distress among sexual minorities: Applications of relational-cultural theory. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 2*(3), 339–344. https://doi.org/10.1037/sgd0000121

Merrill, N. (2022). Relations to identity development in emerging adults. *Narrative Works, 11*(1), 43–60.

Miller, J. B. (1976). *Toward a new psychology of women*. Beacon Press.

Özdemir, U., ve Tuncay, T. (2008). Correlates of loneliness among university students. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 2*(29), 1–6. https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-29

Özdemir, Y., ve İlhan, T. (2012). Benlik kurgusu, bağlanma ve yalnızlık: Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*, 157–180.

Perlman, D., ve Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In R. Gilmour ve S. Duck (Eds.), *Personal relationships in disorder* (pp. 31–56). Academic Press.

Schoenmakers, E. C., ve ten Bruggencate, T. (2024). Navigating loneliness: The interplay of social relationships and coping skills. *International Journal of Adolescence and Youth, 29*(1), 2339300. https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2339300

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Su, Y. T. (2022). *Towards successful intercultural relationships: The initial development and validation of a relational cultural intelligence scale* (Doctoral dissertation, Florida State University).

Yam, F. C. (2021). İlişkisel kültürel kuram ve kavramlarının Türk kültürü açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(1), 477–495.

TEKNOFEODAL DÜZENİN GÖLGESİNDE: DİJİTAL EŞİTSİZLİKLERİN EĞİTSEL VE PSİKOLOJİK ETKİLERİ

Dr. Cihat ARSLAN

Sivas Buruciye Bilim ve Sanat Merkezi

cihatarslan@outlook.com - 0000-0001-6357-6400

Elifnaz BÖLÜKBAŞI

Sivas Buruciye Bilim ve Sanat Merkezi

bolukbasie333@gmail.com – 0009-0008-4672-7121

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, dijital eşitsizlik olgusunu eğitsel ve psikolojik boyutlarıyla inceleyerek öğrencilerin ve öğrenci velilerinin dijitalleşme sürecinde yaşadıkları deneyimleri teknofeodalite kuramsal çerçevesi bağlamında ortaya koymaktır.

Araştırma karma yöntemli bir durum çalışmasıdır. Nicel boyutta anket yoluyla elde edilen veriler parametrik olmayan istatistiksel testlerle analiz edilmiş, nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Nicel boyuta ait örneklem 210 lise öğrencisinden, nitel boyuta ait örneklem ise 25 öğrenci velisinden oluşmaktadır.

Nicel bulgular, dijital eşitsizliğin özellikle bilgisayar sahipliği ve evde internet erişimi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını; buna karşılık yaş ve gelir gibi değişkenlerin çoğu maddede belirleyici olmadığını göstermiştir. Eğitsel etki maddelerinde dijital donanıma ve internet erişimine sahip olmayan öğrencilerin daha yüksek eşitsizlik algısına sahip oldukları, psikolojik etki maddelerinde ise erişim yoksunluğunun stres, kaygı ve dışlanmışlık algılarını artırdığı belirlenmiştir. Nitel bulgular, öğrencilerin dijital eşitsizliği derslere erişememe, akademik geri kalma, başkalarına bağımlı olma ve psikolojik baskı yaşama gibi deneyimler üzerinden anlamlandırdıklarını ortaya koymuştur. Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, dijital eşitsizliğin yalnızca teknik bir erişim sorunu olmadığı; öğrencileri belirli dijital altyapılara ve platformlara bağımlı hâle getiren, eğitim alanında kalıcı avantaj ve dezavantaj ilişkileri üreten teknofeodal bir yapı içerisinde yeniden üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, dijital eşitsizlikle mücadelede donanım ve internet erişiminin yanı sıra eğitsel destek ve psikososyal boyutların da bütüncül biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teknofeodalite, Dijital Eşitsizlik, Eğitimde Dijital Eşitsizlik

LOKMAN SURESİ'NDE AİLEDE DİN EĞİTİMİ VE DEĞER AKTARIMI

Doç. Dr. Mustafa MÜCAHİT*

mustafamucahit@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0003-2345-0015

Sema GÜRGEN**

semayldz42@gmail.com - ORCID ID: 0009-0008-8164-3943

ÖZET

Çalışmada Lokman Suresi kapsamında ailede din eğitimi ve değer aktarımı konusu ele alınmıştır. Çalışmanın temel hareket noktası, Lokman Suresi 12-19. ayetlerde yer alan öğütlerin sadece bireysel ahlak tavsiyesi değil, aynı zamanda aile içi din eğitimi için kapsamlı bir model sunmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Temel doküman Kur'an-ı Kerim'deki Lokman Suresi 12-19. ayetlerdir. Bunun yanında Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Yolu Tefsiri, TDV İslam Ansiklopedisi maddeleri ve konuya ilişkin makale ve tezlerden yararlanılmıştır. İnceleme sonucunda surede tevhid, şükür, anne-babaya saygı, bilinçli itaat, sorumluluk, vicdan, namaz, iyiliği emretme, kötülükten sakındırma, sabır, tevazu, ölçülülük ve nezaket gibi değerlerin öne çıktığı görülmüştür. Ayrıca Hz. Lokman'ın oğluna hitabında sevgi dili, nasihat, somutlaştırma, aşamalılık, iç denetim kazandırma ve davranışa dönüştürme gibi eğitim yöntemlerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle Lokman Suresi ailede din eğitiminin bilgi aktarmakla sınırlı olmadığını; inanç, ibadet, ahlak ve sosyal davranış bütünlüğü içinde yürütülmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi Lokman Suresi, ailede din eğitimi, değerler eğitimi.

ABSTRACT

The study addresses the subject of religious education and value transmission within the family in the context of Surah Luqman. The main point of departure of the study is that the advice contained in verses 12–19 of Surah Luqman is not only individual moral guidance but also presents a comprehensive model for religious education within the family. In the study, the document analysis method was adopted in accordance with the qualitative research approach. The primary document consists of verses 12–19 of Surah Luqman in the Holy Qur'an. In addition, the Presidency of Religious Affairs' Qur'an Commentary "Kur'an Yolu," articles from the TDV Encyclopedia of Islam, as well as related articles and theses, were utilized. As a result

* Doç. Dr. Sivas Cumhuriyet Ün. İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi ABD.
** Uzm. Öğrt. Sivas Cumhuriyet Ün. İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi ABD, Yüksek Lisans Öğrencisi.

of the examination, it was observed that values such as tawhid, gratitude, respect for parents, conscious obedience, responsibility, conscience, prayer, enjoining good, forbidding evil, patience, humility, moderation, and kindness are emphasized in the surah. Furthermore, it was concluded that educational methods such as the language of love, advice, concretization, gradualism, fostering self-control, and transforming teachings into behavior are present in Luqman's address to his son. In this respect, Surah Luqman demonstrates that religious education within the family is not limited to the transmission of information; rather, it should be carried out within the integrity of faith, worship, morality, and social behavior.

Keywords: Religious Education, Surah Luqman, religious education in the family, values education.

1. GİRİŞ

Aile, çocuğun dünyayı ilk tanıdığı ve değerleri ilk kez öğrendiği çevredir. Çocuk için aile yalnızca biyolojik bir aidiyet alanı değil, aynı zamanda dil, davranış, inanç, ibadet ve ahlakın öğrenildiği ilk eğitim ortamıdır. Bu nedenle ailede verilen din eğitimi, çocuğun ileriki yaşlarda kuracağı dinî ve ahlakî kimliğin temelini etkilemektedir (Şahin, 2009, ss. 81–82). Ailede din eğitiminin etkisinin çoğu zaman okul derslerinden önce başladığı söylenebilir. Çocuğun, anne ve babasının ne söylediği kadar nasıl yaşadığını da gözlemlediği düşünülebilir. Bu nedenle ailede din eğitiminin yalnızca anlatılan bilgilerden değil, evde oluşan genel iklimden de beslendiği ifade edilebilir.

Kur'an-ı Kerim'de aile içi eğitime dair örnekler farklı peygamber kıssaları ve öğütler üzerinden verilmektedir. Hz. Nuh'un oğluna seslenişi, Hz. İbrahim'in ailesi için duası, Hz. Yakub'un oğullarına tavsiyeleri ve Hz. Lokman'ın oğluna nasihatleri bu konuda dikkat çekici örneklerdir. Bu örnekler, aile içi konuşmaların sadece tarihî hatıralar değil, din eğitimi açısından okunabilecek öğretici metinler olduğunu göstermektedir (Yağmur, 2024, ss. 1–2). Kur'an'da aile konuşmalarının yer alması, ev içindeki iletişimin dinî bakımdan önemsiz görülmediğini düşündürmektedir. Bazen kısa bir baba-evlat konuşmasının, uzun teorik açıklamalardan daha etkili bir eğitim örneği sunabileceği söylenebilir.

Lokman Sûresi'nde yer alan öğütler, ailede din eğitiminin iman, ibadet ve ahlak boyutlarını birlikte ele almaktadır. Bu öğütlerde önce Allah inancı ve şirkten sakınma üzerinde durulmakta, ardından anne-babaya iyi davranma, sorumluluk bilinci, namaz, iyiliği emretme, sabır, tevazu ve ölçülü konuşma gibi değerler sıralanmaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-a; Üzüm, 2003, ss. 209–211). Bu sıralamanın rastgele olmadığı ifade edilebilir. Çocuğun önce inanç zemininin kurulduğu, sonra bu inancın aileye, ibadete, topluma ve günlük davranışlara nasıl yansıyacağının gösterildiği düşünülebilir. Böylece din eğitiminin sadece bilgi ezberletme değil, hayatı düzenleyen bir bilinç kazandırma süreci hâline geldiği söylenebilir.

Günümüzde ailede din eğitimi bazen sadece namaz, dua, sure ezberi veya helal-haram bilgisiyle sınırlandırılabilmektedir. Oysa Lokman Sûresi, din eğitiminin daha geniş bir çerçevede düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çerçevede çocuk hem Allah'a karşı sorumluluklarını hem de insanlarla ilişkilerinde dikkat etmesi gereken ahlakî ölçüleri

öğrenmektedir (Dinçer, 2023, ss. 71–78). Ailede din eğitiminin, çocuğa sadece "bunu yap, bunu yapma" demekten ibaret olmadığı ifade edilebilir. Çocuğun neden iyi olması gerektiğini, iyiliğin hangi davranışlarda göründüğünü ve bu davranışların Allah inancıyla nasıl bağlantılı olduğunu anlamasının önemli olduğu düşünülebilir.

Bu bağlamda aile, din eğitiminin yalnızca destekleyici unsuru değil, çocuğun ilk dinî ve ahlaki tecrübeleri kazandığı temel çevre olarak görülmelidir. Aybey, çalışmasının özet ve sonuç bölümünde ailenin çocuğun biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının yanında dinî ve ahlaki ihtiyaçlarını da karşılamakla görevli olduğunu; değerlerin ve dinî değerlerin çocuğa kazandırıldığı en önemli kurumun aile olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle Lokman Sûresi'ndeki baba-evlat diyaloğu, aileyi değerlerin sadece anlatıldığı değil, aile ilişkileri içinde yaşanarak görünür hâle geldiği bir eğitim çevresi olarak değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır (Aybey, 2018, ss. 544–547, 556).

Bu noktada ailede din eğitiminin sadece çocuğa bazı dinî bilgileri öğretmekten ibaret olmadığı açıkça görülmektedir. Çocuğun değer dünyası, evde karşılaştığı konuşma biçimi, anne-babanın ibadet ve ahlak konusundaki tutarlılığı ve aile içinde kurulan güven ilişkisiyle şekillenmektedir. Bu nedenle Lokman Sûresi'ndeki baba-evlat diyaloğu, günümüz aileleri için de etkili bir hatırlatmadır. Değerler çocuklara önce yaşatılarak, sonra açıklanarak kazandırılmalıdır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Lokman Sûresi 12-19. ayetler bağlamında ailede din eğitimi ve değer aktarımının temel ilkelerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Hz. Lokman'ın oğluna yönelttiği öğütler; içerik, yöntem, değer alanları ve günümüz aile eğitimi açısından değerlendirilmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problemi "Lokman Sûresi'nde ailede din eğitimi ve değer aktarımına ilişkin hangi temel ilkeler, yöntemler ve değer alanları öne çıkmaktadır? Bu problem ışığında aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır.

1.3. Alt Problemler

Lokman Sûresi'nde ailede din eğitiminin temel amacı nedir?
Hz. Lokman'ın oğluna öğütlerinde hangi din eğitimi yöntemleri görülmektedir?
Sûrede çocuğa aktarılması hedeflenen temel değerler nelerdir?
Ebeveyn-çocuk iletişimi açısından hangi ilkeler öne çıkmaktadır?
Bu ayetler günümüz ailede din eğitimi anlayışına nasıl katkı sunabilir?

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmekte ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Temel doküman Lokman Sûresi'nin 12-19. ayetleridir. Bunun yanında Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Yolu Tefsiri, TDV İslâm Ansiklopedisi maddeleri, Lokman Sûresi'ni çocuk eğitimi, din eğitimi ve ahlak ilkeleri bakımından inceleyen akademik çalışmalar destekleyici kaynak olarak kullanılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Lokman Sûresi'nin tamamını değil, özellikle 12-19. ayetlerde yer alan öğütleri esas almaktadır. Çalışmada Hz. Lokman'ın tarihî kimliği ayrıntılı biçimde tartışılmamakta, daha çok ayetlerde aktarılan eğitim ilkeleri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca çalışma uygulamalı bir saha araştırması değil, teorik bir incelemedir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

3.1. Lokman Sûresi ve Hz. Lokman Hakkında Genel Çerçeve

Lokman Sûresi, Kur'an-ı Kerim'in otuz birinci sûresidir. Genel kabulde Mekke döneminde nazil olduğu belirtilmektedir. Sûre adını, 12 ve 13. ayetlerde kendisinden söz edilen Lokman'dan almaktadır. Sûrede tevhid, peygamberlik, ahiret, Allah'ın yaratma kudreti ve Hz. Lokman'ın oğluna öğütleri gibi konular yer almaktadır (Üzüm, 2003, ss. 209–211; Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-a). Sûrenin Mekke döneminde inmiş olmasının, içerikte neden iman, tevhid ve ahlak vurgusunun öne çıktığını anlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Mekke dönemi ayetlerinin çoğu zaman insanın inanç dünyasını ve temel ahlakî duruşunu inşa etmeye yöneldiği düşünülebilir.

Kur'an'da Lokman'ın hayatı hakkında ayrıntılı bilgi verilmemektedir. Onun peygamber mi yoksa hikmet sahibi salih bir kişi mi olduğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak ayetlerin odağında bu tartışmadan çok, Lokman'a hikmet verilmesi ve onun bu hikmeti oğluna yönelttiği nasihatlerle göstermesi yer almaktadır (Harman, 2003, ss. 205–206; Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-b). Bu durumun eğitim açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Kur'an'ın, Lokman'ın soyunu, mesleğini veya fiziksel özelliklerini öne çıkarmak yerine onun hikmetli sözünü ve eğitici tavrını öne çıkardığı görülmektedir. Böylece asıl değerin dış görünüşte değil, bilgi, ahlak ve hikmette olduğu düşünülebilir.

Hz. Lokman'ın oğluna yönelttiği öğütler, iman, ibadet ve ahlak bütünlüğü içinde ilerlemektedir. Önce Allah'a ortak koşmamak emredilmekte; ardından anne-baba hakkı, Allah'ın her şeyi bilmesi, namaz, iyiliği emretme, sabır, tevazu ve ölçülü konuşma gibi konular gelmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-b, t.y.-c, t.y.-d; Efe, 2024, s. 25). Bu bütünlüğün, ailede din eğitimi için önemli bir ölçü sunduğu söylenebilir. Çocuğun sadece ibadet davranışını öğrenmesinin yeterli olmadığı, bu ibadetin inançla, aile ilişkisiyle, toplum sorumluluğuyla ve ahlakî davranışla desteklenmesi gerektiği düşünülebilir.

3.2. Ailede Din Eğitiminin Temeli: Hikmet ve Şükür

Lokman Sûresi 12. ayette Lokman'a hikmet verildiği ve bunun şükürle ilişkilendirildiği görülmektedir. Diyanet'in Kur'an Yolu Tefsiri'nde hikmetin bilgiyle birlikte doğru davranışa dönüşmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu açıklamaya göre bilgi, insanı Allah'a, iyiliğe ve sorumluluğa götürüyorsa gerçek anlamda değer kazanmaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-b). Bu noktada eğitimci açısından önemli bir sonucun ortaya çıktığı ifade edilebilir: Bilmek tek başına yeterli olmayabilir. Anne-baba veya öğretmen bildiğini hayatına yansıttığında çocuk üzerinde daha güvenilir bir etki bırakabileceği düşünülebilir. Çocuğun, söylenen sözle yaşanan hayat arasında uyum gördüğünde öğrenmesinin daha güçlü olabileceği söylenebilir.

Dinçer, Hz. Lokman'ın eğitimci kişiliğinde şükür ve hikmetin önemli olduğunu belirtmektedir. Ona göre Lokman'ın önce kendi kişiliğiyle örnek olması, sonra oğluna öğüt vermesi, eğitimin ailede ve eğitimcinin şahsiyetinde başladığını göstermektedir (Dinçer, 2023, ss. 72–73). Bu görüşün ailede din eğitimi için oldukça anlamlı olduğu ifade edilebilir. Çünkü çocukların, özellikle küçük yaşlarda, soyut kavramlardan çok somut davranışlardan etkilendiği söylenebilir. Şükürden söz eden bir ebeveynin nimetleri israf etmemesi, tevazudan söz eden bir ebeveynin kibirli davranmaması gerektiği söylenebilir.

Şükür değeri, Lokman Sûresi'nde sadece dil ile teşekkür anlamına gelmemektedir. İnsanın sahip olduğu nimetleri fark etmesi, onları Allah'ın rızasına uygun kullanması ve nankörlükten uzak durması da şükür bilincinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-b; Dinçer, 2023, s. 72). Ailede şükür eğitiminin küçük davranışlarla başlatılabileceği ifade edilebilir. Sofrada nimeti fark etmek, eşyayı hor kullanmamak, emeğe saygı göstermek ve sahip olunan imkânları paylaşmak, çocuğun şükür bilincini günlük hayat içinde öğrenmesine yardımcı olabilir.

3.3. Sevgi Dili ve Nasihat Yöntemi

Lokman'ın oğluna "yavrucuğum" anlamı taşıyan sıcak bir hitapla seslenmesi, eğitimde üslubun önemini göstermektedir. Dinçer'e göre sevgi içeren hitap, çocuğun dikkatini toplamasına ve söylenen sözü daha açık bir kalple dinlemesine katkı sağlamaktadır (Dinçer, 2023, s. 73; Şahin, 2009, s. 83). Bu ayetten çıkarılabilecek pratik sonuçlardan birinin, eğitim dilinin niteliğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Ailede din eğitiminin dili korku, aşağılama ve baskı üzerine kurulursa çocukta direnç oluşturabileceği düşünülebilir. Sevgiyle kurulan bir dilin ise çocuğa değer verildiğini hissettirebileceği ve öğüdün kabul edilme ihtimalini artırabileceği ifade edilebilir**.**

Lokman Sûresi'nde nasihat yöntemi açıkça görülmektedir. Ancak burada nasihat, kuru bir öğüt verme biçimi değildir; sevgi, hikmet, doğru zamanlama ve değerli içerikle desteklenen bir rehberliktir. Bu yönüyle nasihat, çocuğu küçümseyen değil, onu ciddiye alan bir eğitim yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Efe, 2024, ss. 20–21; Dinçer, 2023, ss. 73–74). Günümüzde nasihatin bazen olumsuz algılandığı söylenebilir; çünkü çocukların uzun ve tekrarlı uyarılardan sıkıldığı düşünülmektedir. Ancak Lokman örneğinin, nasihatin tamamen terk edilmesi gerekmediğini, doğru üslup ve doğru içerikle kullanıldığında hâlâ etkili olabileceğini gösterdiği ifade edilebilir.

Hz. Lokman'ın öğütlerinde dikkat çeken bir başka özellik de konuların kademeli biçimde verilmesidir. Önce inanç temeli kurulmakta, daha sonra aile sorumluluğu, ibadet, toplumsal görev ve sosyal davranışlar ele alınmaktadır (Efe, 2024, s. 25; Dede, 2018, ss. 332–337). Bu kademeli yapının, ailede çocuğa her şeyi aynı anda yüklememek gerektiğini hatırlattığı düşünülebilir. Çocuk eğitiminde önce temel kavramların anlaşılır hâle getirilmesi, sonra davranış beklentilerinin yaşa ve gelişim düzeyine uygun biçimde artırılması gerektiği söylenebilir.

Kayacan ve Denizer, Kur'an'daki ebeveyn-çocuk örneklerini inceledikleri çalışmada Hz. Lokman'ı çocuğa öğüt verme konusunda örnek olarak ele almaktadır. Nasihatte ebeveynin önce kendi davranışlarıyla örnek olması, sonra sözlü tavsiyede bulunması gerektiğini

belirtmektedir. Aynı çalışmada çocuğun bir birey olarak görülmesi, incitici sözlerden kaçınılması, çocuğa söz hakkı tanınması ve onun görüşünün sorulması gerektiği vurgulanmaktadır. Tetik ise çocukluk dönemindeki anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik gelişimiyle birlikte dinî gelişimini ve ilerleyen yaşlardaki din algısını etkileyebileceğini ifade etmektedir (Kayacan & Denizer, 2021, ss. 311–312, 326–327; Tetik, 2020, s. 136).

Bu değerlendirmeden hareketle Lokman'ın oğluna yönelttiği hitabın yalnızca bir öğüt verme biçimi değil, aynı zamanda sağlıklı bir eğitim ilişkisi kurma yöntemi olduğu söylenebilir. Çocuk, kendisine değer verildiğini ve ciddiye alındığını hissettiğinde verilen mesajı daha kolay kabul edebilir. Bu yüzden ailede din eğitimi, çocuğun kişiliğini bastıran bir uyarı diliyle değil, onu muhatap alan, düşündüren ve sorumluluk kazandıran bir iletişim diliyle yürütülmelidir.

3.4. Tevhid Bilinci: Din Eğitiminin İlk Zemini

Hz. Lokman'ın oğluna ilk açık öğüdü Allah'a ortak koşmamasıdır. Kur'an Yolu Tefsiri'nde bu öğüdün, şükrün ve doğru inancın temel şartı olduğu belirtilmektedir. Şirk, insanın Allah karşısındaki konumunu yanlış kurması anlamına geldiği için ayette büyük bir haksızlık olarak nitelenmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-b). Tevhid eğitiminin, çocuğa sadece "Allah birdir" cümlesini öğretmekle sınırlı olmadığı ifade edilebilir. Çocuğun güven, sorumluluk, dua, nimet ve ahlak bilincini Allah inancıyla ilişkilendirmesinin önemli olduğu düşünülebilir. Böylece tevhid bilgisinin zihinde kalan bir cümle olmaktan çıkıp davranışlara yön veren bir ilkeye dönüşebileceği söylenebilir.

Dede'ye göre Lokman Sûresi'nde din eğitiminin temel gayelerinden biri salih insan yetiştirmektir. Salih insan olmanın ilk şartı ise doğru bir tevhid inancına sahip olmak ve bu inanca uygun bir hayat kurmaktır (Dede, 2018, ss. 338–339). Salih insan hedefinin, ailede din eğitiminin yönünü belirlediği düşünülebilir. Bu hedefin yalnızca dindar görünen bir çocuk yetiştirmeyi değil, içtenlikli, sorumlu, merhametli ve ahlaklı bir insan yetiştirmeyi ifade ettiği söylenebilir. Böyle bir hedefin eğitimi şekilcilikten uzaklaştırabileceği değerlendirilebilir.

Tevhid bilinci, ailede değer aktarımının merkezinde yer almaktadır. Çünkü şükür, sabır, tevazu, ibadet ve iyilik gibi değerler, Allah inancıyla ilişkilendirildiğinde daha derin bir anlam kazanmaktadır. Bu nedenle Lokman'ın öğütlerinde değerler birbirinden kopuk değil, tevhid merkezli bir bütünlük içinde yer almaktadır (Şahin, 2009, ss. 83–87; Dede, 2018, ss. 332–337). Ailede çocuklara değer anlatılırken bu değerlerin neden önemli olduğunun da açıklanması gerektiği ifade edilebilir. Mesela dürüstlüğün sadece toplum beğensin diye değil, Allah'ın razı olduğu ve insan onuruna yakıştığı için değerli olduğu söylenebilir. Bu tür açıklamaların, değerin içselleştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

3.5. Anne-Babaya Saygı ve Bilinçli İtaat

Lokman Sûresi 14 ve 15. ayetlerde anne-babaya iyi davranma emredilmektedir. Ayetlerde özellikle annenin çocuğu taşıma ve büyütme sürecindeki emeğine dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte anne-baba Allah'a ortak koşmaya zorlayacak olursa bu konuda itaat edilmeyeceği, fakat dünyada onlarla iyi geçinileceği belirtilmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-c). Bu bölümün, ailede din eğitimi açısından dengeli bir yaklaşım sunduğu ifade edilebilir. Çocuktan anne-babasına saygılı olması istenmekte; fakat bu saygının bilinçsiz bir

teslimiyet olmadığı görülmektedir. Böylece Kur'an'ın hem aile bağlarını koruduğu hem de inanç sorumluluğunu bireyin kendi vicdanına bağladığı söylenebilir.

Çoban, Kur'an'daki ahlakî ilkeler arasında anne-baba-evlat ilişkilerinin önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir. Ona göre aile içindeki sevgi ve saygı eksenli davranışlar sadece bireysel iyilik değil, toplum huzurunu da güçlendiren değerlerdir (Çoban, 2017, ss. 202–204). Anne-babaya saygının, aile içinde öğrenilen fakat topluma yayılan bir değer olduğu söylenebilir. Ailesinde emeğe, yaşlıya ve büyüğe saygı gören çocuğun bu davranışı sosyal hayata da taşıyabileceği düşünülebilir. Bu yönüyle ailedeki değer eğitiminin toplumsal ahlakı da etkileyebileceği ifade edilebilir.

Bu ayetlerde anne-babaya iyi davranma ile Allah'a karşı sorumluluk birlikte ele alınmaktadır. Bu birliktelik, aile bağlarının dinî ve ahlakî değer taşıdığını; ancak hiçbir beşerî ilişkinin Allah'a bağlılık ilkesinin önüne geçirilemeyeceğini göstermektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-c; Üzüm, 2003, ss. 209–211). Buradan günümüz aileleri için önemli bir sonuç çıkarılabileceği söylenebilir: Din eğitimi çocuğu ailesinden koparmamalı, aksine aile içinde saygı ve merhameti güçlendirmelidir. Bununla birlikte ailenin de çocuğun düşünmesini, soru sormasını ve bilinçli bir inanç geliştirmesini desteklemesi gerektiği ifade edilebilir.

3.6. Vicdan ve Sorumluluk Eğitimi

Lokman Sûresi 16. ayette, yapılan işin çok küçük bile olsa Allah tarafından bilineceği ifade edilmektedir. Kur'an Yolu Tefsiri bu ayeti ahlakî hayatın temeli olan sorumluluk bilinciyle ilişkilendirmektedir. Buna göre insan, gizli veya açık her davranışının Allah'ın bilgisi dâhilinde olduğunu bilerek hareket etmelidir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-d). Bu ayetin çocuk eğitiminde dış denetimden iç denetime geçişi desteklediği düşünülebilir. Çocuğun sadece anne-babası gördüğü için değil, doğru olduğu için iyi davranmayı öğrenmesi gerektiği söylenebilir. Vicdan eğitiminin, çocuğun yalnız kaldığında da ahlakî davranabilmesini hedeflediği ifade edilebilir.

Ayetin kullandığı hardal tanesi örneği, soyut bir hakikati çocuğun anlayabileceği biçimde somutlaştırmaktadır. Bu yönüyle Hz. Lokman'ın öğüdü, eğitimde somutlaştırma yöntemine örnek olarak değerlendirilebilmektedir (Dinçer, 2023, s. 74; Efe, 2024, ss. 22–23). Çocuğa Allah'ın her şeyi bildiğini anlatırken korkutucu ve baskıcı bir dil yerine güven veren bir açıklama yapılması gerektiği söylenebilir. Bu bilginin, çocuğu sürekli suçluluk hissine değil, sorumlu davranmaya ve iyiliğin karşılıksız kalmayacağına inanmaya yöneltmesi gerektiği düşünülebilir.

Vicdan eğitimi açısından bu ayet, çocuğa davranışlarının görünmeyen sonuçları olduğunu fark ettirmektedir. İnsan bazen küçük gördüğü bir iyiliği veya kötülüğü önemsiz sayabilir, fakat ayet, ahlakî değerin sadece dışarıdan görülmekle ölçülmeyeceğini hatırlatmaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-d). Günümüz çocuklarının sosyal medya, arkadaş çevresi ve okul ortamında birçok görünmeyen tercih yaptığı ifade edilebilir. Bu nedenle ailede vicdan eğitiminin daha da önemli hâle geldiği düşünülebilir. Çocuğa sadece kontrol edilme korkusu değil, kendi kararlarını ahlakî ölçülerle değerlendirme becerisi kazandırılması gerektiği söylenebilir.

3.7. Namaz, İyiliği Emretme ve Sabır

Lokman Sûresi 17. ayette namazı dosdoğru kılmak, iyiliği emretmek, kötülükten sakındırmak ve karşılaşılan güçlüklere sabretmek birlikte zikredilmektedir. Kur'an Yolu Tefsiri'nde bu öğütlerin kulluk, toplumsal sorumluluk ve ahlakî direnç alanlarını bir araya getirdiği görülmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-d). Bu ayette din eğitiminin sadece bireysel ibadetle sınırlandırılmadığı açıkça ifade edilebilir. Namaz kişinin Allah ile bağını güçlendirirken, iyiliği teşvik ve kötülüğe karşı durmanın kişinin toplumla ilişkisini düzenlediği söylenebilir. Sabrın ise bu iki alanı sürdürebilmenin ahlakî gücünü sağladığı düşünülebilir.

Dede'ye göre Lokman Sûresi'nde salih insan olmak, yalnızca bireysel ibadetleri yerine getirmekle sınırlı değildir. Kişinin iyiliği yaymaya çalışması, kötülüğe duyarsız kalmaması ve bu süreçte sabırlı olması da din eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır (Dede, 2018, ss. 338–339). Bu yaklaşımın, çocuklara pasif bir dindarlık yerine sorumluluk sahibi bir dindarlık kazandırmayı amaçladığı söylenebilir. Çocuğun yalnızca kendisini düşünen biri değil, çevresindeki iyilik ve kötülük karşısında duyarlı bir birey olarak yetiştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Namaz eğitimi ailede erken yaşlardan itibaren sevdirici bir dille başlatılabilmektedir. Ancak bu eğitimde baskı ve korku yerine örneklik, düzenli alışkanlık ve açıklayıcı iletişim öne çıkarılmalıdır. Lokman'ın üslubu, ibadet eğitiminde de sevgi temelli yaklaşımın önemini desteklemektedir (Dinçer, 2023, ss. 77–78). Ailede namaz eğitiminin, sadece çocuğa namaz kılmasını söylemekle sınırlı olmaması gerektiği ifade edilebilir. Evde namaza değer verildiğini göstermek, ibadetin huzur ve sorumlulukla ilişkisini açıklamak, çocuğun ibadeti zorunlu bir yük değil anlamlı bir bağ olarak görmesine yardımcı olabilir.

Aydın, Müslüman ailede çocuk eğitimiyle ilgili çalışmasında çocuğu hayata hazırlamanın ve ona dinini öğretmenin anne-babanın görevi olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada aile, dinî duyguların uyandırılması, uygulanması, dinî bilgi ve alışkanlıkların kazandırılması bakımından eğitimin temeli olarak ele alınmakta; namaz, oruç, sadaka verme, cömertlik, temizlik ve düzenlilik gibi alışkanlıkların çocuklukta verilen eğitimle kazanıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca Aydın, Lokman Sûresi 12-19. ayetlerde Hz. Lokman'ın ağzından verilen öğütlerin çocuk eğitiminin içeriğini özetlediğini belirtmektedir (Aydın, 2021, ss. 47–48, 53–54, 72).

Bu noktada ibadet eğitiminin aile içinde yalnızca emir ve hatırlatma yoluyla verilmesi yeterli değildir. Çocuk, ibadetin aile hayatında doğal ve anlamlı bir yer tuttuğunu gördüğünde namazı sadece yapılması gereken bir görev olarak değil, Allah ile bağ kurmanın ve hayatı düzenlemenin bir yolu olarak kavrayabilir. Bu nedenle ailede ibadet eğitiminin sevdirici, açıklayıcı ve örnek davranışlarla desteklenen bir süreç olması önemlidir.

Sabır, ayette iyiliği emretme ve kötülükten sakındırma ile birlikte anılmaktadır. Bu ilişki, doğru olanı savunmanın her zaman kolay olmayacağını göstermektedir. Çocuk, iyi davranışta ısrar etmenin bazen çaba, zaman ve direnç gerektirdiğini aile içinde öğrenmelidir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-d; Çoban, 2017, ss. 206–208). Sabır eğitiminin, çocuğun her istediğinin hemen gerçekleşmediği durumlarda başladığı söylenebilir. Ailenin, çocuğa sabrı

sadece "bekle" diyerek değil, zorluk karşısında sakin kalma, emek verme ve doğru davranışı sürdürme örnekleriyle kazandırabileceği düşünülebilir.

3.8. Tevazu, Nezaket ve İletişim Adabı

Lokman Sûresi 18 ve 19. ayetlerde insanlara karşı kibirli davranmamak, yeryüzünde böbürlenerek yürümemek, yürüyüşte ölçülü olmak ve sesi yükseltmemek öğütlenmektedir. Bu öğütler, din eğitiminin sadece inanç ve ibadet alanını değil, sosyal davranışları ve iletişim adabını da kapsadığını göstermektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-d; Üzüm, 2003, ss. 209–211). Bu ayetlerin çok günlük davranışlardan söz ettiği ifade edilebilir: yürümek, konuşmak, insanlara yüz çevirmemek. Bu durum, din eğitiminin hayatın küçük görünen ayrıntılarına kadar uzandığını düşündürmektedir. Bir çocuğun karakterinin çoğu zaman bu küçük davranışlarda görünür hâle geldiği söylenebilir.

Çoban, Lokman Sûresi'nde yer alan ahlakî ilkelerin günümüzde değerler eğitimi kapsamında ele alınan saygı, iyilik, şefkat, aile birliğine önem verme ve güzel söz gibi değerlerle ilişkilendirilebileceğini belirtmektedir (Çoban, 2017, ss. 200–202). Bu ilişkinin, Kur'an'daki değerlerin güncel eğitim diliyle de açıklanabileceğini gösterdiği söylenebilir. Ancak değerleri sadece modern kavramlarla sınırlamanın doğru olmayacağı düşünülebilir. Lokman Sûresi'nde değerlerin, Allah inancı ve ahiret sorumluluğu ile birlikte ele alındığı ifade edilebilir.

Tevazu eğitimi, çocuğun kendisini değersiz görmesi değil, sahip olduğu imkân ve başarıları kibir sebebi yapmamasıdır. Lokman'ın öğütleri, çocuğun hem özgüvenli hem de ölçülü bir kişilik geliştirmesini destekleyen bir denge sunmaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-d; Dinçer, 2023, ss. 76–77). Ailelerin çocuklarına özgüven kazandırmaya çalışırken bazen farkında olmadan üstünlük duygusunu da besleyebileceği düşünülebilir. Oysa sağlıklı özgüvenin, başkasını küçümsemeden kendini değerli bilmek olduğu söylenebilir. Lokman Sûresi'ndeki tevazu vurgusunun bu dengeyi kurmaya yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

Ses tonunu ayarlama ve ölçülü konuşma, iletişim eğitimi açısından da önemlidir. Çocuk, öfkelendiğinde bağırmadan konuşmayı, karşısındakini dinlemeyi ve kendisini nezaketle ifade etmeyi ailede öğrenmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-d). Bu açıdan Lokman Sûresi'nin aile içi iletişim için de güçlü bir ölçü sunduğu söylenebilir. Evde sürekli yüksek ses, hakaret veya alay varsa çocuğun nezaketi teorik olarak öğrenmesinin zorlaşabileceği düşünülebilir. Nezaketin, ailede kullanılan dilin doğal bir parçası hâline geldiğinde daha kalıcı olabileceği ifade edilebilir.

3.9. Lokman Sûresi'nde Değer Aktarımı Modeli

Lokman Sûresi'nde değer aktarımı tek yönlü bir bilgi verme şeklinde değil, anlamlı bir ilişki içinde gerçekleşmektedir. Baba çocuğa sevgiyle seslenmekte, öncelikleri belirlemekte, değerleri davranışla ilişkilendirmekte ve iman-ibadet-ahlak bütünlüğünü korumaktadır (Efe, 2024, s. 25; Dinçer, 2023, ss. 77–78). Bu modelin günümüz aileleri için de uygulanabilir olduğu düşünülebilir. Çünkü çocuğun sadece değerlerin adını öğrenmekle yetinmediği; bu değerlerin ailede nasıl yaşandığını, hangi davranışlarda ortaya çıktığını ve neden önemli olduğunu görmek istediği söylenebilir.

Ayetlerde aktarılan değerler arasında tevhid, şükür, anne-babaya saygı, sorumluluk, namaz, iyiliği teşvik, kötülükten sakındırma, sabır, tevazu ve nezaket bulunmaktadır. Bu değerler birlikte düşünüldüğünde, çocuğun hem Allah'a karşı hem ailesine karşı hem de topluma karşı sorumlu bir birey olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-a; Şahin, 2009, ss. 82–87). Buradaki değer listesinin, ailede din eğitiminin çok boyutlu olduğunu gösterdiği ifade edilebilir. Din eğitiminin sadece cami, ibadet veya bilgi konusu olmadığı; evdeki konuşma biçiminden sokaktaki yürüyüşe, aileye saygıdan toplumsal duyarlılığa kadar geniş bir alana yayıldığı söylenebilir.

Aybey, dini değerlerin çocuklara aktarılmasında dikkat edilecek ilk konunun gelişim, öğrenme ve davranış kazanma literatürünü dikkate almak olduğunu; bu çerçevede çocuğun gelişim dönemlerine uygun eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca sevgi, model olma, mükâfat, hikâye/masal kullanımı ve etkili iletişimi dini değerlerin çocukta davranış hâline gelmesini destekleyen ilkeler arasında değerlendirmektedir (Aybey, 2018, ss. 556–557).

Buradan hareketle Lokman Sûresi'ndeki değer aktarımının sadece sözlü öğütlerden oluşmadığı, aynı zamanda yöntemli ve bilinçli bir eğitim anlayışı sunduğu ifade edilebilir. Çocuğun yaşını, gelişim düzeyini ve duygusal dünyasını dikkate almadan verilen değer eğitimi çoğu zaman yüzeysel kalabilir. Oysa aile, değeri çocuğun anlayabileceği örneklerle somutlaştırdığında ve kendi davranışıyla desteklediğinde bu değerlerin kalıcı hâle gelme ihtimali güçlenir.

3.10. Değerler ve Eğitim Alanları

Lokman Suresi'de geçen değerler, alanları ve ailedeki karşılıkları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Lokman Suresi'nde Geçen Değerler, Alanları Ve Ailedeki Karşılıkları

Değer	Eğitim Alanı	Ailede Karşılığı
Tevhid	İman eğitimi	Allah inancının doğru temelde kurulması
Şükür	Manevi eğitim	Nimetin fark edilmesi ve israftan kaçınma
Anne-babaya saygı	Ahlak eğitimi	Emeğe, aile bağlarına ve büyüklere saygı
Vicdan	Karakter eğitimi	Gizli-açık davranışlarda sorumluluk
Namaz	İbadet eğitimi	Disiplin, kulluk bilinci ve manevi bağ
İyiliği emretme	Sosyal sorumluluk	Çevresine karşı duyarlı olma

Sabır	Duygu ve irade eğitimi	Zorluklar karşısında doğru davranışı sürdürme
Tevazu	Sosyal ahlak	Kibirden uzak, ölçülü kişilik geliştirme
Nezaket	İletişim eğitimi	Ses tonu, beden dili ve saygılı konuşma

Tablo 1'de görüldüğü gibi Lokman Sûresi'nde yer alan değerler, çocuğun sadece dinî bilgi kazanmasını değil, kişilik ve davranış bakımından da olgunlaşmasını hedeflemektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-b, t.y.-c, t.y.-d; Üzüm, 2003, ss. 209–211). Bu tablonun ailede din eğitimi planlanırken kullanılabileceği düşünülebilir. Anne-baba hangi değeri hangi davranışla destekleyeceğini fark ederse eğitimin daha bilinçli hâle gelebileceği söylenebilir. Mesela şükür değerinin sadece sözle değil, israftan kaçınma ve paylaşma davranışıyla pekiştirilebileceği ifade edilebilir.

3.11. Günümüzde Ailede Din Eğitimi Açısından Değerlendirme

Günümüz ailelerinde din eğitimi çoğu zaman okul, kurs veya cami gibi kurumlara bırakılabilmektedir. Elbette bu kurumlar önemlidir; fakat Lokman Sûresi ailede başlayan din eğitiminin yerini hiçbir kurumun tamamen dolduramayacağını göstermektedir. Çünkü çocuk, dinî ve ahlakî değerlerle ilk kez aile ortamında karşılaşmaktadır (Şahin, 2009, ss. 81–82; Dinçer, 2023, ss. 70–71). Okulun çocuğa sistemli bilgi verebileceği; fakat ailenin çocuğa bu bilginin hayatla bağını gösterebileceği söylenebilir. Çocuğun evde görmediği bir değeri okulda kalıcı biçimde içselleştirmesinin zorlaşabileceği düşünülebilir. Bu yüzden aile ve okulun birbirini tamamlaması gerektiği ifade edilebilir.

Özdemir'in 30 aileyle yaptığı görüşmelere dayalı araştırma sonuçlarında, ebeveynlerin çocuklarına din eğitimi verilmesi gerektiğini düşündükleri; ancak bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcıların %60'ının çocuklarının dinle ilgili sorularını cevaplandırmada kendisini yetersiz, %23'ünün kısmen yeterli, %17'sinin ise yeterli gördüğü belirtilmektedir. Özdemir, bu bulgulara dayanarak ailelerin desteklenmesi ve ebeveynlere sağlıklı bir din eğitimi formasyonu kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir (Özdemir, 2019, ss. 313–314, 336–339). Bu bulgu, ailede din eğitiminin kendiliğinden ve plansız biçimde gerçekleşmesinin her zaman yeterli olmadığını göstermektedir. Anne-babaların iyi niyetli olmaları önemli olmakla birlikte, çocukların dinle ilgili sorularına sağlıklı cevap verebilmeleri için kendilerini geliştirmeleri de gerekmektedir. Bu nedenle Lokman Sûresi'nin sunduğu örnek, sadece nasihat eden bir ebeveyn tipini değil, önce düşünen, öğrenen, kendi hayatında tutarlı olan ve çocuğuna rehberlik edebilen bilinçli ebeveyn modelini öne çıkarmaktadır.

Lokman Sûresi, ailede din eğitiminin baskı ve korku merkezli değil, sevgi, hikmet ve bilinç merkezli yürütülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Hz. Lokman'ın oğluna yönelttiği hitap, çocuğun kişiliğini incitmeden uyarılabileceğini göstermektedir (Dinçer, 2023, ss. 73–74;

Efe, 2024, ss. 20–21). Çocuk eğitiminde sertliğin bazen kısa vadede itaat sağlayabileceği; fakat uzun vadede sevgi bağını zayıflatabileceği düşünülebilir. Din eğitimi çocuğun kalbine hitap etmek istiyorsa, kullanılan dilin de bu amaca uygun olması gerektiği söylenebilir.

Sûredeki değerlerin günümüz açısından önemli bir yönü de davranışa dönük olmalarıdır. Tevazu, ses tonu, sabır, anne-babaya saygı ve iyiliği teşvik gibi değerler günlük hayatta kolayca gözlemlenebilmektedir. Bu nedenle aileler değer eğitimini soyut konuşmalarla sınırlamadan, somut davranış örnekleriyle desteklemelidir (Çoban, 2017, ss. 200–202; Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-d). Çocuğa "saygılı ol" demenin önemli olduğu, fakat saygının nasıl gösterileceği açıklanmadığında bu ifadenin soyut kalabileceği ifade edilebilir. Lokman Sûresi'nin davranışa inen dilinin, değerlerin somutlaştırılması açısından ailelere yol gösterebileceği düşünülebilir.

Ailede değer aktarımı için anne-babanın tutarlılığı belirleyicidir. Çocuk, kendisine öğretilen değerlerin anne-baba tarafından yaşanıp yaşanmadığını gözlemlemektedir. Bu nedenle Lokman örneğinde olduğu gibi eğitimci konumundaki kişinin hikmet, şükür, sevgi ve ölçülülük gibi nitelikleri taşıması önemlidir (Dinçer, 2023, s. 72; Efe, 2024, s. 25). Ailede tutarsızlığın değer eğitimini zayıflatabileceği söylenebilir. Örneğin çocuk nezaket öğrenirken evde kırıcı bir dil duyuyorsa, verilen öğüdün etkisini kaybedebileceği düşünülebilir. Bu yüzden değer aktarımında en güçlü yöntemin, değeri önce yetişkinin yaşaması olduğu ifade edilebilir.

4. SONUÇ

Lokman Sûresi 12-19. ayetler, ailede din eğitimi ve değer aktarımı açısından güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevede eğitim önce hikmet ve şükürle başlamakta, sonra sevgi dolu bir hitapla çocuğa yönelmekte, ardından iman, aile sorumluluğu, vicdan, ibadet, toplumsal duyarlılık ve sosyal ahlak alanlarına doğru genişlemektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-b, t.y.-c, t.y.-d; Efe, 2024, s. 25). Bu sonucun, ailede din eğitiminin tek boyutlu olmadığını açıkça gösterdiği söylenebilir. Çocuğun iyi bir insan olarak yetişmesi için inanç, ibadet, ahlak ve iletişimin birlikte ele alınması gerektiği düşünülebilir. Bunlardan biri ihmal edildiğinde eğitimin eksik kalabileceği ifade edilebilir.

Çalışmanın ulaştığı temel sonuçlardan biri, Lokman Sûresi'nde din eğitiminin bilgi aktarmadan ibaret görülmemesidir. Ayetlerde değerler davranışa, davranışlar da Allah'a karşı sorumluluk bilincine bağlanmaktadır. Böylece din eğitimi, çocuğun hem iç dünyasını hem de dış davranışlarını şekillendiren bütüncül bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır (Dede, 2018, ss. 338–339; Şahin, 2009, ss. 87–90). Bu nedenle ailede din eğitiminin sadece "çocuğa dinî bilgi öğretmek" şeklinde anlaşılmaması gerektiği söylenebilir. Asıl hedefin, çocuğun öğrendiği bilgiyi güzel ahlaka, sorumluluğa ve insanlarla iyi ilişkilere dönüştürebilmesi olduğu ifade edilebilir.

Bir başka sonuç, ailede din eğitiminin üslup boyutunun en az içerik kadar önemli olduğudur. Hz. Lokman'ın oğluna sevgiyle hitap etmesi, uyarının sertlik olmadan da yapılabileceğini göstermektedir. Bu durum günümüz aileleri için özellikle önemlidir (Dinçer, 2023, ss. 73–74). Çocukla kurulan dilin, verilen mesajın taşıyıcısı olduğu söylenebilir. Dil kırıcı olursa mesaj doğru olsa bile çocuk tarafından reddedilebileceği düşünülebilir. Bu yüzden ailede din eğitiminin sevgi, açıklık ve güven ilişkisi içinde yürütülmesi gerektiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak Lokman Sûresi, ailede din eğitimi için şu temel mesajı vermektedir: Çocuğa önce sağlam bir inanç zemini kazandırılmalı, bu zemin sevgi dolu bir iletişimle desteklenmeli, ardından ibadet ve ahlak günlük hayatın davranışlarına dönüştürülmelidir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.-b, t.y.-c, t.y.-d; Üzüm, 2003, ss. 209–211). Bu mesajın günümüzde de geçerliliğini koruduğu düşünülebilir. Çünkü çocukların hâlâ en çok gördüklerinden, duyduklarından ve aile içinde yaşadıklarından etkilendiği söylenebilir. Aile, değerlerin ilk öğrenildiği yer olduğu için Lokman Sûresi'nin ailelere hem içerik hem de yöntem açısından rehberlik ettiği ifade edilebilir.

4. ÖNERİLER

Ailede din eğitimi sevgi, güven ve açıklayıcı iletişim üzerine kurulmalıdır.

Çocuklara dinî değerler yalnızca sözlü olarak değil, günlük davranışlarla da gösterilmelidir.

İman, ibadet ve ahlak eğitimi birbirinden koparılmadan verilmelidir.

Namaz ve diğer ibadetler baskı diliyle değil, örneklik ve anlam kazandırma yoluyla sevdirilmelidir.

Çocuğun vicdan ve sorumluluk bilinci, dış denetimden çok iç denetimi güçlendirecek şekilde desteklenmelidir.

Aile içi iletişimde ses tonu, nezaket, sabır ve tevazu değerleri bizzat anne-baba tarafından yaşanmalıdır.

Lokman Sûresi 12-19. ayetler, ailede din eğitimi, değerler eğitimi ve ebeveyn rehberliği çalışmalarında örnek metin olarak kullanılabilir.

5. KAYNAKÇA

Aybey, S. (2018). Ailenin dini değerleri aktarmadaki rolü ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken ilkeler. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(2), 544–560. https://doi.org/10.15869/itobiad.398540

Aydın, M. Z. (2021). Müslüman ailede çocuk ve çocuk eğitiminde sorumluluklar. Çocuk ve Medeniyet, 6(12), 47–78. https://doi.org/10.47646/CMD.2021.261

Çoban, M. (2017). İsrâ ve Lokman surelerindeki ahlâki ilkeler ve değerlendirilmesi üzerine. Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 8(17), 200–214.

Dede, M. F. (2018). Din eğitiminin gayeleri açısından Lokman sûresinin tahlili. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(20), 329–341.

Dinçer, F. (2023). Lokmân sûresi bağlamında Hz. Lokmân'ın nasihatlerinin çocuk eğitimi açısından değerlendirilmesi. Eren Dergisi, 2(2), 70–79.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (t.y.-a). Lokmân Sûresi. Kur'an Yolu Tefsiri. Erişim tarihi: 11 Mayıs 2026, https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/sure/31-lokman-suresi

Diyanet İşleri Başkanlığı. (t.y.-b). Lokman 31/12-13 tefsiri. Kur'an Yolu Tefsiri. Erişim tarihi: 11 Mayıs 2026, https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Lokm%C3%A2n-suresi/3481/12-13-ayet-tefsiri

Diyanet İşleri Başkanlığı. (t.y.-c). Lokman 31/14-15 tefsiri. Kur'an Yolu Tefsiri. Erişim tarihi: 11 Mayıs 2026, https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Lokm%C3%A2n-suresi/3483/14-15-ayet-tefsiri

Diyanet İşleri Başkanlığı. (t.y.-d). Lokman 31/16-19 tefsiri. Kur'an Yolu Tefsiri. Erişim tarihi: 11 Mayıs 2026, https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Lokm%C3%A2n-suresi/3485/16-19-ayet-tefsiri

Efe, N. (2024). Hz. Lokman ve oğlu bağlamında çocuk eğitimi. İçinde Ş. Çağın, S. Utanır Altay, & B. Çakın Erdağ (Ed.), Babalar ve oğulları: Çok disiplinli bir yaklaşım (ss. 19–27). Ege Üniversitesi Yayınları.

Harman, Ö. F. (2003). Lokman. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (C. 27, ss. 205–206). TDV Yayınları.

Kayacan, A., & Denizer, N. (2021). Gelecek nesillerin inşasına ışık tutması bakımından Kur'an'da bahsi geçen ebeveynler ve çocuklarına yaklaşımları. Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 8(1), 309–335. https://doi.org/10.17859/pauifd.905230

Özdemir, Ö. (2019). Ebeveynlere göre ailede çocuğun din eğitimi. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 47, 313–344.

Şahin, H. (2009). Kur'an'da aile içi eğitim: Lokman Suresi örneği. Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14(22), 81–91.

Tetik, H. (2020). Anne baba tutumları ve ailede çocuğun dini gelişimi. Universal Journal of Theology, 5(2), 135–171. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ujte/article/806978

Üzüm, İ. (2003). Lokmân Sûresi. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (C. 27, ss. 209–211). TDV Yayınları.

Yağmur, O. Ş. (2024). Kur'ân mesajında babalar ve oğullar. İçinde Ş. Çağın, S. Utanır Altay, & B. Çakın Erdağ (Ed.), Babalar ve oğulları: Çok disiplinli bir yaklaşım (ss. 1–10). Ege Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

KOMPLEKS TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞU: SİSTEMATİK BİR GÖZDEN GEÇİRME

COMPLEX POST-TRAUMATİC STRESS DİSORDER:A SYSTEMATİC REVİEW

Doç. Dr. Nezir EKİNCİ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi,
nezirekinci@kmu.edu.tr – 0000-0002-2065-2992

Esin HARMAN
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi,
250401070@stu.kmu.edu.tr - 0009-0000-1220-2150

ÖZET

Kompleks Travma Sonrası Stres Bozukluğu, bireylerin, kişilerarası ilişkiler ve bağlamlardan kaynaklı, uzun süreli ve tekrar tekrar yaşanabilen travmatik olaylara maruz kalması ve neticesinde stres belirtileri göstermesi sonucu ortaya çıkan bir stres bozukluğudur. Kompleks Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile ortak olarak görülen yeniden yaşantılanma, kaçınma ve artan uyarılmışlık belirtilerinden hariç duygu düzenlemede sorunlar, olumsuz benlik algısı ve kişilerarası ilişkilerde bozukluklar olmak üzere altı tanı kriterleri ile ayrı bir tanı olarak Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması On Birinci Revizyon tarafından 2018 yılında resmi olarak kabul edilerek özellikle stres ile ilgili bozukluklar altında yerini almıştır. Kompleks Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile ilgili uzun yıllar öncesinden çalışmalar olmasına rağmen tanılamanın yakın zamanda olmasından dolayı öncelikle Travma Sonrası Stres Bozukluğu olmak üzere diğer stres bozukluklarıyla tanı kriterleri kapsamında karıştırılmaktadır. Bu çalışmada, Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması On Birinci Revizyonu kapsamında tanımlanan Kompleks Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesi ve elde edilen bulguların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Kompleks Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile ilgili Ocak 2021 ile Aralık 2025 tarihleri arasında literatür taraması yapılmış, Türkçe ve İngilizce olmak üzere makale ve tezler sistematik bir şekilde taranarak 28 çalışma gözden geçirilmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde, Kompleks Travma Sonrası Stres Bozukluğunun diğer tanılardan belirtiler bakımından ayrıştırılmasına yönelik araştırmaların arttığı, bu çalışmaların yararlı sonuçlar ortaya koyduğu ve geliştirilen ölçekler sayesinde tanılama sürecine daha fazla netlik kazandırıldığı görülmüştür. Bununla birlikte çocuk ve ergenler için çalışmaların artmasının ve boylamsal çalışmaların tanılama ve tedavi açısından önemli olduğu çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : Travma, Kompleks Travma, Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Kompleks Travma Sonrası Stres Bozukluğu

ABSTRACT

Complex Post-Traumatic Stress Disorder is a stress-related disorder that develops after exposure to prolonged and repetitive traumatic experiences, particularly those involving interpersonal relationships and contexts. In addition to symptoms shared with Post-Traumatic Stress Disorder, such as re-experiencing, avoidance, and heightened arousal, it also includes difficulties in emotion regulation, negative self-perception, and disturbances in interpersonal relationships. With these six diagnostic criteria, it was officially recognized as a distinct diagnosis in 2018 by the International Classification of Diseases Eleventh Revision under disorders specifically associated with stress.Although studies on Complex Post-Traumatic Stress Disorder have existed for many years, its recent recognition as a formal diagnosis has led to confusion with other stress-related disorders, particularly Post-Traumatic Stress Disorder. Therefore, this study aimed to examine research conducted within the framework of the International Classification of Diseases Eleventh Revision and to evaluate the findings from a holistic perspective.A systematic literature review covering January 2021 to December 2025 was conducted. Turkish and English articles and theses were reviewed systematically, and 28 studies were included. Findings showed an increasing number of studies distinguishing Complex Post-Traumatic Stress Disorder from other diagnoses and demonstrated that newly developed assessment tools contributed to greater clarity in diagnosis. The results also emphasized the importance of increasing studies involving children, adolescents, and longitudinal research for diagnosis and treatment.

Keywords: Trauma, Complex Trauma, Post-Traumatic Stress Disorder, Complex Post-Traumatic Stress Disorder

GİRİŞ

Birey yaşam boyu, hayatını şekillendiren deneyimlere sahip olmaktadır. Var olan deneyimlerin bazıları ile kolayca baş edebilirken bazıları ise baş etme becerisinin üstünde kalarak, zorlu yaşam olayları ile sonuçlanmaktadır. Zorlayıcı yaşam deneyimleri sinir sisteminin dengesini bozarak biyolojik düzenleme kapasitesinin bozulmasına yol açmaktadır (van der Kolk, 2014). Travmatik olay diye adlandırdığımız bu yaşantılar bireyin dengesini bozarak yaşamını doğrudan etkilemektedir.

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), Amerikan Psikiyatri Birliği tanı sınıflandırma kitabı olan DSM-5'te (2013) bireyin beden bütünlüğüne yönelik ciddi yaralanma, cinsel şiddet veya ölüm tehdidi içeren yaşantıya doğrudan maruz kalması, başkalarının yaşadığı olaylara tanıklık etmesi ya da aile yakınlarından birinin başına geldiğini öğrenmesi ile sonuçlanan olağanüstü yaşantılar olarak tanımlanmaktadır. Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Hastalıkların Uluslararası Sınıflamasının 11.revizyonunda (ICD-11) olağanüstü tehdit edici ve dehşete düşüren bir olay ya da olaylara doğrudan maruz kalınması ile gelişen bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır.

DSM-5'e göre TSSB belirtileri istem dışı olayların yeniden yaşantılanması, yaşantılar sonucunda kaçınmanın gerçekleşmesi, duygu durum, bilişsel değişlerin olması ve artan uyarılmış tepkisellikle ilişkilendirilmektedir. ICD-11 de ise travmatik olayın yeniden yaşantılanması, olay ile ilgili uyaranlardan kaçınma, artan uyarılmış ve tepkisellik belirtileri ile karakterize edilmektedir. Her iki tanı kriterlerinde de ortak olarak görülen üç semptom bulunmaktadır.

Travmatik yaşantıların tekrarlayıcı olarak süreğen bir şekilde yaşanması son derece ağır ve baş edilemez olayların birçok kez tekrarlanması, birden fazla travma ile ilişkilendirilebileceği üzere, TSSB'nin ölçütlerinin tanı kriterlerini tek başına karşılamadığı görülmektedir. Judith Herman (1992) tarafından var olan semptomlara daha iyi bir açıklama getirerek, ortaya konulan belirtilere dair etiketlenmenin önüne geçilmesi ve tedavi ihtimalini güçlendirmenin öneminden bahsedilerek, kompleks travma kavramı ilk kez öne sürülmüştür. Kompleks travma, belirli bazı ilişkiler ve bağlamlar içinde, belli bir süre boyunca tekrar tekrar ya da kümülatif olarak meydana gelebilen bir travma türü olarak tanımlanmaktadır (Courtois, 2008).

Herman (1992) tarafından DSM-IV' te, Kompleks Travma Sonrası Stres Bozukluğu (KTSSB) tanısının yer alması için çalışmalar yapılmıştır. DESNOS (Başka Türlü Sınıflandırılamayan Aşırı Stres Bozukluğu) adı kullanılarak, yedi tanı kriteri önerilmiş, ancak tanı DSM-IV'te yer almamıştır. Herman ve arkadaşları tarafından tanı kriterleri yeniden güncellenerek DSM-V' e sunulmuş ama KTSSB, TSSB'nin dissosiyatif alt tipine benzer olduğu öne sürülerek, DSM-V' e alınmamıştır.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, 2018'de en son hali yayımlanan Hastalıkların Sınıflanmasının 11. revizyonunda (ICD-11) tanı olarak yer almıştır. ICD-11'e göre KTSSB, son derece tehdit edici veya korkunç nitelikteki bir veya birden fazla olaya maruz kalma ve ardından kaçınmanın çok zor veya imkansız olduğu olayların ardından ortaya çıkan bir bozukluktur. KTSSB, ICD-11'de Özellikle Stres ile İlgili Bozuklukların altında TSSB tanısının

altında ayrı bir tanı olarak yer almaktadır. KTSSB, TSSB tanı kriterlerinden, istem dışı travmatik olayın yeniden yaşanması, travmatik olaylarla ilgili yeniden kaçınma ve artan uyarılmış ve tepkisellik belirtilerini içermektedir. Bu tanı kriterlerine ek olarak duygu düzenleme de sorunlar, olumsuz benlik algısı ve kişiler arası ilişkilerde bozukluklar olarak üç tanı kriterini de eklenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı KTSSB'nin tanı olarak kabul edilmesinin yeni bir süreç olmasından dolayı belirlenen zaman diliminde yürütülen çalışmaların etkinliğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda alandaki çalışmaların genel durumu incelenmektedir. Aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmaktadır:

1.KTSSB ile TSSB arasındaki farkları inceleyen çalışmalar nelerdir?

2.KTSSB tanısını inceleyen çalışmalar hangi yıllarda yapılmıştır?

3.KTSSB tanısını inceleyen çalışmalar hangi yaş grubuyla yapılmıştır?

4.KTSSB tanısını incelenirken kullanılan ölçekler nelerdir?

5.KTSSB ile hangi tedavi yöntemleri kullanılmaktadır?

6.KTSSB ile diğer stres bozuklukları arasındaki tanı benzerliği ve farkları nelerdir?

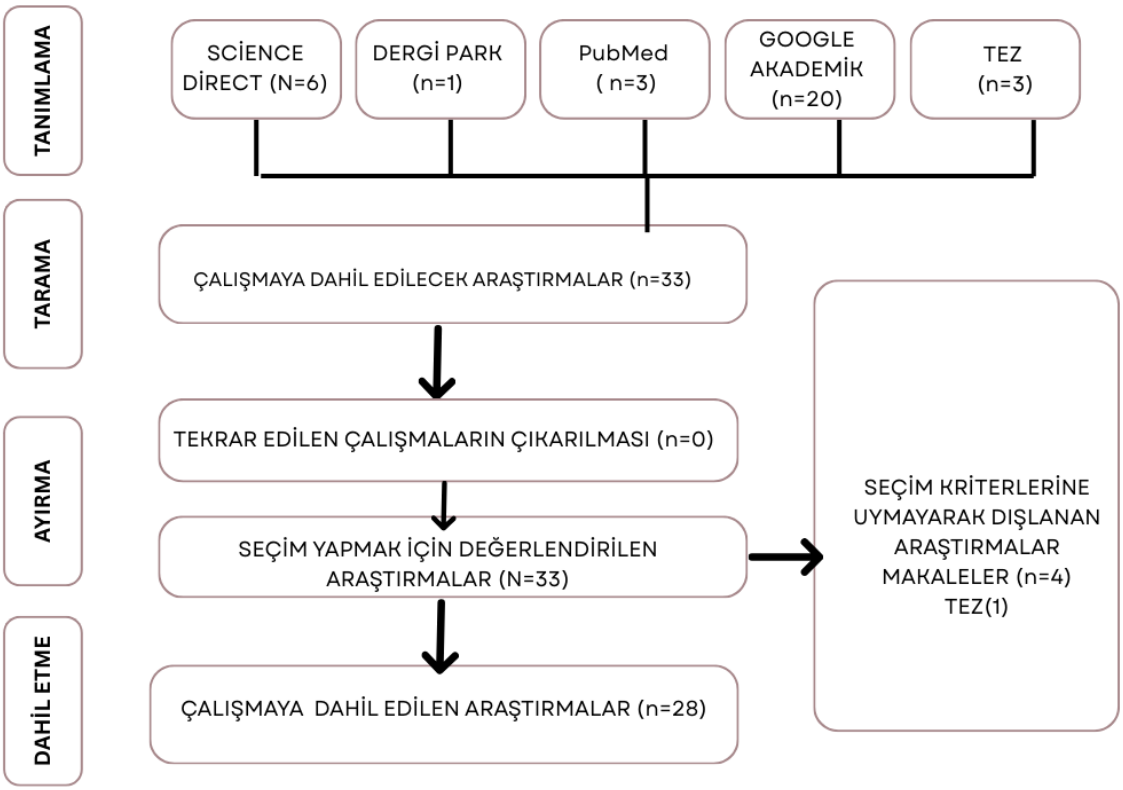
1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Stratejisi

Araştırma, KTSSB tanı kriterleri, TSSB ile arasındaki ilişki, tanıyı belirlemek için kullanılan ölçekler ve kullanılan tedavi yöntemlerini içeren dokümanların incelenmesi ve sistematik derleme yapılması sonucu oluşan nitel bir çalışmadır. Doküman analizi, araştırmacının müdahale etmeden, kaydedilmiş metinleri ve resimleri içeren belgeleri incelemek ve değerlendirmek için basılı ve sanal ortamda edinilen içeriklerin kullanılmasıdır (Kıral, 2020). Sistematik derleme, belirli bir amaç doğrultusunda araştırma konusuna cevap aranmak için belirlenen ölçütler kapsamında edinilen kaynakların bir araya getirilerek sentezlenmesidir. Sistematik derlemenin ortaya çıkmasındaki sebeplerden birisi, yapılan çalışmaların ortaya çıkma sebebi olarak karmaşık, birbirinden kopuk ya da farklı anlamları çağrıştıran sonuçlardan daha sade, anlamlı, bütüncül ve uygulanabilir sonuçlara ulaşmaktır (Yılmaz, 2021). Yapılan çalışmada literatür taraması yapılırken 2021 ile 2025 yılları arası dikkate alınarak, Travma, TSSB, KTSSB anahtar kelimeleri kullanarak ilgili Türkçe ve İngilizce yazılmış makale, derleme ve tezler incelenmiştir. Çalışmalar gerçekleştirilirken PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) dikkate alınarak, yönergeler takip edilmiştir.

1.2.Seçim Kriterleri

Seçim kriteri olarak literatür taraması yapılırken makale ve tezleri belirlemek için travma kavramını içeren çalışmalar, TSSB ve KTSSB kapsamında yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların tam metnine ulaşılması amaçlanmıştır. Belirlenen zaman dilimi olarak son beş yılda gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmesi ve Türkçe ve İngilizce kaynaklara ulaşılması dikkate alınmıştır. Araştırmaya dahil edilmeyecek çalışma kriterleri ise belirlenen yıllar dışında olan çalışmalar, Türkçe ve İngilizce dilinde olmayan, tam metnine ulaşılamayan çalışmalar ve içeriğinde KTSSB kavramı geçmeyen çalışmalar olarak belirlenmiştir. Yapılan literatür taramasında 33 çalışmaya ulaşılmış olup seçim kriterleri göz önüne alınıp detaylı olarak değerlendirilince 28 çalışmanın incelenmesi kararlaştırılmıştır. Değerlendirmeye alınan çalışmaların 2 tanesi tez iken 26 tanesi makale çalışmasıdır. Araştırmaya belirlenen kriterlere göre dahil edilmesi planlanan çalışmaların, sistematik incelenmesi için PRISMA şekli verilmiştir.

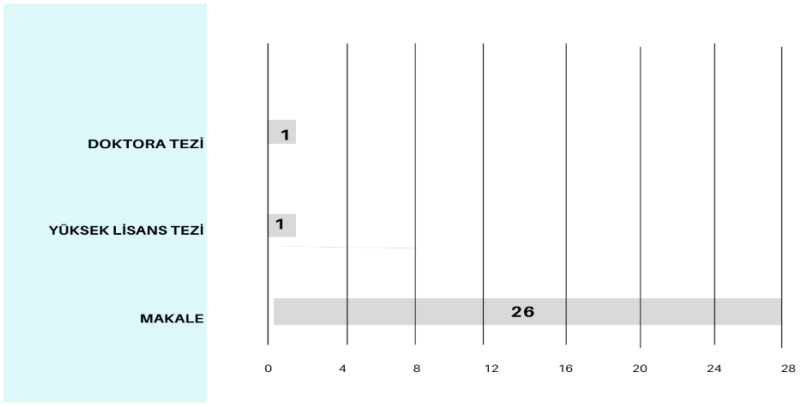


Görsel 1. PRISMA Akış Şeması

2. BULGULAR

2.1. Çalışma Türleri

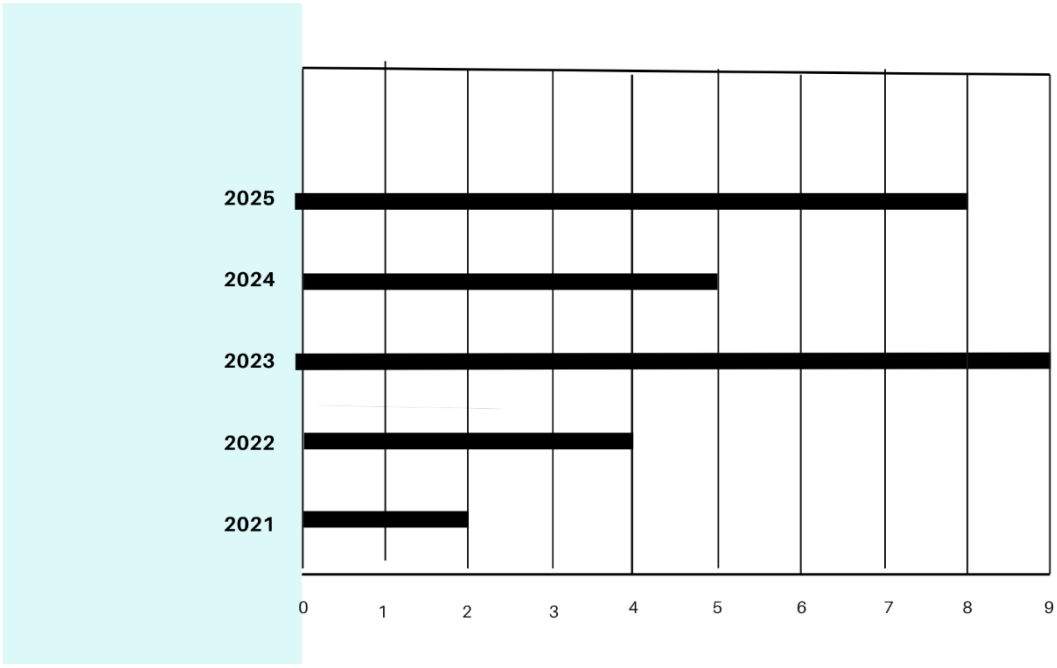
Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, seçim kriterlerinde yer alan türler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu süreçte çalışmalar türlerine göre ayrılarak sistematik bir biçimde sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Görsel 2'de gösterilmiştir.



Görsel 2. Araştırmaya Seçilen Çalışma Türleri

2.2. Çalışma Yılları

Araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmalar, seçim kriterlerinde yer alan yıllar dikkate alınarak incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmalar belirli zaman aralıklarına göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular Görsel 3'de gösterilmiştir.



Görsel 3. Araştırmaya Seçilen Çalışmaların Türleri

2.3. Çalışmalara Dair Sonuçlar

Melegkovits ve arkadaşları (2022) tarafından, Temmuz 2016 ve Haziran 2019 yılları arasında Londra'da yer alan Birleşik Krallık Ulusal Sağlık Hizmeti (NHS) bünyesinde yer alan

Travmatik Stres Kliniği'nde tedavi gören Standartlaştırılmış Psikolojik ölçümler, dosya incelenmesi ve uzman tarafından belirlenen 59 yetişkin hasta ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı KTSSB hastaları üzerinde tedavi modeli denemek ve tedavinin etkinliğini değerlendirmektir. Hastaların belirlenmesinde izlenen üç aşamanın ilkinde; psikolojik ölçümlerde Travma Sonrası Kontrol Listesi (CPL-5), Hasta Sağlık Anketi (PHQ-9), İş ve Sosyal Uyum Ölçeği (WSAS) kullanılmıştır. İkinci aşama olan dosya incelemesinde, klinik vaka notları incelenerek, duygu düzenleme bozukluğu, kişinin kendisi ile ilgili olan inançları ve kişiler arası ilişkilerde yaşanan duygular tanımlanmıştır. Son olarak üçüncü aşamada da, hastaların bakımlarında yer alan ve anket ve alınan notlardan habersiz olan klinisyenlere danışılarak, bireylerin KTSSB tanısını karşılayıp karşılamadıkları tespit edilmiştir. Üç aşamada da KTSSB tanı kriterlerini taşıyan hastalarla çalışma gerçekleştirilmiştir. Belirlenen hastalarla aşamalı bir tedavi sürecine başlanılarak ilk aşamada en fazla beş seanslık stabilizasyon çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın içeriğinde TSSB Psikoeğitimi, kabus ve geri dönüşler için topraklama teknikleri, kaygı ve güvenlik duygusunu iyileştirmeye yönelik egzersizler bulunmaktadır. İkinci aşamada travmatik duygular işlenerek, duyguları ve anlamları yeniden değerlendirerek, benlik ve sosyal ilişkilerde uyumlu bütünleşmenin içerilmesi amaçlanmaktadır. Bu aşamada Travma Odaklı Psikoterapi (TF-P) paketinin, Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (TF-CBT), Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) veya TF-CBT artı EMDR terapi yöntemleri uygulanmıştır. Birinci sonuç ölçütü olarak TSSB belirtilerindeki değişime bakılırken ikinci sonuç ölçütü olarak ise depresyon belirtileri, işlevsellik ve KTSSB belirtilerini yansıtan vekil bir ölçüm sonucuna bakılmıştır. Bulgular, travma odaklı psikoterapi alan hastalarda yalnızca stabilizasyon ve bekleme sürecine kıyasla TSSB belirtilerinde anlamlı ve klinik açıdan fark edilir bir azalma olduğu görülmüştür. Depresyon belirtileri, işlevsel bozulma ve TSSB'ye özgü belirtilerde de anlamlı iyileşmeler saptanmıştır. TF-CBT, EMDR ve kombine tedaviler arasında tedavi sonuçları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Travma odaklı psikoterapilerin, KTSSB belirtilerini azaltmada etkili olduğunu; ancak KTSSB'nin karmaşık yapısı nedeniyle daha uzun süreli ve bireyselleştirilmiş tedavilere ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir.

Marques-Fexia ve arkadaşları (2023) tarafından çocuklukta istismara uğramış 7-11 yaş arası, 116'ı psikiyatrik bozukluk tanısı almış, 71'i sağlıklı kontrol grubu olmak üzere toplam 187 genç ile istismar alt tiplerini ve maruz kalma yaşını göz önünde bulundurarak, KTSSB belirtilerini incelemek ve klinik sonuçlarla ilişkilerini değerlendirmek üzere çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amaçlarından ilki, psikiyatrist tanısı olsun olmasın, istismara uğramış gençlerin daha fazla içselleştirme, dışsallaştırma ya da başka semptomlar göstererek olumsuz işlevsellik gösterip göstermedikleri incelemektir. Ayrıca şiddetli komordite, farmolojik ilaç ya da erken madde kullanıma başlangıcı olup olmadığı da bu ilk amaç içerisinde dikkate alınmıştır. İkinci amaç ise KTSSB tanısında yer alan semptomların istismar geçmişi olan ayrıca psikiyatrist bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde görülme durumu ve istismar alt tipi olan duygusal ihmal, fiziksel ihmal, duygusal istismar, fiziksel istismar, cinsel istismarın KTSSB semptomlarını artırıp artırmadığıdır. Ayrıca istismarın ortaya çıktığı gelişim aşamasının, KTSSB'nin alt alanlarının ortaya çıkması ile ilgili olup olmadığı da ikinci amaç kapsamında değerlendirilmektedir. Sosyoekonomik durum (SES) dahil edilerek demografik bilgiler toplanılması amacıyla klinik görüşmeler yapılmıştır. Tanner aşama soruları dikkate

alınarak çocuk ve ergen olarak sınıflandırma yapılmıştır. İstismarın etkilerini belirlemek için için profesyoneller tarafından yarı yapılandırılmış Çocukların Savunmasız Olduğu Durumların Ciddiyetini Değerlendirme Araçları (TASSCV) kullanılmıştır. Dışardan gözlenebilen değişkenler için ölçekler kullanılarak sonuçlar değerlendirilmiştir. İstismarın alt tipleri ve maruz kalma süreleri ile KTSSB arasındaki ilişkiyi incelemek için ek bir psikoterapi gerçekleştirilmiştir. KTSSB alanından KTSB, duygusal düzensizlik, olumsuz benlik algısı ve kişiler arası sorunla olmak üzere dört alan ek olarak uygulanan psikoterapi analiz sonuçlarına dahil edilmiştir. Sonuç olarak istismar ve ihmal alt türlerinin gelişimsel dönemleri KTSSB'nin farklı belirti alanlarını etkilediği ortaya konulmuştur. Duygusal ihmal en yaygın alt tür olarak görülmüş ve KTSSB alt alanlarıyla en fazla ilişkili bulunmuştur. Fiziksel ihmalin erken çocukluk döneminde 0-5 yaş aralığında maruz kalma ile sonuçlandığında daha zararlı etkiler ortaya konulduğu görülmüştür. Duygusal istismar TSSB belirtilerini en fazla yordayan tür olarak öne çıkarken cinsel istismarında ileri dönemlerde TSSB riskini artırdığı tespit edilmiştir. Duygusal düzensizlik, olumsuz benlik algısı ve kişiler arası sorunlar istismar ve ihmalin farklı türlerini etkilemektedir. Sonuçların geneline bakıldığında gelişimsel dönemde önleyici ve terapötik müdahalelerin önemi vurgulanmaktadır.

Fernández-Guerrero (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilki KTSSB ve Sınırda Kişilik Bozukluğunun (BPD) farklı olup olmadığını belirlemek, ikincisi konuyla ilgili son gelişmeleri anlamak ve son olarak üçüncüsü de iki tanıyı birbirinden ayırt etmeye yardımcı olacak bir ayırıcı tanı önermektir. İlk iki sorulara yanıt bulabilmek için, 2020 ile 2022 yılları arasında sistematik olmayan bir literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen teorik ve ampirik bilgilere dayanarak ve üçüncü hedefe ulaşmak amacıyla, iki kavram arasındaki tanısal ayrımı aydınlatmak için bir ayırıcı tanı önerilmektedir. Çalışmada sistematik bir inceleme yapmak amaçlanmadığı için, ayrıca tanılar arasındaki sınıflandırmaya yönelik bir inceleme olduğundan, çalışmalarda kullanılan örneklem türü, yaş aralığı veya kullanılan tasarım açısından herhangi bir kriter dikkate alınmamıştır. Sonuç olarak yapılan çalışmaların sonucunda BPD yaşayan kişilerin geçmiş yaşantılarında, cinsel istismar, kötü muamele ve terk edilme gibi yoğunluğu fazla olaylar ya da bireye duygusal anlamda kötü muamele edilmesi, görmezden gelinmesi ve daha karmaşık ilişkili aileler gibi travmatik olaylar bulunmaktadır. Bu durumda, BPD'nin gelişmesi için önemli noktanın, bireye cinsel istismar ve fiziksel kötü muameleden ziyade, terk edilme, ihmal ve duygusal olarak görmezden gelme olduğu görülmüştür. Ancak fiziksel istismar bireyin günlük hayatında sürekli var olan bir durum ise, bağlanma ilişkilerinde yaşanan başarısızlıklar, terk edilme duyguları ve onaylanmama hissinin de daha yaygın olduğu durumlarda bir tanıya ya da diğerine yol açabileceği gibi iki tanı arasında da ilişkilendirilebileceğinin öneminden bahsedilmiştir. Çalışma da net olarak travmanın varlığının BPD için bir risk olabileceği gibi tek başına yeterli bir koşul olamayacağı ayrıca BDP tanısı alan tüm bireylerde de travma öyküsü olamama ihtimali olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte neyin travmatik bir olay olduğu ile ilgili konularda tartışmaların devam ettiği, bireyin uyum sağlayamadığı her türlü durumu da yaşanılan istismar ya da başarısızlık karşısında kişinin teselli edilememesinin de göz ardı edilmemesi vurgulanmıştır. Çalışmada belirlenen amaçlara bakılarak, araştırmaların çoğunun KTSSB ve BPD'yi farklı olarak ele almada aynı görüşe sahip olunduğu, ancak bazı zamanlarda etiyolojik ve semptom olarak benzerliklere, sık görülen tanıların bir arada olmasına ve farklı betimleyici ifadelerle de benzer etkilenen bölgelere sahip

olduğu doğrulanabilmiştir. Yapılan çalışmalara dayanılarak, her iki tanı da ilgili kabul edilmekte de klinikte yararlı olabilecek bir ayırıcı tanı önerilmiştir.

Huynh ve arkadaşları (2025) tarafından, evrensel ve belirlenmiş grupta KTSSB'nin yaygınlığını belirlemek ve cinsiyete göre farklılığı incelemek üzere sistematik ve Mete analiz bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ve değerlendirmeler sonucu ICD-11 kriterlerine göre belirlenmiş KTSSB tanısını karşılayan, yaş sınırlaması aranmaksızın, yaygınlık verileri sağlayan, İngilizce yazılmış ve hakem değerlendirilmesinden geçmiş çalışmalar uygunluk kriterlerine göre belirlenip seçilmiştir.2017 yılı öncesi çalışmalar KTSSB tanısının taslak sürümlerini ya da Başka Şekilde Belirtilmemiş Aşırı Stres Bozuklukları (DESNOS) tanı kriterlerini kullandıkları için çalışmaya dahil edilmemiştir.21 Kasım 2023 tarihinde sistemli bir literatür taraması yapılmış olup, 31 Ocak 2025 tarihinde ise veri tabanlarında güncellenmiş bir tarama gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda evrensel düzeyi temsil eden örneklemler; klinik örneklemler, sığınmacılar, mülteciler, cinsel istismar mağdurları, askeri personel, acil servis personeli, sağlık personeli, üniversite öğrencileri gibi belirli alt gruplara ayrılmıştır. KTSSB yaygınlığını cinsiyete veya toplumsal cinsiyete göre farklılığını belirleyen çalışmalar için cinsiyete göre ayrı meta-analizler yapılmıştır. Neticede yinelenen örneklemlerin çıkarılması sonucu 193 örneklem içerisinden, 167 tanesi belirlenen kriterler sonucu çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda travmaya maruz kalmış gruplarda evrensel olarak KTSSB prevalansının %6,2 olduğu tespit edilmiştir. Aile içi şiddet veya cinsel istismar mağdurları, askeri personel ve klinik örneklerde en yüksek, acil servislerde ise en düşük seviyede çıkmıştır. Çalışmada, sağlık personeli, sağlık çalışanları ve temsili örnekler kullanılmıştır. Cinsiyet meta-analizi, hem travmaya maruz kalmış hem de KTSSB yaşayan kadın ve erkekler arasında benzer yaygınlık tahminleri bulmuştur. Ancak potansiyel olarak travmaya maruz kalmış bireylerde var olan örnekler, mevcut literatürle tutarlı olmakla birlikte biraz daha genişleterek ele almaktadır. Potansiyel travmaya maruz kalmış örneklerde kadınlarda KTSSB tanısı alma olasılığı daha yüksek olarak görülmektedir. Bunun sebebi olarak ise potansiyel travmaya maruz kalmış kadın oranının, dengeli travmaya maruz kalmış örneklere göre daha yüksek olarak gösterilmiş olduğu ifade edilmiştir. Sonraki süreçlerde KTSSB tanısı konulurken travmaların değerlendirilmesi aşamasında, değerlendirmenin tutarlı olması ve cinsiyet yaygınlığının belirlenmesi için standartlaşmış anketler kullanılarak demografik veriler toplanılması önerilmektedir. Ayrıca acil servis personeline uygulanabilecek önleyici destekler, KTSSB riskini azaltabilir ve diğer çalışmalara da uygulanabilir olması dile getirilmiştir. Bununla birlikte KTSSB tanısının erkeklerde tespit edilmesinin araştırmalarda yeterince olmadığı bu yüzden erkeklerde tanı ve tedavi edilmesinin sağlanması ifade edilmiştir.

Chiu ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada iki amaç üzerine yoğunlaşmışlardır. İlki KTSSB tanı kriterlerinin son zamanlarda daha fazla ilgi görmesinden ancak tanı kriterleri, yaygınlığı ve risk faktörlerinin belirsiz olmasından dolayı ergenlerde travma sonrası stres bozukluğunu incelemek için öncelikle Gizil Sınıf Analizi (LCA) kullanarak TSSB tanı kriterlerini incelemektir. LCA oluşturulurken tanı kriterleri kullanılarak TSSB, KTSSB ve Öz Örgütleme Bozukluğu (DSO) yaygınlığı belirlenerek bu veriye dayalı alt TSSB sınıfı oluşturulmuştur. İkinci amaç ise tanı kriterleri ve LCA'dan farklı olarak ergenlerin travma sonrası stres belirtilerini psikososyal ve bilişsel korelasyonları araştırmaktır. Gruplar yaş,

cinsiyet, travma maruziyet öyküleri, anksiyete ve depresyon faktörleri ve bilişsel faktörler açısından değerlendirilmiştir. Katılımcılar, Doğu Anglia'daki iki kırsal okuldan İngilizcede akıcı olmak, 18 yaşından küçük olmak ve zihinsel ve nörogelişimsel herhangi bir engeli olmamak kriterlerine uyan 391 öğrenciden oluşmaktadır. TSSB, KTSSB ve DSO'yu belirlemek için Çocuk Ergen Travma Taraması (CATS), travma sonrası olumsuz duyguları belirlemek için Çocuk Travma Sonrası Bilişsel Envanteri Kısa Formu (CPTCIS), güvenlik arayışındaki davranışları ölçmek için Çocuk Güvenliği Davranış Ölçeği (CSBS), bilişsel kaçınmayı ölçmek için Bilişsel Kaçınma Anketi (CAQ), olumsuz düşünceleri ölçmek için Çocuk Tepki Stilleri Anketi (CRSQ) ve son olarak da depresyon ve anketi ölçmek için de Revize Edilmiş Çocuk Anksiyete ve Depresyon Ölçeği-25 (RCADS-25) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ergenlerin %86'sı en az bir travmatik olaya şahit olduklarını ifade etmişlerdir. Tanı kriterlerine göre ergenlerin %2,3'ünün TSSB, %5,6'sının KTSSB tanısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %10'u DSO belirtileri göstermiştir, ki bu da diğer tanılara göre yaygınlığının daha fazla olduğunu kanıtlamıştır. Yapılan tanı ve grup analizlerinin birleştirilerek yorumlanması üzerine KTSSB ile DSO arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışma da yaş kriterinin travma sonrası stres belirtilerini ortaya koymada etkili olmadığı görülse de kadın cinsiyetinin KTSSB ve DSO' ya yakalanma ihtimalinin daha yüksek olması ile ilişkilendirilmiştir. Travma öyküsü bulunanlarda, travmaya maruz kalmanın travma sonrası stres belirtileri ile ilişkisi olduğu bulunmuştur, buna bağlı olarak farklı travma türlerine maruz kalanların DSO veya hiçbir belirti göstermeyenlere kıyasla KTSSB'ye yakalanma ihtimalinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uzun süreli travmaya maruz kalmanın KTSSB ile ilişkili olduğu sonucu da çalışmanın sonucunda belirtilmiştir. Depresyon ve anksiyete KTSSB olan ergenlerde en yüksek seviyede görülmüştür, DSO görünen ergenler ise sonrasında belirtilerin en fazla olduğu grup olarak sıralamayı takip etmektedir. KTSSB olan ergenlerde güvenlik arayışı davranışları, bilişsel kaçınma, olumsuz düşünceler ve travma ile ilgili düşünceler diğer tanı kriterlerine göre daha fazla tespit edilmiştir. Son olarak bulgularda KTSSB'nin, TSSB'den daha yaygın olarak çıkmasının sebebi olarak; sadece DSO belirtilerinin yüksek oranda çıkması ve KTSSB'ye sahip ergenlerin TSSB'ye ait bilişsel süreçleri yüksek düzeyde onaylamaları ile ilişkilendirilmiştir.

Jannini ve arkadaşları (2025) tarafından yapılan çalışmanın amacı KTSSB ile Duygusal Düzensizlik (ED) arasındaki karmaşık ilişkiyi incelemek ve birbirlerini nasıl etkilediklerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektir. Ayrıca duygusal düzensizliğin nasıl ölçülebileceğini ve KTSSB için klinik açıdan önemini de ortaya koymak da amacın özünü oluşturmaktadır. Çalışma, travma ile ilgili bozukluklarda gerçekleştirilen, duygusal düzenleme bozukluğunu hedef alarak var olan tedavi yaklaşımlarını değerlendirmeyi de hedeflemektedir. KTSSB duygusal bozukluklarının fizyolojik etkileri, beynin yapısında, işlevinde ve genlerin aktivitesi değişimlerini de içermesinden dolayı, bu hastalarda özellikle dikkate almanın önemi vurgulanmaktadır. KTSSB olan bireylerde, duygusal bozukluklarının ele alınması sadece tanı belirtilerini tedavi için değil, bununla birlikte eşlik eden durumların şiddetini azaltmak için de önemli olduğu ifade edilmektedir. Nedeni olarak eşlik eden durumların etkisini artıran ortak bir altta yatan etken olarak etki edilmesi gösterilmektedir, ayrıca aynı anda birden fazla durum için bir tedavi hedefi olarak da etki edebileceği belirtilmiştir. Duygusal bozukluğunda KTSSB tedavisinde ikincil bir belirtiden ziyade birincil tedavi hedefi olarak görülmesinin öneminden

bahsedilerek, Diyalektik Davranış Terapisi (DBT), Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapiler (TF-CBT) ve Uzun Süreli Maruz Kalma (PE) gibi KTSSB için mevcut birinci basamak tedaviler KTSSB'de duygusal bozukluğunu etkili bir şekilde ele alabilirken, Duygusal ve Kişilerarası Düzenlemede Geliştirilmiş Beceri Eğitimi (ESTAIR) gibi beceri eğitimini içeren çok aşamalı tedaviler, hastalar için çok daha etkili bir tedavi içerebildiği ifade edilmiştir. Çalışmaların etkinliğinin artması için boylamsal çalışmalar önerilmekte ve bireylere yönelik kişiselleştirilmiş tedavi yaklaşımlarının arttırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Shatsky (2025) tarafından hazırlanan tez, DSM-5 ve ICD-11'in mevcut TSSB ve KTSSB ikili tanı kategorilerinin, psikiyatride fazlaca görülen endişeyi yansıtan; travma mağdurlarının yaşanmış deneyimlerini yeterince yansıtıp yansıtmadığı, yansıtmıyorsa çeşitliliğin olduğu semptom değişkenliğini, hasta kimliğini ve tedavi ihtiyacını karşılayıp karşılamadığı sorularına cevaben, boyutlu bir model olan Travma Spekturum Bozukluğu (TSB) ile değiştirmenin klinik sonuçlar açısından faydaları ve zorlukları neler olur sorusunu araştırmayı amaçlamaktadır. Kapsamlı bir literatür taraması yapılarak kademe temelli bir yaklaşım olan Travma spektrum bozukluğu (TSB) modeli, ICD-11'in kişilik bozukluğu sınıflandırmasına oldukça benzer olmakla birlikte, TSSB ve KTSSB kavramlarını, tedavi önerileri için oluşturulan alt kategorilerle birlikte, şiddetin farklı dereceli yapısı kapsamında daha büyük bir modelde bir araya getirmesi amaçlanmaktadır. TSB modeli DSM-5 ve ICD-11'de var olan kritik sınırlamaları alması bakımından travma ile ilişkili bozuklukların tanı ve tedavisinde umut vadettiği ifade edilmiştir. Model uygulayıcılar ve hastalar için kafa karışıklığını çözümleyerek daha net tanı konulmasını sağlamakla birlikte modelin var olan kültürde tanıya dair akademik literatür bilgisinin, günlük hayatta da konuşulabilir hale getireceği belirtilmiştir. Modele alt tiplerin ve şiddet ayrımının eklenmesiyle, var olan tanı kriterlerine göre doğru ve bütünsel yaklaşımıyla hasta odaklı bir yaklaşımı göstermekte ve tedavide daha fazla esneklik sağladığı için modelin müdahalesi bireyselleşerek tek tip bir tedavi modeli olmaktan uzaklaşmaktadır. Ayrıca travma geçmişi hakkında daha detaylı bilgilendirme sağlandığı için, Sınırda Kişilik Bozukluğu tanı etiketlerinden uzaklaşılarak daha doğru tanı alınması sağlanmaktadır. Tez de sunulan tedavi modeli tek bir kişinin tezinde belirttiği bakış açısından sunulduğu için, TSD'nin uygulanmasının kapsamı, geniş ampirik doğrulama, alan uzmanlarından görüş birliği ve tek bir tezle ulaşılamayacak kadar kurumsal destek gerektiği için de çalışmanın sınırlılıkları arasında ifade edilmektedir. Ayrıca kademeli bir modele geçmek, alanda çalışan klinisyenlerin yeniden eğitilmesi, maddi boyut kısmından kodlarının güncellenmesi ve travma ile ilgili var olan tanı kararı alınmasını sağlayan yasal düzenlemenin değiştirilmesi gibi önemli bir yeniden yapılanmayı gerektireceği belirtilmektedir.

Henley (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, maruz kalma terapisinin temel adımı olan hastanın travmatik içerikle duygusal anlamda etkileşime girmesinden dolayı, TSSB tedavisinde etkili olduğu ancak KTSSB tedavisinde etkisinin daha az olmasının sonuçları olarak KTSSB'ye özgü ayrımsal bir tepkiyle dışa vurulmasından bahsedilmektedir. Var olan bu baskılayıcı durumu çözümlemek için çeşitli yöntemlerin araştırılmasına rağmen yeterli ölçüde pratik bulunmaması sonucu, psikodinamik tekniklerin kullanılması, bu ayrımsal ve baskılayıcı tutumu atlatmaya ve klinik ortamlarda gerekli duygusal katılımın sağlanmasına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada en çok kullanılan psikodinamik teknikler şimdiki zaman

müdahaleleri için oldukça uygun olan aktarım yorumlaması ve süreç analizidir. Çalışmadaki amacın hastanın var olan travmanın etkisini işleyiş anında gözlemlemesini sağlamak olduğundan, olay anında ortaya çıkan düşünce ve davranışlara aktarım yorumlaması ve süreç analizi uygulanabileceği ifade edilmektedir. Üç vaka paylaşımı yapılarak sürecin işleyişi hakkında bilgi verilmektedir. Bu yaklaşımlarda edinilen duyguların travma ile ilgili olduğuna dair verilen güvenceler bağlamsal olduğu belirtilmiştir. Travmanın vakalarda erken dönemde bildirilmiş ya da ima edilmiş olması örnek vakalarda gösterilen davranışların mizaçtan olduğu düşünülse dahi travma göz önüne alındığında anlamlı ve yorumlanabilir hale gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca kısmen bireye zarar vermeyen bu olayların tartışılması aracılığıyla güçlü duygulara ve bedensel tepkilere erişim sağlanabiliyor olması ifade edilmektedir. Bu müdahaleleri diğerlerinden ayıran önemli kısımlardan biri karmaşık ve öngörülemeyen psikoterapilere göre klinik ortamlarda uygulanabilen daha güvenilir bir teknik olması bir diğeri ise bu tekniklerin işe yaradığı öngörülüyorsa yıllardır psikoloji alanın çözdüğü bir sorun için fazladan zaman harcıyor olabileceği düşüncesinin olduğu olarak belirtilmiştir.

Kindred ve arkadaşları tarafından (2025) gerçekleştirilen çalışma da Uluslararası Travma Anketi'nin (ITQ) dereceli yapısını araştırmak için meta-analitik doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak, üç amaç belirlenmiştir. Birinci amaç, verilerin birleştirilmesi ile ITQ için en geçerli faktör yapısını belirlenmesi için daha önce olan çalışmalardan dokuz ITQ-12 modelini karşılaştırarak ve bu modelleri ön ve değiştirilmiş ITQ sürümlerinde değerlendirilmesi yapılması olarak belirlenmiştir. İkincisi amaç ise, örneklemin özelliklerine bağlı olarak faktör yapısının değişebileceğinden, yapılan ana analizde istatistiksel heterojenliğin mevcut olduğu varsayılarak, model uyumunun görülmesi ve ortaya çıkabilecek düzenleyici değişkenlerinin incelenmesi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bu amaca ulaşabilmek için de belirlenen örneklem türüyle ilgili var olan yani TSSB olan ve olmayan örneklemler, KTSSB'yi karşılayan ya da karşılamayan örnekler ve ITQ'nun çevrilmiş İngilizce sürümleri gibi değişkenler kullanılarak düzenleyici analiz yapılması planlanmıştır. Güvenilirlik katsayılarının hesaplanması çalışmanın geçerliliğini artırması açısından üçüncü ve son amaç olarak klinik uygulamalarda kullanımı fazlaca tercih edilen ve en iyi uyan modelin ICD-11 tarafından TSSB ve KTSSB için güvenilirlik katsayılarını tahmin etmek olarak belirlenmiştir. ITQ'nun iç tutarlılığının farklı gruplar arasında örnekleme bağlı olarak önemli derecede değişip değişmediği de değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 31 ülkeden, 2016 ile 2024 arasında bir tanesi hariç diğerleri yayımlanmış 57 çalışmadan, 43.066 katılımcının dahil olduğu 58 benzersiz örneklemden elde edilen veriler sentezlenerek dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda alternatif faktör modellerine göre yedi ilişkili birinci dereceden faktör modeli daha iyi uyum süreci göstermiştir. Bu model hem TSSB hem de TSSB olmayan modellerde ve KTSSB eşiğini karşılayan ya da karşılamayan örneklerde de en iyi uyum sağlayan model olarak belirlenmiştir. Ayrıca modeli kullanan çeşitli alt ölçekler için güvenilirlik tahminleri kabul edilebilir seviyelerin altında kalmaktadır bu durum da hem ITQ-12 hem de ITQ-22'nin doğruluğunu tehlikeye atabileceği ifade edilmiştir. Çözüm önerisi olarak araştırmacıların ITQ-12 kullanılırken bir faktör altındaki iki maddenin toplam puanını kullanmanın faktörü değerlendirmek için güvenilir bir yöntem olmadığı daha güvenilir hale getirmek için daha iyi planlanmış maddelerin eklenmesi ya da değiştirilmesi sunulmuştur. Yedi ilişkili birinci dereceden faktör modelinin açık üstünlüğüne rağmen, iki faktörlü ikinci dereceden modelin de

iyi bir uyum göstermesinin göz ardı edilmemesi gerekliliği ifade edilmiştir. Bu model için sonuçların, ITQ-12 ve ITQ-22 kullanıldığında mükemmel iç tutarlılık gösterdiği ifade edilmiş fakat bu durumun, yedi ilişkili birinci dereceden faktör modelinin üstünlüğünü zayıflatmadığını belirtmenin önemli olduğunu da vurgulamıştır. Ayrıca KTSSB tanı kriterinin iyileştirilmesi ve kavramlaştırılması için geçen süre de ikinci dereceden faktörün kullanılmasının faydalı olabileceği belirtilmiştir. Yapılan çalışma ICD-11, TSSB ve KTSSB'yi değerlendirmek için ITQ'nun yeterli bir araç olduğunu doğrulamakla birlikte verilen çeşitli örneklemlerde faktör geçerliliğine dair güçlü destek sağlandığı görülmüştür. Bununla birlikte, ICD TSSB ve KTSSB' nin yapısal geçerliliğini artırmak ve mevcut tanı kriterleriyle tek başına tanılanamayacak travmalardan etkilenen bireylerin belirtilerini daha iyi belirleyebilmek için ek araştırmaların yapılmasının öneminden bahsedilmiştir.

Alpay ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma da öncelikle TSSB tanısının DSM-5 ve ICD-11'deki tanı kriterleri farkları incelenerek, daha sonra da KTSSB tanımı, tarihçesi, diğer bozukluklardan farkları hakkında bilgilendirme yapılarak, KTSSB tedavisinde kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır. ICD-11'deki TSSB tanı kriterleri, depresyon ve anksiyete bozuklukları gibi diğer tanılarla örtüşmeyi en aza indirmeyi ve travma sonrası yaşanan tepkinin net derinliğini tespit eden en aza indirgenmiş kriterleri tespit etmeyi amaçlamaktadır.ICD-11'e göre TSSB, KTSSB'nin bir alt bileşeni olmakla birlikte, KTSSB duygu düzenlemede bozukluk, olumsuz benlik algısı ve kişiler arası ilişkilerde bozukluk olarak üç bozukluk kümesi ile TSSB'den ayrılmaktadır. İki tanı kriteri arasındaki farkın travmatik olayın kendisinin olduğu, TSSB'nin tek bir travma ile ya da aynı travmaya birden fazla maruz kalması ile ilişkili iken KTSSB'nin özellikle çocukluk dönemi başlangıçlı birden fazla travmatik olayla ilişkilendirilmesi olduğu ifade edilmiştir. KTSSB'nin bir veya birden fazla travmatik olayla ilişkilendirilmesi ile sınır kişilik bozukluğunun tanı kriterlerinin erken yetişkinlik başlangıçlı çeşitli bağlamlarda ortaya çıkması arasındaki fark iki tanıyı birbirinden ayırmaktadır. TSSB tedavisinde uygulanan çalışmalarda, Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ve Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) gibi tedavilerin etkinliğinin görüldüğü ifade edilmiştir. Bununla birlikte kullanılan terapilerin KTSSB'yi tedavi etmek için uygun olup olmadığı ile tartışmaların olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca KTSSB ile ilgili ampirik çalışmalarının sayılarının sınırlı olmasından dolayı öncelikle klinisyenlerin belirtileri ayırt etmeleri için daha çok çalışmalara yer vermesi gerektiği ve daha tedavi programlarına yönlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Im ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, KTSSB için müdahale programı kapsamında yenilikçi bir araç olan gerçek zamanlı kalp atış hızı değişkenliği (HRV) izlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma travmaya maruz kalma sonucu KTSSB tanı kriterlerini şiddetli bir şekilde sağlayan vücut kitle indeksi yüksek, sigara içmeyen ve kalp rahatsızlığı olmayan 25 yaşında erkek bir hasta üzerinde gerçekleştirilmiştir. Müdahale programı Bilişsel Davranışçı Terapi ve vücut temelli duyusal süreçler için oluşturulan dört oturumdan ilk oturumda stabilizasyon, ikinci oturumda travma tedavisi ve bilişsel, kompleks duyu sistemi ve imgeleme, üçüncü oturumda uyum süreci, son oturumda değişimleri izleme ve kontrol sürecinden oluşmakta olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca müdahale programı KTSSB'nin travmatik olay ve belirtilerinin farklılaşmasının değerlendirilmesi, bilişsel yeniden

yapılandırma, öz denetim eğitimi ve stabilizasyon çalışmalarından oluştuğu ifade edilmiştir. HRV verileri gerçek bir otonom sistemini yansıtan, giyilebilir bir kalp sensörü üzerinden kalp atış hızları toplanmış, seans sonlarında elde edilen sonuç ve gözlem notlarından nitel veriler elde edilmiştir. Müdahale oturumundan önce bir ön anket oturumdan sonra ise program sonu bir anket, son oturumdan on ay sonra ise takip anketi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda travmanın anlatımının hastanın psikolojik durumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Travma anlatımından sonraki beş dakika da ani duygum değişimi filtrelenen iki kalp arasındaki atış süresinin standart sapması (SDNN) %10 artmasıyla kanıtlanmıştır. Ayrıca bu artış travma sonrası gelen ani duygu değişimlerinin hastanın otonom sistemini büyük ölçüde düzenlediği çıkarımına işarete etmektedir. Bu artışın ardından geçen beş dakika süre sonunda ise SDDN'nin %17 düşüş yaşadığı hastanın normal durumuna döndüğü görülmekte bu durumda psikoterapist tarafından uygulanan stabilizasyon ve otonom esnekliği arttırmanın da etkisi olduğu ifade edişmiştir. Çalışmaya ek olarak HRV'nin ani olumlu duygu değişikliklerinde farklı şekilde etkinlendiği görülmüştür; HRV'nin değişimlerde %10 düşüş yaşadığı durumlarda iki kalp atış arasındaki sürelerin karakök ortalamasının (RMSSD) %25 artış göstermesi sonucunda psikolojik danışma esnasından sadece RMSSD'ye güvenmemek gerektiği görülmüştür. Sonuç olarak travma anlatımı ve stabilize etme teknikleri, duygusal ve otonom tepkilerde önemli rol oynarken olumlu duygu değişikliğinin etkisinin daha az olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın tek bir hasta üzerinden yapılmasının HRV izlemek için yeterli istatistik verilere ulaşmayı sağlayamadığı için daha fazla hastaya ulaşılmasının öneminden bahsedilmiştir.

Skadberg (2023) tarafından, KTSSB tanısının ilk kavramlaştırılmasından bu zamana kadar değiştirilme ve geliştirilme sürecinin devam etmesi bununla birlikte diğer bozukluklarla tanım ve belirtilerin örtüşmesi, ayırt edicilik için gerekli deneysel çalışmaların yapılması üzerine tartışmaya açık olmasından dolayı KTSS kavramının sürekli bir iyileşme içerisinde olması ve var olan literatürün genişlemesi için bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma da iki amaç belirlenmiştir. Birinci amaç travmaya maruz kalmış bir örneklemde KTSSB'nin yapısal geçerliliğini ve ilişkili faktörlerini, TSSB ve Sınır Kişilik Bozukluğu (BPD) semptomlarıyla karşılaştırarak değerlendirmek iken ikinci amaç ise travmaya maruz kalmış bir örneklemde KTSSB'nin yapısal geçerliliğini ve ilişkili faktörlerini, TSSB'nin ve Majör Depresif Bozukluk (MDD) semptomlarıyla karşılaştırarak değerlendirmektir. Çalışmada örneklemler Ulusal Alkol ve İlişkili Durumlar Epidemiyolojik Araştırması-III'ten alınmış ve gizli sınıf analizi kullanılmıştır. Travma öyküsü bildiren yetişkinler üzerine iki büyük örneklem toplam 1000 kişi, BDP tanısı bildiren bireyler çıkarıldığında elde edilen örneklemde toplam 805 kişi ve majör depresyon ve KTSSB, TSSB semptomlarının birlikte ele alındığı yeni bir alt örneklem oluşturulmuştur. Örneklem ortalaması 20-79 yaş aralığı ve kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Sonuç olarak değerlendirildiğinde ilk yapılan analizde KTSSB için tek başına belirtilerin olduğu bir profil oluşmamıştır. Daha önceki çalışmalarda BDT ve KTSSB'nin ya da TSSB ve KTSSB'nin aynı belirtileri gösterildiği çalışmalarının aksine, TSSB bildiren bireylerin bazılarında BPD tanısı almış bireyler çıkarılsa bile TSSB tanısının daha ilerisinde ek tanı kriterlerinin ortaya çıktığını gösteren farklı bir profil görülmektedir. KTSSB yapısı ile daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği ifade edilerek Uluslararası Travma Anketi (ITQ) gibi ICD-11 tanı tanımına dayalı olarak geliştirilen ölçümleri kullanan ileriye dönük çalışmaların

artmasının ve tanı kriterlerindeki ayırt ediciliği artırmanın önemi vurgulanmıştır. KTSSB ile majör depresyon belirtileri birlikte değerlendirildiğinde karışık bir profil ortaya çıkmış ve model başka bir örneklemde tekrarlansa bile çıkan sonuçlar tutarsız bulunmuştur. KTSSB tanısının oluşma nedenlerini ve gelişimi hakkında daha fazla çalışma yapılması yapısal sınırlarının daha fazla incelenmesinin öneminden bahsedilmiştir. Ayrıca ortaya çıkan bulgular açıkça bir KTSSB yapısının kanıtlamasada, sonuçlar bazı teorik kavramlaştırmalarla tutarlı görünen ek belirtilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumun varlığı tanı netliği ve tedavi için de önemli klinik sonuçlar doğurabileceği öngörülmüştür.

de Paula ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışma da şiddete maruz kalmış çocuklarda bilişsel, özel olarak yürütücü işlev yetenekleri, duygusal ve bağlanmaya yönelik düşünmeyi amaçlanmıştır. Çocuklar ve ergenlerde yapılan çalışmalarda olumsuz durumlara uzun süre maruz kalmanın, duygusal ve psikolojik desteğin eksikliği, duygusal ve bilişsel düzenlemeyi, kimlik oluşumu ve kişilerarası ilişkileri etkileyen KTSSB'ye yol açacağı ifade edilmiştir. Yapılan araştırmaların da gösterdiği şekilde KTSSB hem çocuklarda hem yetişkinlerde şiddeti ve kronik öyküsü olanlarda daha sık görülmektedir. Ayrıca çocukluk dönemindeki kümülatif travma, belirtilerin karışıklığı bozulmuş yürütücü işlev duygusal ve sevgi düzenlemesi için en güçlü etken olduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın sonucunda bireyler şiddet anıları ve acılarıyla yaşadıkları geçmişe zorla ve sürekli olarak sürüklenirlerse bilişsel esnekliklerini kaybederek hayal güçlerinden yoksul kalacakları belirtilmiştir. Hayal kuramayan bireyler umutlu olamaz ve daha iyi bir gelecek için de hedefleri de olmayacağından bu bireylerin güvenli bağlanma sağlayan ortamlarda çevreleriyle gerçeklik yaratıcılık üzerine destekleyecek aile ortamlarında büyümelerinin öneminden bahsedilmiştir. Son olarak da vurgulanmak istenen bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişim süreçlerinde işlevsiz süreçlerin erken müdahalesi ve teşhisinin bireyin travmatik olayın ötesine geçmesini sağlayacak önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır.

Harris ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dissosiyatif süreçler, gelişimsel ve sistemsel faktörler KTSSB'nin gelişiminde büyük rol oynarken, kompleks travma ile KTSSB ilişkisinde her ikisini birbirine bağlayan özünde yatan yolları inceleyen sistematik bir çalışma olmadığı fikrinden dolayı, çocukluk ödemi itibariyle kompleks travmaya maruz kalma ile KTSSB arasındaki bağlantıyı sağlayan etkenlerle ilgili kanıtları araştırmayı amaçlanmaktadır. Çalışmaya beş kriter olarak; dissiyotif düşünceler, benlik ilişkisi, sosyal gelişimsel süreçler, duygusal gelişimsel süreçler ve sistematik bağlamsal faktörler belirlenmiştir. Bu kriterleri sağlayan, üç çevrimiçi veri tabanından arama yapılarak toplamda on beş makale üzerinden çalışma gerçekleştirilmiştir ayrıca belirlenen faktörleri inceleyen ilk çalışma olarak belirtilmiştir. Çalışmada ergenlik dönemine kıyasla çocukluk döneminde kompleks travmaya maruz kalmanın etkilerinin çok daha fazla olduğu görülmüştür. Dissosiyasyonun travmaya maruz kalma ile KTSSB belirtileri arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmekte ancak dissosiyatif fobiye bağlı olarak gelişen belirtilerle bu aracılığın ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bireyin kendisi ile ilgili ilişkisine bağlı olarak, çalışmada öz-merhamet kompleks travma ile KTSSB arasında kültürlerarası bir etki göstererek anlamlı bir aracı olarak tanımlanmıştır. Kompleks travma ile benlik ile ilgili faktörlerin arasında anlamlı aracı etkisi görülmüştür. Çalışmada duygusal gelişim süreçlerinin kompleks travma ile KTSSB ve

dissosiyatif belirtileri arasında aracı rol oynadığı belirtilmiştir. Sosyal gelişim aracı olarak işlenen kişilik işlevi, bağlanma kaygısı ve kaçınması terk edilme, yakın korkusu faktörlerinin kompleks travma ile TSSB arasında büyük bir etkiye aracılık ettiği görülmüştür. Ayrıca sistematik ve bağlamsal faktörler incelendiğinde de aile ve sosyal çevreden alınamayan sosyal onayların, travmayı anlatmaktan kaçınmanın hem risk altında yetişkin örneklemlerde hem de klinik örneklemlerde kompleks travma ile KTSSB arasındaki ilişkiyi önemli derecede etkilediği belirtilmiştir. Bu çalışmada belirtilen aracıların, kompleks travma ile KTSSB arasındaki bağlantıda mekanistik bir süreç izlediği klinik çalışmalar için önemli hedefler oluşturulabileceği ifade edilmiş ancak bu aracıları hedeflemenin kompleks travmada iyileşme ve değişimin işlevsel olup olmayacağını öngörmek için daha fazla klinik araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Ahn ve arkadaşları (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışma da çocuk, ergen ve yetişkinlerde KTSSB için psikolojik müdahaleleri, uluslararası çalışmalarda araştırılması amaçlanmaktadır. Literatür taraması yapıldıktan sonra Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), Anlatı Terapisi, Uzun Süreli Maruz Kalma Terapisi (PE), Duygu ve Kişilerarası Düzenleme Beceri Eğitimi (STAIR), Farkındalık Temelli uygulamalar ve somatik veya beden odaklı tekniklere odaklanan grup terapileri olmak üzere toplamda 6 tane psikolojik müdahale belirlenmiştir. KTSSB olan çocuk ve ergenlerde kısa yapılandırılmış müdahaleler belirlenirken yetişkinlerde ise daha uzun ve kapsamlı müdahaleler tercih edilmiştir. Örneklemler 10 ile 155 birey arasında olup ruh sağlığı alanından tercih edilmiştir. Yaş aralığı 7 ile 75 olan katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğu belirtilmiştir. Çocukluk, yetişkinlik ya da her iki dönemde görülen duygusal, fiziksel ve cinsel istismar türlerini yaşamış kişilerarası travmalar incelenmiştir. Tanı kriterlerini karşılayıp karşılamadıklarını doğrulamak için farklı tanı araçları kullanılmış ve sonrasında belirtiler değerlendirilerek TSSB veya KTSSB'ye yönelme gerçekleştirilmiştir. Her çalışma, katılımcıların uygunluğunu doğrulamak için çeşitli tanı araçları kullanarak, travma ile ilgili semptomları değerlendirmiş ve TSSB veya karmaşık TSSB'ye odaklanmıştır. Bu tanıların yanı sıra eşlik eden farklı tanı kriterleri de belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda BDT'nin, PE'nin, Diyalektik Davranış Terapisinin, STAIR gibi hem travmaya hem de beceriye odaklı yaklaşımların olumsuz benlik algısı, duygusal düzensizlik ve kişilerarası ilişkiler olmak üzere KTSSB belirtilerini karşıladığı görülmüştür. Bu müdahaleler KTSSB olan bireylerin tedavilerini olumlu anlamda etkilese de tedavi şartları, çalışma anında oluşan tutarsız belirtiler bu müdahalenin işini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada KTSSB için aşama bazlı olan ya da olmayan yaklaşımları karşılaştıran araştırmalar yeterli değildir bu yüzden aşama bazlı müdahaleler dışlanarak bireysel terapilere odaklanılmıştır. Sonuç olarak KTSSB türlerinin belirtilerini şekillendirmek ve yaşa bağlı müdahale çalışmalarına katkıda bulunmak için uzun vadeli boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilerek KTSSB'ye uygun olan özgün tedavi modellerinin olması gerektiği belirtilmiştir

Sarr ve arkadaşları (2024) tarafından çalışmada 7-17 yaş arası gençlerde ve 18 yaş ve üzeri yetişkinlerde ICD-11 KTSSB değerlendirmesine bağlı kalınarak tanı ölçümleri, ayırt edici özellikleri ve klinik yönünün incelenmesi amaçlanmıştır. Literatür taraması sonucu beş veri tabanından veriler, anlatısal sentez yaklaşımı incelenerek değerlendirilmiştir. KTSSB değerlendirme tecrübesi olan 1458 personelin yer aldığı klinik ortamlardan seçilen 5901

katılımcının dahil olduğu toplamda 36 çalışma incelenmiştir. Çalışmada Uluslararası Travma Anketi kullanılarak çoğunlukla yetişkin bireylere yoğunlaşılmıştır. Gençlerle ilgili sadece beş çalışma olup, 22 makaledeki örneklemlerin çoğunluğu kadın katılımcılardan oluşmakta, travmatik olay türlerine bakıldığında ise en fazla fiziksel ve cinsel istismar türlerinin olduğu görülmüştür. Çalışma neticesinde KTSSB olan bireylerde TSSB'ye göre yüksek düzeyde duygusal, davranışsal ve sosyal zorluklara sahip olunduğu belirtilmekte ayrıca bu durum var olan içsel tanılarla birlikte bu süreçte ortaya çıkan tanısal olmayan durumlar için de geçerli olduğu belirtilmiştir. Tanıya uygun olarak belirlenen değerlendirme araçlarının kullanılması veya travma öyküsünün dinlenilmesi ne kadar önemli olsa da bireye yönelik özel iletişimin, kültürel duyarlılık ve güven ortamının da çok önemli olduğu vurgulanmıştır. ICD-11 araştırmalarının KTSSB'ye yönelik çalışmalarının başlangıç aşamasında olduğu düşünülse bu çalışma daha sonraki çalışmalar için tanılama, değerlendirme ve tedavi için klinik öneriler sunduğu görülmüştür.

Maercker ve arkadaşları (2022) tarafından çocukluk ve ergenlik dönemindeki KTSSB'ye dair tanı, görülme sıklığı, nedeni ve tedavisi hakkında sistematik bir inceleme yapılarak var olan bilgi durumunu tespit ederek seminer verilmesi amaçlanmaktadır. ICD-11 de var olan KTSSB tanımını kullanan çalışmalar, ICD-11 de KTSSB'ye eklenen semptom kümelerinin önceki kavramları ile travmaya maruz kalmış kişilerin vakaları eklenmiştir. Çalışma sonucunda KTSSB'nin TSSB'den bağımsız olarak klinik anlamda değerlendirilecek bir tanı olduğunu, benlikte bozulma belirtilerinin, belirtilerin şiddeti ve işlev kaybının üzerinde etkili olduğunu ve bu sebeplerden dolayı özgün bir yaklaşım olarak değerlendirilmesinin öneminden bahsedilmiştir.DSM-5'in bu tanıyı içermemesinin önemli bir tartışma konusu olduğu, tedavi süresi, bileşenlerinin araştırma konusu olduğu ifade edilmiştir.

Rajkumar (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada KTSSB tanısını Sınırda Kişilik Bozukluğu (BPD) tanısı ile ayrımını yaparak, tanıya eşlik eden hastalıkları, nasıl ilerlediğini ve tedavisinde travma odaklı Bilişsel Davranışçı Terapinin (BDT) aşama odaklı yaklaşım ve tek modlu yaklaşım olarak nasıl kullanabileceğini açıklamaktır. Çalışmaya göre KTSSB'de dissosiyatif süreçler TSSB'ye göre daha fazla görülmektedir. KTSSB ile BPD arasındaki farklara bakılırsa, KTSSB'de benlik algısı olumsuz, ilişkilerde kaçınma eğilimi baskınken, BPD'de benlik algısı değişken, ilişkilerde ise idealize etme şeklinde ortaya çıkmıştır. KTSSB için tedavi yaklaşımları henüz geliştirilme ve değerlendirilme aşamasında olup cevaplanmayı bekleyen birçok sorunun olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada travma odaklı bilişsel terapinin tek aşamalı ya da faz aşamalı yaklaşımları incelenmiş olup her iki yaklaşımın da olumlu sonuçlar doğurduğu ifade edilmiştir. Çalışmada literatürde arama yapılırken karşılaştırma yapan deney ve kontrol grubun olduğu çalışmaların eksikliği dile getirilmiştir. KTSSB için BDT'nin bireyselleştirilmiş klinik formülasyona dayandığı ve esnek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca sağlıklı bir terapötik birlik kurulabilmesi ve hastanın psikolojik yapılandırılmasına destek olmak için erken tedavinin öneminden bahsedilerek özellikle en şiddetli KTSSB'de travmanın çok erken zamanlarda yaşandığı dönem için önemli olduğu belirtilmiştir.

Karatzias ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada KTSSB ile Sınırda Kişilik Bozukluğunun (BPD) birbirinden farklı tanılar olmasına rağmen tanı kriterlerinin benzerliğinden dolayı kafa karışıklığı oluşturması üzerine, arasındaki tanı farklılıklarını

belirleyip vakalarla açıklamak amaçlanmıştır. Çalışma da BPD'de görülen dürtüsellik, bireyin kendine zarar vermesi, intihar gibi davranışlar fazla görülmekteyken, KTSSB'de çok fazla görülmediği görülse bile BPD'de olduğu gibi net ve kalıcı olmadığı ifade edilmiştir. KTSSB'de yapılan klinik çalışmalarda duygu düzenleme zorluklarının ve stres belirtilerin zamana göre değişken olduğu, BPD'de ise zaman içerisinde daha kalıcı olduğu görülmüştür. BPD'de benlik algısının değişen inanç ve benlik algısına göre tutarsız olduğu görülürken, KTSSB'de tutarlı bir benlik algısı ifade edilmiştir. Ayrıca her iki tanı kriterine sahip bireyler düşük benlik ile ilgili fikir beyan etse de verilen bilgiyle BPD tanısının desteklenerek KTSSB tanısının dışlandığı görülmüştür. Sonraki süreçlerde yapılacak çalışmalarda KTSSB ile BPD sınıflandırılmasının faydaları ve olası zayıf yönlerinin araştırılması, ve bu iki tanının şiddeti ve betimleyici incelemelerinin yapılarak tedavilerinin planlanmasının öneminden bahsedilmiştir.

Elliott ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ICD-11 TSSB tanı kriterlerini güncellemesi ve KTSSB tanısını yayınlaması üzerine tek bir travmatik olaya maruz kalan çocuk ve ergenlerde, TSSB ve KTSSB tanı kriterlerinin yaygınlığını, ayırt edici özelliklerini ve kısa süreli zamanda etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak ICD-11 tanı kriterlerinin klinik açıdan daha net belirtilere sahip olduğu, ICD- 10 tanı kriterlerine göre tanılama kapsamını daralttığını, bunun sonucu olarak TSSB tanılarını sınırlı ölçüde azalttığı görülmüştür. Tek bir travmatik olaya maruz kalmanın çocuk ve gençlerde KTSSB tanısının görülme ihtimalinin oldukça az olduğu görülmüştür. Ayrıca TSSB tanısı alan bireylerde KTSSB'yi ayıran duygu düzenleme ve kişiler arası ilişkiler tanı kriterinden birini taşıdıkları tespit edilmiştir.

Pugliese ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, aile içinde şiddet mağdurlarında ve faillerinde TSSB, KTSSB ve Sınırda Kişilik Bozukluğunu (BPD) ayırt edici tanı kriterlerini, belirtilerini açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadırlar. Çalışmada tanılar arasında belirtiler kısmında benzerlik olsada, kişilerarası şiddetin TSSB, KTSSB ve BPD'de farklı klinik özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Öz-örgütlenme bozuklukları faillerde daha çok görülürken, KTSSB tanısın mağdurların psikolojik işlevselliğiyle daha ilişkilendirilir olduğu ayrıca TSSB ve BPD'nin kimlik belirsizliği, reddedilmeye karşı duyulan korkunun aile içi şiddet için mağdur olunması konusunda risk oluşturduğu belirlenmiştir. KTSSB aile içi şiddette sadece mağdurlar için değil, failler için de doğrudan başlatmasa da travmanın ortaya çıkmasını kolaylaştırdığı görülürken, TSSB travmanın nedeni değil, sonucu olarak görülmektedir. Aile içi şiddette risk faktörü olarak görülen şüphe, üç tanıda da ortak olarak farklı biçimlerde bulunmaktadır. KTSSB'de travmatik olayı yeniden yaşama korkusu yakınlık ve samimiyetle ilgiliyken, TSSB'de daha çok travmatik olayı yorumlamakla olduğu ifade edilmiştir.TSSB ve KTSSB'de öfke kişilerarası husumet olarak ortaya çıkarken, BPD'de ise öfke daha çok kontrolsüz şekilde dışa vurularak kendisini göstermektedir. KTSSB şiddet türlerinden daha çok fiziksel şiddet ile bağlantılıyken, cinsel ve psikolojik istismarı öz örgütleme bozukluklarıyla daha fazla ilgili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak TSSB, KTSSB ve BPD arasında tanı benzerlikleri olmasına rağmen, klinik olarak önemli bir konu olduğu için tanılara uygun tedaviler içinde soruları beraberinde getirmektedir.

Pimentel ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışma da kişilik işlevselliğinde bozulma ve geleceğe yönelik olumlu bakış açısının TSSB ve KTSSB ile

ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çevrimiçi bir anket düzenlenerek 304 Brezilyalı yetişkine, kişilik bozuklukları için alternatif modele göre, olumlu bakış açısı için İyimserlik ve Umut ölçekleri kullanılarak TSSB ve KTSSB tanıları için ICD-11 kullanılarak ölçümler yapılmıştır. Bu çalışmanın ICD-11'in KTSSB tanısını içeren sisteme göre TSSB arasındaki ilişkiye dair ilk kez ampirik delilleri sunan bir çalışma olduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın sonucunda kişisel işlev bozukluğu ile TSSB ve KTSSB arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle umut ile TSSB arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmüş bu ikisi arasındaki ilişkiyi detaylandırmak için daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir. Sonuçlarda kişilik ile KTSSB arasındaki yakınlık vurgulanıp, bu çalışmanın kesitsel olduğu yapılan çalışmanın risk ve koruyucu faktörleri belirlemek için boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma , kişilik alanlarının travmaya dair belirtilerinin ortaya çıkması arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır.

Darby ve arakadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma da KTSSB'nin faz temelli tedavisinde çocuk, ergen ve yetişkinlerde tek fazlı mı, yoksa aşamalı bir müdahale çalışmasının mı daha faydalı olabileceğini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmalara 18 yaşından önce TSSB, KTSSB ve travmaya maruz kalmış olma kriteri ya da KTSSB tanı kriterlerini kendi kendine tanılayan TSSB tanısı alan bireyler katılmıştır. Aşamalı tedavilerin tek aşamalıya göre daha etkili olduğu ifade edilmiş ayrıca faz bazlı tedavilerin Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı terapisinde özellikle çocuk ve ergenlerde etkili olduğu görülmüştür. Çalışmada kullanılan faz 1 müdahalesinin güvenlik ve stabilizasyonun sağlanmasının, faz 2'nin yani travmatik anılarının işlenmesinin sonuçları üzerindeki etkileri karışık bulunmuş sadece bir çalışma da anlamlı bulunmuştur. Faz 1 müdahale çalışmalarında en çok fayda görebilecek grup genellikle dışlandığı için gerçek hayattaki geçerliliği azalttığı belirtilerek, genç örneklemlerde tanı kriterlerini kullanmamanın çalışmaya katılan genç sayısının az olmasına sebep olmasından dolayı çalışmanın azlığı da ifade edilmiştir.

Visco-Comandini ve arkadaşları (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada TSSB ile KTSSB tedavisinde İmgesel Yeniden Yazım terapisinin kullanımının terapötik etkinliğini inceleyerek literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadırlar. Çalışmaların seçim aşamasında 18 yaş ve üzeri bireylerden klinik tedavileri de içine alan deneysel ve yarı deneysel çalışmalar yapılan toplamda 24 çalışma dahil edilmiştir.24 çalışmanın tamamında imgesel yeniden yazım terapisinin, suçluluk, anksiyete, duygusal düzensizlik, depresyon gibi temel travma belirtilerini azaltarak önemli bir etkinlik göstermiştir. Bu tutarlı sonuç çocukluk istismarından, gazi ve mültecilerden de olmak üzere eşlik eden belirtileri olan bireylerde de görülmüştür. İmgesel Yeniden Yazım Terapisinin TSSB ve KTSSB tanılarının tedavilerinde kanıtlara dayalı olarak travmatik olaya maruz kalmış bireylerde uygulanabilirliğinin olduğu ifade edilmiştir.

Sachser ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, DSM-5'e göre TSSB'yi, ICD-11 kriterlerine göre de KTSSB'yi ölçmek için kullanılan Çocuk ve Ergen Travma Tarama Ölçeği 2 'nin (CATS-2) geçerlilik ve güvenirliliğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bütün CATS-2 ölçekleri geribildirim yapıldığından oldukça yeterli bir şekilde iç tutarlılık göstermiştir. Ayrıca ölçek depresyon, içsel ve dışsal ifade, dikkat belirtileri ölçümlerinde tesadüfi olarak oluşmayan geçerlilik göstermiştir. CATS-2, örneklemlerde ICD-

11'e göre TSSB ve KTSSB tanı ayrımı yapabilmiştir. Sonuç genel olarak DSM-5'te TSSB'nin, ICD-11'de TSSB-KTSSB'nin güvenirlilik ve geçerlilik olarak etkili bir ölçüm aracı olduğunu, travmaya uğramış çocuk ve ergenlerde tanılama ve belirtilerin şiddetini azaltmak için oldukça kullanıma uygun olduğu ifade edilmiştir.

Akpınar ve Akiş (2025) çalışmalarında KTSSB ile travma sonrası gelişen büyüme arasındaki ilişkiye istinaden bilişsel esnekliğin ve öz şefkatin bu ilişkideki yerini araştırmayı amaçlamaktadırlar. Çalışmaya 354 kişi katılmış olup, katılımcılar 18-65 yaş aralığından seçilmiştir. Çalışmada incelenen yapılan analizler sonucu kompleks travma puanlarının, travma sonrası büyüme puanına bilişsel esnekliğin açısından etkisine bakıldığında kompleks travma puanının travma sonrası büyümeyi de bilişsel esnekliği de negatif yönde etkilediği görülmüştür. Öz şefkatin rolü incelendiğinde ise kompleks travma puanının travma sonrası büyümeyi de, öz şefkati de negatif yönde etkilediği görülmüştür.

Ceyhan ve Alkar (2023) çalışmalarında KTSSB'nin çocuk ve ergenlik dönemlerinde uzun ve tekrarlayan dönemlerde görülmesine rağmen, tanı ve tedavi kısmında bu yaş döneminin yer almamasını eleştiren bir bakış açısını sunmayı amaçlamaktadırlar. Çocukluk döneminde kompleks travmaya uğramış bireylerde ilerleyen yaşlarda psikolojik tanıları alma olasılığının arttığı suç işleme potansiyelinin artmasından dolayı bu yaş dönemindeki tanılamanın öneminden bahsedilmiştir. TSSB altı yaş altı çocuklar için ayrı tanı kriterleri belirlemiştir ancak yetişkinliğe kadar olan süreçte ergenlik döneminde olan çocukların yetişkinlerle aynı tanı kriterine göre değerlendirildiği ifade edilmiştir. Yetişkinlikte var olan travmatik olaylarla kıyaslandığında gelişimsel görevleri tamamlanmamış ergenlerin yaşadığı travmatik olayların etkisinin daha şiddetli olabileceği ve kronikleşebileceği ifade edilmiştir. Özellikle kompleks travmanın belirtilerinin işlevselliğin yerine getirilmesini zorlaştırdığı vurgulanmıştır.

Calayır (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kompleks travma envanterinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Örneklem olarak 18-52 yaş aralığında en az bir kere travmatik olaya maruz kalmış üniversite öğrencilerinden toplamda 150 katılımcı seçilmiştir. Kompleks travmanın tanı kriteri olarak kabul edilmesinin yeni olması ve çalışmaların bu yönde gelişme gösterebilmesi için tanı ayırt ediciliği kapsamında değerlendirilmenin de öneminden bahsedilerek ölçeğin uyarlanmasının öneminden bahsedilmiştir. Çalışmanın sınırlılıkları olarak daha kalabalık bir gruba uygulanmasının önemi, farklı kültürden bireylerle çalışmak için alanın genişletilmesi ve cinsiyet dağılımının daha adil olması belirtilmiştir. Çalışmanın neticesinde kompleks travma envanteri geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kompleks travma kavramı ilgili ile daha önceki yıllar çalışmalar gerçekleştirilmesine rağmen, resmi bir tanı olana kadar var olan araştırmalar yeterli seviyede görülmemekteydi.2018 yılında ICD-11 tarafından resmi olarak tanılanan KTSSB öncelikle tanı kriterleri ile TSSB'den farklı olarak incelenmeye başlanmıştır. Benzerlikler, ayırt edici özelliklerle özellikle TSSB ile KTSSB' nin birlikte değerlendirilmesi, tanı kriterlerinin incelenmesi araştırma konularına dahil olmaya başlayınca sadece iki tanı arasında değil diğer stres bozuklukları ile de karşılaştırılmalar

yapılarak tanı ve tedavinin çerçevesini çizmek amaçlanmıştır. Özellikle tanılama da ölçek kullanımı, geçer ve güvenirlilik durumları incelenerek hangi yaş grubunda çalışmaların yapıldığı ve yıllara göre de sonuç dağılımlarına bakılması amaçlanmıştır.

Literatür taraması sonucu seçim kriterlerine göre belirlenen 28 çalışma, çalışma türleri, çalışma yılları göz önünde bulundurularak inceleme yapılmıştır. Çalışma yılları incelendiğinden günümüze yaklaştıkça araştırma sayısı artmaktadır. Çalışmalar neticesinde, makale çalışmalarının diğer çalışma türlerine göre daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Çalışmalar öncelikle KTSSB'nin tanılama süreci ve kriterlerinden bahsederek, daha fazla bilgiye ulaşılıp tanının görünürlüğünü arttırmayı amaçladıkları belirlenmiştir.

Melegkovits ve arkadaşları tarafından 2022 yılında yapılan çalışmada, yetişkin hastalarla aşamalı olarak uygulanan Travma Odaklı Psikoterapi paketine yer verilmiştir. Bu süreçte hasta seçiminde ölçeklerin kullanılması, klinik dosyaların incelenmesi ve klinisyen görüşlerinin alınması birlikte değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, tanılama sürecinde daha kapsamlı bir tarama yapılmasının faydalı olabileceğini göstermektedir.

Marques-Fexia ve arkadaşları tarafından 2023 yılında yapılan çalışmada, 7–11 yaş aralığındaki çocuklarda istismar ve alt türleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, erken yaşta yaşanan travmatik deneyimlerin KTSSB açısından önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışmanın, gelişimsel travma alanındaki araştırmalara önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Fernandez-Guerrero (2023) ve Skasberg'in (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma da özellikle KTSSB'nin Sınırda Kişilik Bozukluğu ile tanı kriterleri bakımından karıştırılma durumlarına sonuçları ile katkıda bulunması beklenmektedir. Her iki tanın farklı tanılar olarak kabul edilmesi farklılıkların öne çıkarılmasının önemini diğer çalışmalarda da görülmektedir. Ancak KTSSB ile daha fazla çalışmaların yapılması genel anlamda bütün çalışmalarda ortak fikir olarak devreye girmiştir.

Jannini ve arkadaşları (2025) tarafından KTSSB'nin duygusal düzensizlik ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma da duygusal ihmalin en yaygın alt tür olduğu, KTSSB alt alanlarıyla en fazla ilişkili bulunmuştur. Ayrıca DBT, TF-CBT ve Uzun Süreli Maruz Kalma terapilerinin KTSSB için birinci basamakta etkili bir şekilde etkilerken, ESTAIR gibi beceri eğitimini içeren aşamalı tedavilerin hastalar için daha etkili bir tedavi yöntemi olunacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Kindred ve arkadaşları (2025) tarafından Uluslararası Travma Anketi'nin ICD-11'e göre TSSB ve KTSSB'yi değerlendirmek için yeterli bir araç olduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuç gelecekteki çalışmalara yön vererek tanılama hata oranlarını düşürmesi açıdan önemli görülmektedir. Ancak KTSSB'nin yapısal geçerliliğini arttırmak için ek çalışmaların olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, çalışmaların bütününe bakılırsa çalışmaların genel anlamda yetişkin gruplarına uygulandığı görülmektedir. Gelişimsel travmanın, KTSSB'nin özü olduğu düşünülürse çocuk ve ergenlerde özellikle travma çalışmanın yetişkinlikte ciddi davranış, bağımlılık problemlerinin önüne geçeceği görülmektedir. Genel anlamda araştırmalarda

boylamsal çalışmanın öneminden ve yapılmasının sağlayacağı faydalardan bahsedilmiştir, özellikle KTSSB'ye dair klinik çalışmaları da güçlendireceği fikri de görülmektedir. Cinsiyet çalışmalarında travmaya yatkınlık olarak kadınların sayıca fazla bulunması birçok araştırmayı destekler nitelikte ancak araştırmaya daha çok kadınların katıldığı görüldüğünden cinsiyet dağılımının daha dengeli olması, sonuçlar bakımından daha sağlıklı verileri ortaya çıkaracaktır. Travmaya maruziyeti ölçen anketlerin çeşitliliği ve Türkçeye çevrilme çalışmaları fazlaca önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmalara baktığımızda Türkçe çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir, bunun sebebi olarak ise KTSSB'nin daha yeni olarak tanınması ve TSSB ile ayrımının henüz tam olarak anlaşılmadığı olabileceği söylenebilir. Gelecek araştırmaların özellikle boylamsal olarak yapılması, semptomların netliğini ortaya çıkarmada daha başarılı olacağı ve yaş seyrine göre de verilerin elde edilmesine rehberlik yapacağından dolayı önerilmektedir. Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi, Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme, Uzun Süreli Maruz Kalma Terapisi, Diyalektik Davranış Terapisi ve Beceri Eğitimi ile Duygusal ve Kişilerarası Düzenleme Terapisi gibi psikoterapi yöntemlerinin olumlu sonuçlar gösterdiği araştırma bulgularında görülmektedir. Bu nedenle özellikle aşama temelli terapi süreçleri ve uygulama sonuçlarına yönelik klinik çalışmaların artırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ahn, H., Hong, J. S., & Han, D. H. (2025). Psychological interventions for complex post-traumatic stress disorder symptoms: A systematic review. *Journal of Korean Medical Science, 40*(43). https://doi.org/10.3346/jkms.2025.40.e279

Akpınar, S. G., & Akiş, A. D. (2025). Karmaşık travma ile travma sonrası büyüme arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve öz şefkatin aracı rolü. *Journal of West European Social Sciences, 2*(1), 246–258.

Alpay, E. H., & Çelik, D. (2022). Karmaşık travma sonrası stres bozukluğu: Bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 14*(4), 589–596.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Calayır, A. (2021). *Karmaşık travma envanterinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış tez).

Ceyhan, İ. M., & Alkar, Ö. Y. (2023). Çocuklarda ve ergenlerde kompleks travmalar ve tanı sınıflandırma sisteminde yer almaması üzerine eleştirel bir inceleme. *Journal of Clinical Psychology, 12*, 295–306.

Chiu, H. T. S., Alberici, A., Claxton, J., & Meiser-Stedman, R. (2023). The prevalence, latent structure and psychosocial and cognitive correlates of complex post-traumatic stress

disorder in an adolescent community sample. *Journal of Affective Disorders, 340,* 482–489. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.033

Courtois, C. A. (2008). *Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment.*

Darby, R. J., Taylor, E. P., & Cadavid, M. S. (2023). Phase-based psychological interventions for complex post-traumatic stress disorder: A systematic review. *Journal of Affective Disorders Reports, 14,* 100628. https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100628

de Paula, G. G., Moreira, J. D. O., & Santos, A. J. (2023). Complex post-traumatic stress disorder (CPTSD), executive function and attachment. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 26,* e220529.

Elliott, R., McKinnon, A., Dixon, C., Boyle, A., Murphy, F., Dahm, T., … Hitchcock, C. (2021). Prevalence and predictive value of ICD-11 post-traumatic stress disorder and complex PTSD diagnoses in children and adolescents exposed to a single-event trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62*(3), 270–276. https://doi.org/10.1111/jcpp.13240

Fernández-Guerrero, M. J. (2023). Complex post-traumatic stress disorder and borderline personality disorder: The discussion goes on. Differential diagnosis proposal. *Papeles del Psicólogo, 44*(3), 172–179.

Harris, J., Loth, E., & Sethna, V. (2024). Tracing the paths: A systematic review of mediators of complex trauma and complex post-traumatic stress disorder. *Frontiers in Psychiatry, 15,* 1331256. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1331256

Henley, B. M. (2023). Psychodynamic techniques elicit emotional engagement in complex post-traumatic stress disorder. *Psychoanalytic Psychotherapy, 37*(3), 231–242.

Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress, 5*(3), 377–391. https://doi.org/10.1002/jts.2490050305

Huynh, P. A., Kindred, R., Perrins, K., de Boer, K., Miles, S., Bates, G., & Nedeljkovic, M. (2025). Prevalence of complex post-traumatic stress disorder (CPTSD): A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research,* 116586.

Im, B., Keum, J., Kim, T., Lee, K. I., & Koo, K. I. (2023). Karmaşık travma sonrası stres bozukluğu için psikolojik müdahale programı sırasında gerçek zamanlı kalp atış hızı değişkenliğinin kullanımı: Bir vaka çalışması. *Applied Sciences, 14*(1), 4.

Jannini, T. B., Daniele, G., Rossi, R., Niolu, C., & Di Lorenzo, G. (2025). Emotional dysregulation in complex post-traumatic stress disorder: A narrative review. *Psikopatoloji Dergisi, 31*.

Karatzias, T., Bohus, M., Shevlin, M., Hyland, P., Bisson, J. I., Roberts, N., & Cloitre, M. (2023). Distinguishing between ICD-11 complex post-traumatic stress disorder and borderline personality disorder: Clinical guide and recommendations for future

research. *The British Journal of Psychiatry, 223*(3), 403–406. https://doi.org/10.1192/bjp.2023.64

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170–189.

Kindred, R., Jak, S., Hamer, R., Nedeljkovic, M., & Bates, G. W. (2025). Evaluating the ICD-11 PTSD and complex PTSD constructs: A meta-analytic confirmatory factor analysis of the International Trauma Questionnaire. *Assessment*. https://doi.org/10.1177/10731911251340837

Maercker, A., Cloitre, M., Bachem, R., Schlumpf, Y. R., Khoury, B., Hitchcock, C., & Bohus, M. (2022). Complex post-traumatic stress disorder. *The Lancet, 400*(10345), 60–72. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)00821-6

Marques-Feixa, L., Moya-Higueras, J., Romero, S., Santamarina-Pérez, P., San Martín-González, N., Mas, A., … Rios, G. (2023). Complex post-traumatic stress disorder (CPTSD) of ICD-11 in youths with childhood maltreatment: Associations with age of exposure and clinical outcomes. *Journal of Affective Disorders, 332*, 92–104. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.03.021

Melegkovits, E., Blumberg, J., Dixon, E., Ehntholt, K., Gillard, J., Kayal, H., … Bloomfield, M. (2023). The effectiveness of trauma-focused psychotherapy for complex post-traumatic stress disorder: A retrospective study. *European Psychiatry, 66*(1), e4. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.2357

Pimentel, F. U., & de Oliveira, S. E. S. (2024). Personality functioning, positive outlook for the future, and simple and complex post-traumatic stress disorder. *Acta Psychologica, 244*, 104165. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104165

Pugliese, E., Visco-Comandini, F., Papa, C., Ciringione, L., Cornacchia, L., Gino, F., … Mancini, F. (2024). Understanding trauma in IPV: Distinguishing complex PTSD, PTSD, and BPD in victims and offenders. *Brain Sciences, 14*(9), 856. https://doi.org/10.3390/brainsci14090856

Rajkumar, B. (2025). Cognitive–behavioural therapy for complex post-traumatic stress disorder. *BJPsych Advances*. https://doi.org/10.1192/bja.2024.29

Sachser, C., Berliner, L., Risch, E., Rosner, R., Birkeland, M. S., Eilers, R., … Jensen, T. K. (2022). Child and Adolescent Trauma Screen 2 (CATS-2): Validity for DSM-5 and ICD-11 PTSD and complex PTSD. *European Journal of Psychotraumatology, 13*(2), 2105580. https://doi.org/10.1080/20008198.2022.2105580

Sarr, R., Quinton, A., Spain, D., & Rumball, F. (2024). A systematic review of the assessment of ICD-11 complex post-traumatic stress disorder (CPTSD) in young people and adults. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 31*(3), e3012. https://doi.org/10.1002/cpp.3012

Shatsky, S. M. (2025). Revising and consolidating the DSM-5 and ICD-11 post-traumatic stress disorders into a dimensional spectrum-based disorder: A literature review.

Skadberg, R. M. (2023). Evaluating complex post-traumatic stress disorder (CPTSD): Construct validity and correlates.

Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*.

Visco-Comandini, F., Papa, C., Uvelli, A., Mancini, F., & Pugliese, E. (2025). Imagery rescripting for PTSD and complex PTSD: A systematic review. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 100609.

World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th rev.)*.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(2), 1457–1490. https://doi.org/10.33206/mjss.791537

Volume II- ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TRAVMA DEĞERLENDİRMESİNDE KULLANILAN ÖLÇEKLERİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ: TOAD KAPSAMINDA BİR DERLEME

AN ANALYSIS OF THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF SCALES USED IN TRAUMA ASSESSMENT: A REVIEW WITHIN THE SCOPE OF TOAD

Doç. Dr. Nezir EKİNCİ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi,
nezirekinci@kmu.edu.tr – 0000-0002-2065-2992

Esin HARMAN
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi,
250401070@stu.kmu.edu.tr - 0009-0000-1220-2150

ÖZET

Travma, bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal bütünlüğünü tehdit eden, baş etme kapasitesini aşan, bireyin içsel denge sistemini bozan yaşantılar olarak tanımlanmaktadır. Bu tür yaşantılar; bireyin yalnızca anlık stres tepkilerini değil, kendisi, diğerleri ve dünya hakkındaki temel inançlarını da etkileyerek uzun vadeli psikolojik sonuçlar doğurabilmektedir. Travmatik deneyimlerin çok boyutlu etkileri, Travma Sonrası Stres Bozukluğu başta olmak üzere çeşitli ruhsal bozukluklara ilişkin durumların ortaya çıkmasına, bazı olaylarda bu durumların kalıcı hale gelmesine zemin hazırlamaktadır. Günümüz ruh sağlığı uzmanları için travmatik olaylar sürecinde durumun niteliğini, şiddetini nesnel bir zeminde değerlendirmek için bilimsel veriler ışığında doğru planlama yapılması ve geçerli, güvenilir ölçme araçlarının varlığı büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde son dönemde yapılan çalışmalara bakıldığında çocuk ve ergenlerin gelişimsel dönemleri göz önünde bulundurulan ölçekler, özgül travma türleri ve travmatik olay sonrası yaşanan olumlu değişimler ve bilişsel yüklemeleri ölçen ölçeklerin arttığı söylenebilmektedir. Ayrıca travma etkisi doğrudan maruz kalan bireylerle sınırlı olmayıp, destek alınan aile üyeleri ve ruh sağlığı uzmanlarının da ikincil travmatik stresi yaşadığı ya da medya yoluyla dolaylı travmaların kuşaklar arası aktarıldığı görülmektedir. Bu durum travmanın değerlendirilmesinde çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğinin önemini daha fazla göz önüne sermektedir. Neticede, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sistematik bir biçimde incelenmesinin hem klinik uygulamalar hem de bilimsel araştırmalar açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir. Çalışmanın amacı, Türkiye'de geçerlik ve güvenirliği sağlanmış travma ile ilişkili 69 farklı ölçme aracını kapsamlı bir şekilde inceleyerek; bu ölçeklerin özelliklerini, kullanım alanlarını ve bilimsel yöntem açısından katkılarını ortaya koymak ve alanda çalışan araştırmacılar ile ruh sağlığı uzmanlarına bütüncül bir kaynak sunmaktır.

Anahtar Kelimeler : Travma, Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Ölçek

ABSTRACT

Trauma is defined as experiences that threaten an individual's physical, cognitive, emotional, and behavioral integrity, exceed coping capacity, and disrupt internal balance systems. Such experiences may not only trigger acute stress reactions but also alter fundamental beliefs about the self, others, and the world, leading to long-term psychological consequences. The multidimensional effects of trauma may contribute to the emergence and persistence of various mental health disorders, particularly Post-Traumatic Stress Disorder.For mental health professionals, the objective evaluation of traumatic experiences requires accurate planning based on scientific evidence and the availability of valid and reliable assessment tools. Recent studies conducted in Türkiye indicate an increase in trauma-related scales designed for children and adolescents, scales assessing specific trauma types, and instruments measuring post-traumatic growth and cognitive appraisals following traumatic events. Furthermore, the impact of trauma is not limited to directly exposed individuals; family members and mental health professionals may experience secondary traumatic stress, while indirect trauma may also be transmitted across generations through media exposure. This highlights the importance of a multidimensional and holistic approach in trauma assessment.Accordingly, the systematic examination of valid and reliable measurement tools is considered essential for both clinical practice and scientific research. The present study aims to comprehensively examine 69 trauma-related measurement tools validated in Türkiye and to present their characteristics, areas of use, and methodological contributions, thereby providing a holistic resource for researchers and mental health professionals working in the field.

Keywords: Trauma, Post-Traumatic Stress Disorder, Scale

GİRİŞ

Travma, bireyin yaşamını ya da ruhsal bütünlüğünü tehdit eden ve bilişsel ile duygusal baş etme süreçlerini zorlayan yaşantılar bütünü olarak ele alınmaktadır (Herman, 2017). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan DSM-5'e (2013) göre travmatik olay, bireyin doğrudan yaşadığı, tanıklık ettiği ya da yakın çevresindeki kişilerin yaşadığını öğrendiği; ölüm, ciddi yaralanma veya cinsel saldırı gibi tehdit edici durumları içeren olağandışı yaşantılar olarak tanımlanmaktadır. Bu tür travmatik yaşantılar sonrasında bireylerde yeniden yaşantılama, kaçınma, bilişsel ve duygusal değişimler ile artmış uyarılmışlık gibi belirtiler görülebilmektedir.

Yaşanan travmatik olayların bireyin psikolojik durumunu etkilediğini, ayrıca fizyolojik sosyal ve ekonomik yönden de etkileri olduğu ifade edilmektedir (Aykut ve Soner-Aykut, 2020). Bireyler travma neticesinde korku, kaygı hissedebilmekte, uyku düzeninde bozulmalar ve duygu durum bozuklukları da yaşayabilmektedir. (DSM-5, 2013; ICD-11, 2018). Travmaya maruz kalmanın neticesinde Travma Sonrası Stres Bozukluğunun (TSSB) görüldüğü belirtilmektedir. DSM-5'e göre Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) belirtileri, kontrol edilemeyen olaylara yeniden maruz kalınması, sonucunda bu olaylardan kaçınmanın gerçekleşmesi, duygu, bilişsel değişimlerin olması ve artan uyarılmış sonucu tepkisellikle ilişkilendirilmektedir. Uluslararası Hastalık Sınıflandırmasında (ICD-11) ise travmatik olaya yeniden maruz kalarak, ve bu durumla ilgili uyaranlardan kaçınma, artan uyarılmış ve tepkisellik belirtileri ile kendini göstermektedir.

Geçmişten günümüze göre insanların davranışları değerlendirildiğinde şiddet ve saldırganlığın artması ile birlikte travma kavramı günümüze kadar önemi taşıyarak önemli bir konu haline gelmiştir. Travma kavramı, özellikle başta psikoloji ve psikiyatri alanı olmak üzere birçok alanda en çok incelenen alanlardan biri olarak günümüzde önemini korumaktadır (Ağırman, 2021). Bu alanlarda çalışan uzmanların süreçteki işleyişlerini kolaylaştırmak amacı ile geçerli ve güvenilir ölçüm araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ölçekler, ölçmenin konusunu belirleyen özelliklerin sınıflanması, sıralanması, derecelerinin ve miktarın belirlenebilmesi için dikkat edilmesinin önemli olduğu kural ve kısıtlamaları tanımlayan ölçme araçlarıdır. Elde edilen ölçekler, sadece ölçme işleminin sürecini kolaylaştırmaz ayrıca tespit edilen sonuçların niteliğini de belirlemektedir (Karakoç ve Dönmez, 2014). Ölçek hazırlama ile ilgilenen uzmanlar incelemek istedikleri yapılara yönelik bir çalışma gerçekleştirmek istediklerinde geçerli ve güvenilir olan bir ölçme aracına sahip olmak istemektedirler. Uzmanlar var olan kendi kültürel değerlerine uygun, kendi dillerinde geliştirilmiş bir ölçme aracı belirleyememesi halinde, ya yeni bir ölçek geliştirirler ya da başka bir dilde geliştirilen ölçeği kendi kültürel değerlerine uygun hale getirerek uyarlama gerçekleştirmektedirler (Yurdabakan ve Çüm, 2017).

Travma ölçeklerinin incelenmesi ve neticesinde kullanılması; var olan travmatik yaşantıların birey üzerindeki etkilerini nesnel, ölçülebilir şekilde, bilimsel verilere uygun olarak değerlendirmek için oldukça büyük bir öneme sahiptir. Travma üzerine çalışan uzmanların süreçteki işleyişini kolaylaştırmak, tanılama ve kriterlerin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir ölçüm araçlarının olması hem doğru tanılama hem de süre açısından oldukça faydalı olacaktır.

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri de hem çocukluk hem de yetişkinlik travmalarını bir ölçek altında inceleyen ve yaşanan travmanın belirtilerini tespit etmek amacıyla kullanılmak üzere var olan geçerli ve güvenilir ölçüm amaçlarını literatür taraması yapılarak incelenmesidir. Ayrıca travma ölçekleri, TSSB gibi klinik verileri, DSM-5 veya ICD-11 gibi halihazırda var olan güncel uluslararası tanı kriterlerine göre doğru teşhis edilmesini sağlar.

1. YÖNTEM

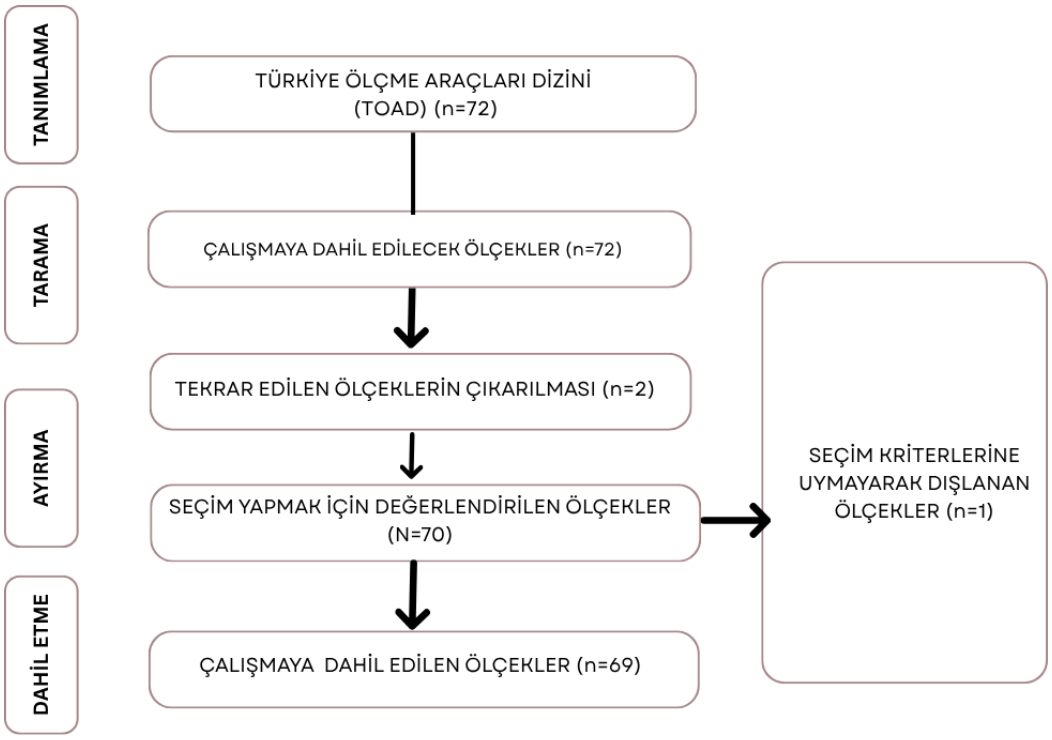
1.1. Araştırma Modeli

Travma ölçeklerinin incelemek, ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin değerlendirilmek, uygun ölçme aracının belirlemek, kültürel değerlere uyarlama sürecinin sağlıklı yürütülmesi ve klinik uygulamaların bilimsel temellere dayandırılması amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman analizi, araştırma kapsamında herhangi bir müdahale olmaksızın daha önce kaydedilmiş yazılı, görsel ve dijital içeriklerin sistematik olarak incelenmesini ve bu süre zarfında basılı ya da elektronik yollarla elden edilen belgeleri inceleyerek araştırma sorularına yönelik anlamlı sonuçlara ulaşılmasıdır (Kıral, 2020). Elde edilen veriler, TOAD (Türkiye Ölçme Araçları Dizini) platformunda yer alan travma kavramı ile ilgili ölçeklerin incelenmesi yoluyla tespit edilmiştir. Çalışmanın yürütülmesi sürecinde PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) ilkeleri esas alınarak gerekli aşamalar takip edilmiştir.

1.2. Seçim Kriterleri

Araştırma evrenini oluştururken, 1999 yılından 2025 yılına kadar olan sürede ülkemizde ‘travma’ alanında yapılmış ölçeklerin var olduğu TOAD’ dan kelimesini içeren bütün ölçekler incelenmiştir. TOAD’daki çalışmalar dahil edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde var olan ölçeklerin yayınlandığı lisansüstü çalışmalar incelenmiş olup ölçek hakkında detaylı bilgiye ulaşılmıştır. Ölçeklerin seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçütün örneklemde kullanılacak probleme uygun olarak tespit edilen özelliklere sahip olay, kişi, nesne ya da durumdan oluşmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2017).

Veriler toplanırken ‘Travma’ kavramı ile TOAD’da yapılan araştırmada 72 ölçeğe ulaşılmış, 2 ölçeğin iki kere paylaşılmasından dolayı ölçeklerden birisi alınmış ve fizyolojik işlevlerde bozulmaya yol açan fiziksel travmayla ilgili olduğu görülen bir ölçek de çalışmaya dahil edilmemiştir. Neticede 1999 yılından 2025 yılına kadar ülkemizde yapılmış 21 tane geliştirilmiş, 48 tane de uyarlanmış, travma ile ilgili toplamda 69 ölçek ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin yayınlandığı lisansüstü tezlerde incelenerek ölçeklere ait bilgiler edinilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenme ve değerlendirilme sürecinin sistematik biçimde sunulabilmesi amacıyla PRISMA akış şeması kullanılmıştır.



Görsel 1. PRISMA Akış Şeması

1.3. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi kapsamında elde edilen veriler, yayın yılı, yazar bilgisi, ölçek adı, hedeflenen yaş grubu, ölçek türü ve derecelendirme biçimi gibi değişkenler dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu süreçte benzer özelliklere sahip ölçme araçları bir araya getirilerek daha düzenli ve anlaşılır bir yapı oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular çizelge haline getirilmiş ve analiz sürecinde karşılaştırmalı değerlendirmelerin yapılmasına olanak sağlanmıştır.

2. BULGULAR

Bu çalışmada travma kavramını değerlendirmeye yönelik kullanılan ölçme araçları, kullanım amaçları, hedef kitleleri ve odaklandıkları travma türleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Çalışmada travma kavramını ölçmek için kullanılan ölçekler, Travma Sonrası Stres Bozukluğu Tanı ve Genel Tarama, Çocuk ve Ergenlere Yönelik, Özgül Travma Türleri, Büyüme, Değişim ve Başa Çıkma, Travma Sonrası Bilişsel, Duygusal ve İnanç, Dolaylı ve Aktarılan Travma, Çocukluk Çağı ve Birikimli Travmalar ve Mesleki Tutum ve Müdahale olmak üzere kullanım amaçları, hedef kitleleri ve odaklandıkları travma türlerine göre 8 kategoride incelenmiştir. Ölçeklerin kategorilere göre sınıflandırma çizelgesi paylaşılmıştır.

2.1. Travma Sonrası Stres Bozukluğu Tanı ve Genel Tarama Ölçekleri

Genel tanı ve tarama ölçekleri, bireylerin yaşadığı travmatik olaylar sonrasında ortaya çıkan belirtilerin düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu ölçekler, travma sonrası stres belirtilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu kapsamda incelenen ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Travma Sonrası Stres Bozukluğu Tanı ve Genel Tarama Ölçeklerinin Genel Özellikleri

	Yazar	Ölçeğin Adı	Uygulandığı Yaş Aralığı	Ölçek Çeşidi	Derecelendirme Yöntemi
1	(Bakırci ve ark., 2025)	DSM-5'E Göre Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Travma Sonrası Stres Bozukluğu Tarama Testi	Yetişkin (İlk müdahale personeli, İtfaiyeciler)	Uyarlama	5'li likert
2	(Boysan ve ark., 2017)	Klinisyen Tarafından Yöneltilen Travma Sonrası Stres Bozukluğu Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
3	(Aker ve ark., 1999)	Klinisyen Tarafından Uygulanan Travma Sonrası Stres Bozukluğu Ölçeği (TSSB-Ö)	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
4	(Aker ve ark., 2007)	Kocaeli-Ruhsal Travma Kısa Tarama Ölçeği	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert
5	(Dikmen-Yildiz ve ark., 2017)	Posttravmatik Teşhis Ölçeği	Yetişkin (Kadın)	Uyarlama	4'lü likert
6	(Ermağan Çağlar ve ark., 2022)	Peritravmatik Stres Envanteri	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
7	(Boysan ve ark., 2017)	Posttravmatik Stres Bozukluğu Kontrol Listesi	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
8	(Evren ve ark., 2016)	Posttravmatik Stres Bozukluğu-Kısa Ölçek	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
9	(Işıklı, 2022)	Travma Sonrası Stres Tanı Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	4'lü likert
10	(Aydın ve ark., 2012)	Travma Sonrası Stres Bozukluğu Belirtileri Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	4'lü likert
11	(İçin ve ark., 2017)	Travma Sonrası Stres Bozukluğu Dissosiyatif Alt Tip Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	4'lü ve 5'li likert

12	(Dürü, 2006)	Travma Sonrası Dissosiyatif Yaşantı Ölçeği-R	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert

2.2. Çocuk ve Ergenlere Yönelik Travma Ölçekleri

Bu ölçekler çocuk ve ergenlerde Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) belirtilerini tespit etmek için kullanılmaktadır. Ayrıca ölçekler travma sonrası gelişen olumsuz düşünce kalıplarını ve bilişsel süreçleri inceler. Küçük yaş gruplarında çocuğun öz-bildirimi yerine çocukla ilgilenen öğretmen veya bakım verenin gözlemi önem arz etmektedir.

Çizelge 2. Çocuk ve Ergenlere Yönelik Ölçeklerin Genel Özellikleri

	Yazar	Ölçeğin Adı	Uygulandığı Yaş Aralığı	Ölçek Çeşidi	Derecelendirme Yöntemi
1	(Çimen ve Seçer, 2025)	Çocuk ve Ergen Travma Tarama Envanteri-2)	7-17 Yaş	Uyarlama	5'li likert
2	(Karakaya ve ark., 2007)	Çocuk ve Gençler için Klinisyen Tarafından Uygulanan Travma Sonrası Stres Bozukluğu Ölçeği (TSSB-ÖÇE)	8-15 Yaş Arası Çocuk ve Genç	Uyarlama	5'li likert
3	(Çimen ve Seçer, 2024)	Çocuklarda Travma Sonrası Biliş Envanteri Kısa Formu	Çocuk ve Ergenler	Uyarlama	4'lü likert
4	(Erden ve ark., 1999)	Çocuklar İçin Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği	8-12 Yaş Arası Çocuk	Uyarlama	5'li likert
5	(Göktepe, 2014)	Çocukluk Çağı Travma Sonrası Duygusal Stres Ölçeği (PEDS)	2-10 Yaş arası Çocuklar	Uyarlama	4'lü likert
6	(Yalın Sapmaz ve ark., 2017)	DSM-5 Travma Sonrası Stres Belirtileri Şiddet Ölçeği Çocuk Formu	11-17 Yaş Arası	Uyarlama	5'li likert
7	(Saç, 2021)	Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeği	Ön-Ergenlik Dönemi (10-12 Yaş Arası)	Geliştirme	5'li likert
8	(Kaya, 2025)	Ergenler İçin Travma Sonrası Büyüme Envanteri-Kısa Formu	Ergenler (Lise)	Uyarlama	6'lı likert

9	(Uçar ve Çetin, 2024)	Okul Öncesi Dönem TSS Tepkilerini Belirleme Ölçeği	3- 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocuklar(Okul Öncesi Öğretmen Aracılığıyla)	Geliştirme	4'lü likert
10	(Traş ve Yakıcı, 2025)	Travma Sonrası Bilişler Ölçeği Çocuk-Ergen Formu	7-17 Yaş arası Çocuk ve Ergen	Uyarlama	4'lü likert
11	(Çimen ve Seçer, 2025)	Uluslararası Travma Anketi-Çocuk ve Ergen Formu	Çocuk ve Ergenler	Uyarlama	5'li likert

2.3. Özgül Travma Ölçekleri

Özgül travma ölçekleri, genel tarama araçlarından farklı olarak belirli travmatik yaşantılara odaklanan ölçme araçlarıdır. Bu kapsamda doğum, savaş, afet gibi belirli olaylara maruz kalmanın birey üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Söz konusu ölçekler, bu tür yaşantıların bireyde oluşturduğu yas, umutsuzluk ve hayata karşı olumsuz tutumlar gibi psikolojik sonuçları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çizelge 3. Özgül Travma Ölçekleri Genel Özellikleri

	Yazar	Ölçeğin Adı	Uygulandığı Yaş Aralığı	Ölçek Çeşidi	Derecelendirme Yöntemi
1	(Tosun Altınöz ve ark., 2021)	COVID-19 Travmatik Stres Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
2	(Tanhan ve Kayri, 2013)	Deprem Sonrası Travma Düzeyini Belirleme Ölçeği	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert
3	(Mucuk ve Özkan, 2020)	Doğuma İlişkin Travma Algısı Ölçeği (DİTA)	Yetişkin (Kadın)	Geliştirme	5'li likert
4	(Dikmen-Yildiz ve ark., 2017)	Doğum Sonrası Kadınlarda Posttravmatik Teşhis Ölçeği	Yetişkin (Kadın)	Geliştirme	4'lü likert
5	(Aydın Avcı ve ark., 2024)	IFOMA Sonrası Göç Travma Etkisi Ölçeği	Yetişkin (Göçmen)	Geliştirme	5'li likert

6	(Karadağ ve Kokaçya, 2021)	Koronavirüs Hastalığı ile İlgili Peritravmatik Hastalık İndeksi (KPHI)	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
7	(Akik ve Batigun, 2020)	Perinatal Travma Sonrası Stres Bozukluğu Ölçeği	Tam süreli ve erken doğum yapmış anneler	Uyarlama	5'li likert
8	Özüorçun Küçükertan ve Karancı, 2023)	Savaş Travması Maruziyet Ölçeği	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert
9	(Bayrı-Bingöl ve ark., 2020)	Şehir Doğum Travması Ölçeği	Yetişkin (Kadın)	Geliştirme	4'lü likert
10	(Yalnız ve ark., 2016)	Travmatik Doğum Algısı Ölçeği	Yetişkin (Kadın)	Geliştirme	5'li likert
11	(Baş ve ark., 2020)	Travmatik Yas Envanteri	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert

2.4. Büyüme, Değişim ve Başa Çıkma ile İlgili Travma Ölçekleri

Bireylerin travma sonrası süreçlerinde yalnızca olumsuz belirtiler değil, aynı zamanda psikolojik büyüme ve değişim gibi olumlu gelişimlerin de ortaya çıkabildiği görülmektedir. Bu durum, travmatik yaşantıların birey üzerinde farklı yönlerde etkiler oluşturabileceğini göstermektedir. Ayrıca bireylerin başa çıkma süreçlerinde zamanla güçlenme ve uyum sağlama eğilimleri de gözlenebilmektedir.

Çizelge 4. Büyüme, Değişim ve Başa Çıkma ile İlgili Travma Ölçekleri Genel Özellikleri

	Yazar	Ölçeğin Adı	Uygulandığı Yaş Aralığı	Ölçek Çeşidi	Derecelendirme Yöntemi
1	(Aydın ve Kabukçuoğlu, 2020)	Kanser Hastalarında Travma Sonrası Gelişim Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	6'lı likert
2	(Kağan ve ark., 2012)	Travma Sonrası Büyüme Envanteri	16-25 Yaş Arasındaki Lise ve Üniversite Öğrencileri	Uyarlama	6'lı likert

3	(Türk ve ark., 2025)	Travma Sonrası Büyüme Ölçeği Kısa Formu	15 Yaş Üzeri Bireyler	Uyarlama	5'li likert
4	(Aydın ve Kabukçuoğlu, 2020)	Travma Sonrası Gelişim Envanteri	Yetişkin (Travma Mağdurları)	Uyarlama	6'lı likert
5	(Yazıcı ve ark., 2022)	Travma Sonrası Değişim Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
6	(Türk ve ark., 2025)	Travma Sonrası Yıpranma Ölçeği Kısa Formu	15 Yaş Üzeri Bireyler	Uyarlama	6'lı likert
7	(Halaçoğlu, 2024)	Travma ile Başa Çıkma Öz-Yeterliği Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	7'li likert
8	(Arı ve Cesur Soysal, 2019)	Travma ile Başa Çıkabilme Algısı Ölçeği	16 Yaş Üstü Yetişkinler	Uyarlama	7'li likert

2.5. Travma Sonrası Bilişsel, Duygusal ve İnanç Süreçleri ile İlgili Travma Ölçekleri

Travma sonrası süreçte bireylerin geliştirdiği bilişsel çarpıtmalar, duygusal tepkiler ve sarsılan inanç sistemleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür süreçler, travma sonrası belirtilerin uzun süre devam etmesine neden olabilmektedir. Ayrıca bireyin iyileşme sürecini ve psikolojik uyumunu da etkileyebilmektedir.

Çizelge 5. Bilişsel Süreçler, Duygu ve İnançlar ile İlgili Travma Ölçekleri Genel Özellikleri

	Yazar	Ölçeğin Adı	Uygulandığı Yaş Aralığı	Ölçek Çeşidi	Derecelendirme Yöntemi
1	(Dinç ve Sapmaz, 2023)	Küçük ‘t’ Travma Etkisini Belirleme Ölçeği	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert
2	(Güç ve ark., 2024)	Travma Sonrası Uyumsuz İnançlar Ölçeği	Yetişkin (Travma Mağdurları)	Uyarlama	7'li likert
3	(Yağcı-Yetkiner, 2010)	Travma Sonrası Bilişler Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	7'li likert

4	(Çimen ve Seçer, 2025)	Travma Sonrası Bilişler Envanteri Kısa Formu	Yetişkin	Uyarlama	7'li likert
5	(Cağlar ve Deniz, 2023)	Travma Sonrası Bilişsel Yükleme Ölçeği	Yetişkin (Travma Mağdurları)	Geliştirme	7'li likert
6	(Çimen ve Seçer, 2025)	Travma Kimliği Anketi	Yetişkin	Uyarlama	6'lı likert
7	(Karaçör, 2022)	Travmatik Olaylara İlişkin Duygu Değerlendirme Ölçeği	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert
8	(Ünal ve ark., 2011)	Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu Ölçeği	Yetişkin (Travma Mağdurları)	Uyarlama	5'li likert
9	(Çimen ve Seçer, 2025)	Travma Sonrası Güvenlik Davranışı Envanteri	Yetişkin (Travma Mağdurları)	Uyarlama	5'li likert

2.6. Dolaylı ve Aktarılan Travma ile İlgili Ölçekler

Bu ölçekler, bireylerin doğrudan travmatik bir olaya maruz kalmadan yaşadıkları dolaylı etkileri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bireylerin travmatik olaylara tanıklık etmesi, travma mağdurlarına yardım etmesi veya travmanın ailevi ve toplumsal etkilerini deneyimlemesi bu kapsamda ele alınmaktadır. Bu süreçlerde ortaya çıkan ruhsal etkiler, dolaylı travma ve ikincil travmatik stres bağlamında incelenmektedir.

Çizelge 6. Dolaylı ve Aktarılan Travma ile İlgili Ölçeklerin Genel Özellikleri

	Yazar	Ölçeğin Adı	Uygulandığı Yaş Aralığı	Ölçek Çeşidi	Derecelendirme Yöntemi
1	(Uslu, 2021)	Aktarılan Psikolojik Travma Ölçeği	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert
2	(Güler, 2018)	Dolaylı Travma Ölçeği	Travmaya maruz kalmış kişilerle çalışan profesyoneller	Uyarlama	5'li likert
3	(Kahil, 2016)	İkincil Travmatik Stres Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert

4	(Yıldırım ve ark., 2018)	İkincil Travmatik Stres Ölçeği	17 Yaş Üstü Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
5	(Ediz ve Dinçer, 2024)	Medya Aracılığıyla Afetlere Maruz Kalma Dolaylı Travma Ölçeği	Çeşitli medya araçlarıyla afetlere maruz kalan18-65 yaş arası yetişkinler	Uyarlama	5'li likert
6	(Balcı Çelik ve Altınışık, 2021)	Sosyal Medya Kullanıcıları İçin İkincil Travmatik Stres Ölçeği	18-26 Genç Yetişkin Bireyler	Uyarlama	5'li likert

2.7. Çocukluk Çağı ve Birikimli Travma ile İlgili Ölçekler

Çocukluk çağı ve birikimli travmaları değerlendiren ölçekler, bireyin erken gelişim dönemlerinde yaşadığı örseleyici deneyimleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu ölçme araçları, bireyin yaşamı boyunca maruz kaldığı travmatik olayların birikimli etkilerini de dikkate almaktadır. Böylece travmatik yaşantıların birey üzerindeki uzun vadeli etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlanmaktadır.

Çizelge 7. Çocukluk Çağı ve Birikimli Travma ile İlgili Ölçeklerin Genel Özellikleri

	Yazar	Ölçeğin Adı	Uygulandığı Yaş Aralığı	Ölçek Çeşidi	Derecelendirme Yöntemi
1	(Eltan ve Karancı, 2022)	Birikimli Travma Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	5'li ve 7'li likert
2	(Şar ve ark., 2012)	Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
3	(Oktay, 2016)	Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
4	(Şar ve ark., 2021)	Çocukluk Çağı Travmaları Anketi (CTQ-33)	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert
5	(Ağırman, 2021)	Çok Boyutlu Travma Ölçeği	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert

6	(Güler ve Ağırman, 2022)	Çok Boyutlu Travma Ölçeği	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert
7	(Doğan, 2021)	Çocukluk Çağı Travmatik Yaşantılar Ölçeği	Yetişkin	Geliştirme	5'li likert
8	(Cömertbay ve Kıran, 2019)	Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği	Yetişkin	Uyarlama	5'li likert
9	(Eltan, 2019)	Kümülatif Travma Ölçeği(Cumulative Trauma Scale)	Yetişkin	Uyarlama	7'li likert

2.8. Mesleki Tutum ve Müdahale ile İlgili Travma Ölçekleri

Bu ölçekler, travmaya maruz kalan bireylerle doğrudan çalışan uzmanların mesleki özelliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Psikolojik danışmanlar, hemşireler ve acil sağlık çalışanları gibi profesyonellerin travmaya müdahale etme becerileri ve tutumları bu kapsamda ele alınmaktadır. Ayrıca bu ölçme araçları, uzmanların profesyonel yaklaşımlarını ve uygulama süreçlerindeki yeterliklerini belirlemeye katkı sağlamaktadır. Bu kategoride yer alan ölçekler, doğrudan travma belirtilerini değerlendirmekten ziyade travmaya maruz kalan bireylerle çalışan uzmanların mesleki tutum, müdahale becerisi ve bakım yaklaşımlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Çizelge 8. Mesleki Tutum ve Müdahale ile İlgili Travma Ölçekleri Genel Özellikleri

	Yazar	Ölçeğin Adı	Uygulandığı Yaş Aralığı	Ölçek Çeşidi	Derecelendirme Yöntemi
1	(Ekrem Çebi ve Akman, 2022)	Hastane Öncesi Acil Sağlık Hizmetleri Çalışanlarının Travma Hastalarına Yaklaşım Ölçeği	Yetişkin (Acil Sağlık Hizmetleri Uzmanı)	Geliştirme	5'li likert
2	(Coşkun ve ark., 2024)	Pediyatrik Atravmatik Bakım Tutum Değerlendirme Ölçeği (PACAS)	Yetişkin (Çocuk Hemşiresi)	Geliştirme	5'li likert
3	(Taytaş ve Tanhan, 2022)	Psikolojik Danışmanların Travmaya Müdahale Becerisi Ölçeği	Yetişkin (Psikolojik Danışman)	Geliştirme	5'li likert

3. TARTIŞMA

Bu çalışmada incelenen ölçme araçları, ülkemizde travma alanında sadece TSSB belirtilerini değil bunun daha da ötesine geçerek, özgül travma türleri, gelişimsel dönemler ve travma sonrası olumlu değişimlerin de dahil olduğu geniş bir alanı temsil etmektedir. Kaynaklarda yer alan ölçeklerin büyük bir çoğunluğu, yüksek iç tutarlılık katsayılarına ve doğrulayıcı faktör analizlerinde kabul edilebilir uyum indekslerine sahiptir (Karaçör, 2022). Çalışmaya dayanarak, ülkemizdeki araştırmacıların uluslararası literatürle uyumlu ve psikometrik açıdan sağlam araçlar geliştirdiğini kanıtlamaktadır (Boysan ve ark., 2017).

Literatürde altın standart olarak kabul edilen, klinik değerlendirmede sıklıkla tercih edilen Klinisyen Tarafından Uygulanan Travma Sonrası Stres Bozukluğu Ölçeğinin (TSSB-Ö) Türkçe uyarlaması, tanı sürecinde daha nesnel sonuçlar elde edilmesine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Travma Sonrası Stres Tanı Ölçeği gibi öz-bildirim araçları, geniş grupların pratik biçimde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu ölçeklerin yüksek duyarlılık ve özgüllük düzeylerine sahip olması, tarama süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmalarını desteklemektedir (Aker ve ark., 2022; Işıklı, 2022).

Çocuk ve ergenlere yönelik ölçeklerden Uluslararası Travma Anketi – Çocuk ve Ergen Versiyonu ve Çocuk ve Ergen Travma Tarama Envanteri-2 hem DSM-5 hem de ICD-11 kriterlerini karşılayacak şekilde güncellenmesi, ülkemizdeki çocuk ruh sağlığı alanındaki çalışmaların uluslararası tanı standartlarını yakaladığını göstermektedir (Çimen ve Seçer, 2025).Ayrıca, okul öncesi dönemdeki (2–6 yaş) çocuklar için geliştirilen öğretmen gözlemine dayalı ölçekler, öz-bildirimin mümkün olmadığı yaş gruplarında travma belirtilerinin tespiti açısından önemli bir görev üstlenmektedir. Bu tür ölçme araçları, çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerinin sistematik biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır (Uçar ve Çetin, 2024).

Çalışmalardan elde edilen bulguların önemli bir kısmı, travmanın yalnızca patolojik bir sonuç olarak değil, aynı zamanda bilişsel ve ilişkisel bir etkileşim süreci olarak da ele alındığını göstermektedir. Travma Sonrası Bilişler Ölçeği ve Travma Sonrası Uyumsuz İnançlar Ölçeği gibi araçlar, TSSB'nin süreklilik kazanmasında rol oynayan bilişsel çarpıtmaların değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda, dünyanın tehlikeli bir yer olarak algılanması ya da bireyin kendini suçlaması gibi bilişsel çarpıtmalar ölçülerek tedavi süreçlerine katkı sağlanmaktadır (Güç ve ark., 2024; Yağcı-Yetkiner, 2010).

Travma Sonrası Büyüme Envanteri sonuçları, travmatik yaşantıların yalnızca yıkımla sonuçlanmadığını göstermektedir. Aynı zamanda bu yaşantıların manevi gelişim ve kişisel güç gibi olumlu değişimlerde artışa da yol açtığı görülmektedir (Kağan ve ark., 2012; Aydın ve Akbukçuoğlu, 2020). İkincil Travmatik Stres Ölçeği ve Aktarılan Psikolojik Travma Ölçeği gibi ölçekler travmanın sadece travmaya maruz kalan bireyi değil, ona yardım eden aile bireylerini ve travma ile ilgilenen uzmanları da etkileyebileceği görülmüştür (Yıldırım ve Yurdabakan, 2018; Uslu, 2021).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında incelenen travma ölçekleri, ülkemiz travma alanına yönelik ölçme araçlarının hem nicelik hem de nitelik bakımından gelişme göstererek, literatürün gün geçtikçe zenginleştiği görülmektedir. Özellikle günümüze yaklaştıkça gerçekleştirilen uyarlama ve geliştirme çalışmaları bu ölçeklerin teknik olarak uluslararası standartlar olan DSM-5 ve ICD-11 ile uyumlu hale geldiğini göstermektedir. Çalışma kapsamında incelenen bu 69 travma ölçeği, travmanın tek boyutlu ele alınacak bir yapı olmadığını, bilişsel, duygusal, davranışsal ve gelişimsel boyutlarının da dikkate alınması gereken bir süreç olduğu görülmektedir. Bu ölçekler bireylerin travma sonrası yaşantılarını farklı açıdan değerlendirerek, ruh sağlığı uzmanları tarafından daha kapsamlı değerlendirmeler yapılmasında olanak sağlayacaktır. Özellikle öz-bildirimi baz alan ölçeklerin yaygınlığı, geniş örneklemlere ulaşılmasını sağlayarak veri toplama süresince zamandan tasarruf edilmesine olanak sağlarken, klinik görüşme odaklı ölçeklerle birlikte kullanıldığında da sürecinin güvenirliğini artıracaktır.

Çalışmada incelenen ölçme araçlarının büyük bölümünün 18 yaş ve üzeri yetişkin örneklemler üzerinde geliştirilmiş ya da uyarlanmış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çocukluk dönemi (0–12 yaş), ergenlik dönemi (13–18 yaş) ve yaşlılık dönemi (65 yaş ve üzeri) gibi farklı yaş grupları ile birlikte göçmenler, mülteciler, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireyler ile afet ve şiddet mağdurları gibi dezavantajlı gruplara yönelik çalışmaların sınırlı kaldığını göstermektedir. Aynı zamanda farklı sosyo-kültürel gruplara yönelik geçerli ve güvenilir ölçekler üzerine çalışılması, var olan ölçme araçlarının kültürel duyarlılığını artırarak ülkemizdeki travma çalışmalarının kapsayıcılığına katkı sağlayacaktır.

Yaşamda artan teknolojik gelişmeler ile birlikte teknolojinin bireyler üzerindeki etkisi artmakta, travma kavramı da bu süreçte dönüşüme açık olmaktadır. Özellikle bireylerin sosyal medya, sanal ortamlar ve çevrimiçi içeriklere maruz kalması sonucunda görülme ihtimali artan dolaylı travmatik stres, siber zorbalık, dijital travma gibi günümüzde var olan yeni kavramların değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının yeterli ölçüde olmadığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, gelecekte çalışılması düşünülen travma ölçeklerinin var olan bu yeni travma türlerini de içine dahil edecek şekilde güncellenmesi ya da yeni ölçeklerin geliştirilmesi literatür bakımından önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, ülkemizde travma ölçeklerine yönelik literatürün her geçen gün artmakta, gelişmekte ve çeşitlenmekte olduğu görülmektedir. Bu gelişimin sürdürülebilir ve uzun vadeli olabilmesi için kültüre duyarlı uyarlama çalışmalarının artırılması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, çocukluk dönemi (0–12 yaş), ergenlik dönemi (13–18 yaş) ve yaşlılık dönemi (65 yaş ve üzeri) gibi farklı yaş gruplarının yanı sıra göçmenler, mülteciler, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireyler ile afet ve şiddet mağdurları gibi çeşitli örneklemler üzerinde geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda yapılması planlanan çalışmaların hem akademik alandaki literatüre hem de klinik uygulamalara yönelik önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ağırman, M. N. (2021). *Çocukluk dönemi travmalarının yetişkinlik dönemi tutum ve davranışlarını belirlemeye ilişkin ölçek geliştirme çalışması: Çok boyutlu travma ölçeği (ÇBTÖ)* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Aker, A. T., Hamzaoğlu, O., & Boşgelmez, Ş. (2007). Kocaeli ruhsal travma kısa tarama ölçeğinin (Kocaeli-Kısa) geçerliği. *Düşünen Adam, 20*(4), 172–178.

Aker, A. T., Özeren, M., Başoğlu, M., Kaptanoğlu, C., Erol, A., & Buran, B. (1999). Klinisyen tarafından uygulanan travma sonrası stres bozukluğu ölçeği (TSSB-Ö): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 10*(4).

Akik, B. K., & Batigun, A. D. (2020). Perinatal post traumatic stress disorder questionnaire-II (PPQ-II): Adaptation, validity, and reliability study. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 33*(4), 340–350. https://doi.org/10.14744/dajpns.2020.00102

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Arı, E., & Cesur Soysal, G. (2019). Travma ile başa çıkabilme algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Klinik Psikoloji Dergisi, 3*(1), 17–25. https://doi.org/10.5455/kpd.2602443806062019m000007

Aydın, A., Barut, Y., Kalafat, T., Boysan, M., & Beşiroğlu, L. (2012). Travma sonrası stres bozukluğu belirtileri ölçeği-kendini değerlendirme (TSSBÖ-KD) Türkçe formu. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(2), 125–130.

Aydın, R., & Kabukçuoğlu, K. (2020). The factor structure of the posttraumatic growth inventory in cancer patients in Turkey. *Health & Social Care in the Community, 28*, 1603–1610. https://doi.org/10.1111/hsc.12985

Aydın Avcı, İ., Çavuşoğlu, F., Öz Yıldırım, Ö., Korkmaz, M., & Çal, A. (2024). IFOMA after migration posttraumatic impact scale. *International Journal of Caring Sciences, 17*(1), 401–412.

Aykut, S., & Soner-Aykut, S. (2020). Kovid-19 pandemisi ve travma sonrası stres bozukluğu. *Toplumsal Politika Dergisi, 1*, 56–66.

Bakırci, A. E., Sar, V., Cetin, A., Baker, L. D., & Smith, A. J. (2025). Screening for PTSD in first responders. *Psychological Trauma, 17*(6), 1386–1393. https://doi.org/10.1037/tra0001887

Balcı Çelik, S., & Altınışık, M. S. (2021). Adaptation of secondary traumatic stress scale to Turkish for social media users: Reliability and validity study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 11*(60), 1–12.

Bayrı-Bingöl, F., Demirgöz-Bal, M., Dişsiz, M., Sormageç, M. T., & Dikmen-Yıldız, P. (2020). Turkish version of the city birth trauma scale. *Journal of Obstetrics and Gynaecology*. https://doi.org/10.1080/01443615.2020.1821354

Boysan, M., Özdemir, P. G., Özdemir, O., Selvi, Y., Yılmaz, E., & Kaya, N. (2017). PTSD Checklist (PCL-5) Turkish version. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology, 27*(3), 306–316. https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1342769

Boysan, M., Güzel Özdemir, P., Yılmaz, E., Selvi, Y., Özdemir, O., & Kefeli, M. C. (2017). CAPS-5 Turkish version. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology, 27*(2), 173–184. https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1326746

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Coşkun, A. B., Elmaoğlu, E., & Bektaş, M. (2024). Development and psychometric testing of the Pediatric Atraumatic Care Attitude Scale (PACAS) in pediatric nurses. *Journal of Pediatric Nursing, 79*, 31–37. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.09.015

Cömertpay, E., & Kıran, B. (2019, 18–21 Nisan). *Çocukluk çağı travmaları ölçeği ve mesleki doyum ölçeği gözden geçirme çalışması* [Bildiri sunumu]. 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, Muğla, Türkiye.

Çağlar, A., & Deniz, M. (2023). The improvement of post-traumatic cognitive attribution scale: Its relationship with loneliness and depression. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04748-1

Çimen, F., & Seçer, İ. (2025, 8–9 Mart). *Travma sonrası güvenlik davranışı envanteri'nin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması* [Bildiri sunumu]. 22. Uluslararası Bilimsel Araştırma Kongresi, Ankara, Türkiye.

Çimen, F., & Seçer, İ. (2025, 8–9 Mart). *Travma kimliği anketi'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması* [Bildiri sunumu]. 22. Uluslararası Bilimsel Araştırma Kongresi, Ankara, Türkiye.

Çimen, F., & Seçer, İ. (2025, 1–4 Mayıs). *Travma sonrası biliş envanteri kısa formu'nun Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması* [Bildiri sunumu]. INCES, Antalya, Türkiye.

Çimen, F., & Seçer, İ. (2024, 17–19 October). *Turkish validity and reliability study of Children's Post-traumatic Cognitions Inventory–Short Form* [Oral presentation]. 6th International Istanbul Current Scientific Research Congress, İstanbul, Türkiye.

Çimen, F., & Seçer, İ. (2025, 13–15 February). *Turkish validity and reliability study of Child and Adolescent Trauma Screen 2 (CATS-2)* [Oral presentation]. International Congress on Social Sciences, İstanbul, Türkiye.

Dikmen-Yıldız, P., Ayers, S., & Phillips, L. (2017). Screening for birth-related PTSD. *European Journal of Psychotraumatology, 8*(1), 1306414. https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1306414

Dinç, S. Y., & Sapmaz, F. (2023). Küçük "t" travma etkisini belirleme ölçeği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 57*, 225–251.

Doğan, A. N. (2021). *Çocukluk çağı travmatik yaşantıları: Bir ölçek geliştirme çalışması* (Yüksek lisans tezi). İbn Haldun Üniversitesi.

Dünya Sağlık Örgütü. (2019). *International classification of diseases (11th rev.).* https://www.who.int

Dürü, Ç. (2006). *Travma sonrası stres belirtileri ve travma sonrası büyümenin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Ediz, Ç., & Dinçer, A. (2024). Medya aracılığıyla dolaylı travma ölçeği. *Afet ve Risk Dergisi, 7*(1), 33–46. https://doi.org/10.35341/afet.1421473

Ekrem Çebi, G., & Akman, C. (2022). Travma hastalarına yaklaşım ölçeği geliştirme. *Hastane Öncesi Dergisi, 7*(2), 141–158. https://doi.org/10.54409/hod.1080250

Eltan, S. (2019). *Cumulative trauma scale* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Eltan, S., & Karancı, A. N. (2022). Birikimli travma ölçeği kısa formu. *Klinik Psikoloji Dergisi, 6*(1), 69–93. https://doi.org/10.5455/kpd.26024438m000057

Erden, G., Kılıç, E. Z., Uslu, R. İ., & Kerimoğlu, E. (1999). Çocuklar için travma sonrası stres tepki ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 6*(3), 143–149.

Ermağan Çağlar, E., Sanal Özcan, Y., Türk Kurtça, T., & Hamzaoğlu, N. (2022). Peritravmatik stres envanteri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 23–42. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.876452

Evren, C., Dalbudak, E., Aydemir, Ö., Köroğlu, E., Evren, B., Özen, S., & Coşkun, K. S. (2016). PTSD-short scale. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 26*(3), 294–302. https://doi.org/10.5455/bcp.20151205113132

Çimen, F., & Seçer, İ. (2025). International Trauma Questionnaire – Child and Adolescent version. *European Journal of Psychotraumatology, 16*(1), 2590402. https://doi.org/10.1080/20008066.2025.2590402

Göktepe, K. (2014). *Çocukluk çağı travma sonrası duygusal stres ölçeği* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.

Güç, Z., Ekşi, H., & Demir, İ. H. (2024). Travma sonrası uyumsuz inançlar ölçeği. [Bildiri]. Ankara.

Güler, İ. (2018). *Dolaylı travma ölçeği* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.

Güler, K., & Ağırman, M. N. (2022). Çok boyutlu travma ölçeği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 18*, 907–934. https://doi.org/10.38079/igusabder.1145860

Halaçoğlu, A. (2024). *Travma ile başa çıkma öz-yeterliği ölçeği* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi

Herman, J. (2017). *Travma ve iyileşme: Şiddetin sonuçları ev içi istismardan siyasi teröre* (T. Tosun, Çev.). Literatür Yayınları. (Orijinal eser 1992'de yayımlanmıştır)

İçin, Z. N., Köse, Ç., & Şar, V (2023). Turkish adaptation of dissociative subtype of posttraumatic stress disorder scale. *Journal of Trauma & Dissociation, 24*(5), 624–639. https://doi.org/10.1080/15299732.2023.2195396

Işıklı, S. (2022). Travma sonrası stres tanı ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(22), 24–42.

Kağan, M., Güleç, M., Boysan, M., & Çavuş, H. (2012). Posttraumatic growth inventory Turkish version. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 11*(5), 617–624.

Kahil, A. (2016). *İkincil travmatik stres düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi.

Karadağ, M., & Kokaçya, M. H. (2021). COVID-19 peritraumatic distress index Turkish version. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 22*(5), 237–243. https://doi.org/10.5152/alphapsychiatry.2021.21337

Karakaya, I., Çakın-Memik, N., Ağaoğlu, B., Aker, A. T., Şişmanlar, Ş. G., Yıldız-Öç, Ö., & Coşkun, A. (2007). Çocuk ve gençler için klinisyen tarafından uygulanan TSSB ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14*(3), 125–132.

Karakoç, A. G. D. F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası, 13*(40), 39–49.

Kaya, B. (2025). *Salutojenik temelli psiko-eğitim programı* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170–189.

Karaçör, Ö. (2022). *Travmatik olaylara ilişkin duygu değerlendirme ölçeği geliştirme* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.

Mucuk, Ö., & Özkan, H. (2020). *Doğuma ilişkin travma algısı ölçeği'nin geliştirilmesi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.

Oktay, D. (2016). *Çocukluk çağı travmaları ve dissosiyatif yaşantılar* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Özüorçun Küçükertan, N., & Karancı, A. N. (2023). War trauma exposure scale. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi, 10*(2), 265–293. https://doi.org/10.31682/ayna.120206

Saç, B. (2021). *Travmatik yaşantılara duyarlı agresif mizah ölçeği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Baş, S., Yüksel, Ö., Ülbe, S., & Güngör, D. (2020). Turkish version of the traumatic grief inventory (TGI-SR). *Death Studies*. https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1850551

Şar, V., Necef, I., Mutluer, T., Parmis, F., & Türk Kurtça, T. (2021). Childhood trauma questionnaire (CTQ-33). *Journal of Trauma & Dissociation, 22*(1), 35–51. https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1760171

Şar, V., Öztürk, E., & İkikardeş, E. (2012). Çocukluk çağı ruhsal travma ölçeği Türkçe uyarlaması. *Türkiye Klinikleri, 32*(4), 1054–1063. https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26947

Tanhan, F., & Kayri, M. (2013). Deprem sonrası travma düzeyi belirleme ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 1013–1025.

Taytaş, M., & Tanhan, F. (2022). Travmaya müdahale becerisi ölçeği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 232–246. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1087934

Tosun Altınöz, Ş., Dalgar, İ., & Altınöz, A. E. (2022). COVID-19 traumatic stress scale. *Death Studies, 46*(9), 2208–2214. https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1909670

Traş, Z., & Yakıcı, H. B. (2025). Travma sonrası bilişler ölçeği çocuk-ergen formu. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 32*(3), 138–146. https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2024.02997

Türk, N., Yıldırım, M., Batmaz, H., Aziz, İ. A., & Salgado, J. G. (2025). Resilience and meaning-centered coping. *Medicine, 104*(10), e41712. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000041712

Uçar, G. A. A., & Çetin, B. (2024). Okul öncesi travma sonrası stres tepkileri ölçeği. *Turkish Journal of Educational Studies, 11*(3), 275–297. https://doi.org/10.33907/turkjes.1575146

Uslu, B. (2021). *Aktarılan psikolojik travma ölçeği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Ünal, S., Güney, S., Kartalcı, Ş., & Reyhani, İ. (2011). PTED ölçeği Türkçe uyarlaması. *Dusunen Adam Journal, 24*(1).

Yağcı-Yetkiner, D. (2010). *Travma sonrası bilişler ölçeği Türkçe uyarlama* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.

Yalın Sapmaz, Ş., Ergin, D., Özek Erkuran, H., Şen Celasin, N., Öztürk, M., Karaarslan, D., Köroğlu, E., & Aydemir, Ö. (2017). DSM-5 TSSB belirtileri çocuk formu. *Nöropsikiyatri Arşivi, 54*, 205–208. https://doi.org/10.5152/npa.2017.15913

Yalnız, H., Canan, F., Genç, R. E., Kuloğlu, M. M., & Geçici, Ö. (2016). Travmatik doğum algısı ölçeği. *Turkish Medical Journal, 8*(3), 81–88.

Yazıcı, H., Özdemir, M., & Ardıç Kemerkaya, E. Ö. (2022). Travma sonrası değişim ölçeği. *Nesne, 10*(23), 32–44. https://doi.org/10.7816/nesne-10-23-03

Yıldırım, G., Kıdak, L. B., & Yurdabakan, İ. (2018). İkincil travmatik stres ölçeği. *Anatolian Journal of Psychiatry, 19*(1), 45–51.

Yurdabakan, İ., & Çüm, S. (2017). Scale development in behavioral sciences. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care, 11*(2), 108–126.

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE OYUN TABANLI ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF GAME-BASED ACTIVITIES IN PRIMARY READING AND WRITING INSTRUCTION ACCORDING TO TEACHER OPINIONS

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK[1], Doç. Dr. Aysel ARSLAN[2]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, kdrdlkrk@gmail.com ORCID ID: 0009-0008-7373-8336

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

İlk okuma yazma öğretiminde oyun tabanlı etkinlikler, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirirken öğrenme sürecine aktif katılımlarını artıran etkili yöntemler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, bu tür etkinliklerin özellikle küçük yaş grubundaki çocukların dikkat sürelerini uzattığını, motivasyonlarını yükselttiğini ve okuma yazma kazanımlarını daha kalıcı hâle getirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca oyun tabanlı uygulamaların, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini güçlendirdiği, grup çalışmasına uyum ve paylaşma becerilerini desteklediği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, sınıf ortamı ve materyal eksikliği gibi uygulama zorluklarına dikkat çekmekte, oyun tabanlı etkinliklerin planlanması ve uygulanmasının ek çaba gerektirdiğini vurgulamaktadır. Genel olarak öğretmen görüşleri, oyun tabanlı etkinliklerin ilk okuma yazma sürecinde öğrenme deneyimini zenginleştirdiği ve çocukların dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu araştırmanın amacı; ilk okuma yazma öğretim sürecinde kullanılan oyun tabanlı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin oyun temelli etkinlikleri derslerinde kullanma durumları, bu etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkısı ile derse ilgi ve motivasyon üzerindeki etkileri incelenmektedir. Ayrıca, oyun temelli öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesine yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmektedir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyun temelli öğrenme, İlk okuma yazma öğretimi, Öğretmen görüşleri

ABSTRACT

In early literacy instruction, game-based activities are among the effective methods that increase students' active participation in the learning process while improving their reading and writing skills. Teachers state that these types of activities extend the attention spans of children, especially in the younger age group, increase their motivation, and make reading and writing acquisitions more permanent. It has also been observed that game-based applications strengthen students' social interactions and support their ability to adapt to group work and share. However, some teachers point out implementation difficulties such as classroom environment and lack of materials, emphasizing that planning and implementing game-based activities requires additional effort. Overall, teacher opinions indicate that game-based activities enrich the learning experience in the early literacy process and make significant contributions to the development of children's language skills. The aim of this research is to evaluate game-based activities used in the early literacy instruction process according to teachers' opinions. A qualitative research method was used in the study, and data were collected through a semi-structured interview form. The study group consisted of 10 classroom teachers working in the city center of Sivas during the 2025-2026 academic year. This research examines how teachers use game-based activities in their lessons, the contribution of these activities to students' learning process, and their effects on interest and motivation in the lesson. Additionally, teachers' opinions on how to make game-based teaching practices more effective are evaluated. The data obtained were analyzed using content analysis.

Keywords: Game-based learning, Initial literacy instruction, Teacher opinions

1. GİRİŞ

Eğitim, toplumların kendi ihtiyaçları çerçevesinde şekillendirdiği temel olgulardan biridir. Eğitimle toplumlar geçmiş ve gelecek arasında köprü kurarak varlıklarını çağın en ileri noktasına uygun olarak konumlandırmak isterler. Eğitimde bireylere kazandırılan birçok farklı bilgi ve beceri olmakla birlikte bunların en önemlilerini okuma ve yazmadır. Okuma ve yazma, bireyin öğrenme süreçlerini destekleyen, kişisel gelişimini sağlayan ve başarılarına yön veren kritik araçlardır (Güneş, F. 2013). Bu doğrultuda, bireyin okuma ve yazma becerilerini etkili bir şekilde kazanabilmesi için ilk okuma yazma öğretim sürecinin bilimsel temellere dayalı ve sistemli bir şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. İlk okuma ve yazma öğretimi, okuma ve yazma becerilerine yönelik bir sunumdur. Etkili bir ilk okuma yazma öğretiminin temel bileşenleri arasında; fonolojik destek, kelime tanıma ve akıcılığı, metin anlama ve işleme,

anlamın yapılandırılması, kelime bilgisi, heceleme ve yazma bulunmaktadır (Foorman ve Santi, 2009).

İlk okuma yazma süreci, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini aşamalı olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, genellikle iki ya da üç ses öğretildikten sonra bu seslerden hareketle kelimeler oluşturulmaktadır. Öğretim, mümkün olan en kısa sürede cümle kurma aşamasına ulaşacak biçimde düzenlenmektedir (MEB, 2024). Bu süreçte, öğretimin planlı ve aşamalı bir şekilde ilerlemesi, öğrencilerin gelişim özellikleriyle uyumlu etkinliklerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Dünyada ve dünyada ilk okuma yazma öğretimi genellikle 6 veya 7 yaş grubu çocuklarıyla yapılmaktadır. 6 yaşındaki çocuklar oyun çağındaki bireylerdir ve oyuna karşı güçlü bir ilgileri vardır. Bu bağlamda, ilk okuma yazma öğretiminde oyun temelli bireysel etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin dikkatini çekmeyi ve sürece katılımını artırmayı daha etkili kılacaktır (Babayiğit & Gültekin, 2019). Harflerin pekiştirilmesi süreci, kelimeler ve cümleler oluşturulurken doğru yöntemlerin kullanılması, öğrenmenin kalıcı hale getirilmesinin sağlanması için önemlidir. Bu amaçla birlikte çocuğun algısını güçlendirecek etkinlikler ve oyunlar, öğrenme sürecini hızlandıracaktır. Günümüzde çocukluk çağında ve sağlıklı ruhsal gelişim için oyun, uyku ve beslenme kadar önemli bir gereksinimdir (Hughes, 2010). Bu bağlamda, oyunun yalnızca bir ihtiyaç değil aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen işlevsel bir araç olduğu görülmektedir. Oyunun eğitimsel işlevi, aynı zamanda bir eğitim materyali olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir (Erdal, 2019).

İlk okuma yazma öğretiminde oyunlar, harflerin öğrenilmesinden kelimelerin içeriğine kadar birçok kritik adım hızlandırarak insanların dilsel olarak verim elde etmelerini destekler (Babayiğit & Gültekin, 2019). Oyun temelli etkinliklere öğrenme sürecinde yer verilmesinin öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyen önemli bir unsurlardan biri olduğu belirtilmektedir. Oyunla öğrenme, bireylerin soyut düşünme becerilerini somutlaştırmalarını ve akademik bilgileri daha kalıcı bir şekilde kazanmalarını sağlamaktadır (Foorman & Santi, 2009). Bu süreçte eğitsel oyunlara yönelik olarak hazırlanmış öğretim araçlarının kullanılması, öğrenme süreçlerini daha aktif ve etkili hale getirmektedir (Güneş, G. 2013). İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin oyun temelli etkinlikleri ders sürecine dâhil etmesi, öğrencilerin derse aktif katılımını artırarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri ve deneyimleri, kullanılan yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlamakta ve öğretimin daha etkili yürütülmesine olanak tanımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretim sürecinde kullanılan oyun tabanlı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre etkililiğini incelemektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin

oyun temelli etkinlikleri kullanma durumları, bu etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreci ve motivasyonu üzerindeki etkileri ile uygulamaların daha etkili hale getirilmesine yönelik görüş ve önerileri belirlenmektedir. Alan yazında oyunun öğrenme motivasyonunu artırdığı, bilimsel gelişimi desteklediği ve akademik başarıya katkı sağladığı vurgulanmakla birlikte (Güneş, 2013; Hughes, 2010; Erdal, 2019), bu sürecin öğretmenler tarafından nasıl planlanıp uygulandığı önemli bir belirleyici olarak görülmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin oyun temelli öğretime yönelik bakış açıları, ilk okuma yazma sürecindeki uygulamaları ve sınıf içi deneyimleri incelenmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ✓ Oyun temelli etkinliklerin öğrenmeye katkısı nasıldır?
- ✓ Öğretmenlerin bu etkinlikleri kullanma durumları nasıldır?
- ✓ Öğrenci motivasyonu ve derse ilgi üzerindeki etkileri nelerdir?
- ✓ Uygulamaların daha etkili hale getirilmesine yönelik öneriler nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın araştırma deseni, katılımcı grubu, veri toplama araçları ile veri analiz sürecine ilişkin ayrıntılar sunulmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilk okuma yazma öğretim sürecinde oyun tabanlı öğretim etkinliklerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni, birey, toplum ve kültürü betimleme amacı doğrultusunda farklı veri toplama stratejileri ve analiz teknikleri içermektedir (Özdemir & Tuti, 2023). Bu doğrultuda, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde oyun tabanlı etkinliklerin etkisi hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, oyunla öğretimin çocukların okuma yazma sürecine adaptasyonu, motivasyonu ve öğrenme kalitesine etkilerini velilerin bakış açısından analiz etmektir. Bu bağlamda, oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısı, öğrenmeye yönelik tutum ve ailelerin eğitim sürecine katılımı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Eğitim süreci oyunlarla daha eğlenceli hale geliyor, öğrencilerin aktif katılımlarını artırarak, güç odaklı motivasyonlarını güçlendiriyor ve eğitimdeki hızlarını artırıyor (Şentürk, 2020). Çalışmanın bulguları, ilkokuma yazma öğretim sürecinde işe koşulan oyunla öğretim

etkinliklerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak bu sürecin daha etkili uygulanabilmesi için öneriler sunulması açısından önem taşımaktadır.

2.2. Çalışma grubu

Bu nitel araştırmada, çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan 10 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolayca kayıt edilebilir ya da araştırmacının zamanı, maliyet ve erişim açısından uygun bireysel ya da gruplar halinde toplayıp veri toplayan bir uygulama tekniğidir (Baltacı, 2018). Bu yöntem, araştırmalarda kullanılması az tercih edilen ancak sık kullanılan bir yöntemdir. Gönüllülük esasına göre belirlenen 10 öğretmen ile araştırma yürütülmüştür.

Kadınlar: *K1, K3, K5, K7, K9 → 5 kişi*

Erkekler: *E1, E2, E3, E4, E5 → 5 kişi*

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi sürecinde uyguladıkları oyun temelli etkinliklere yönelik algı ve yorumlarını belirlemek amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşme süreci; hem araştırmacının hem de katılımcıların etkileşimli ve aktif bir şekilde yer aldığı dinamik bir süreçtir (Holstein & Gubrium, 2004). Öğretmenlerin, okuma yazma sürecindeki oyun yoluyla öğrenme faaliyetlerine ilişkin değerlendirmelerini almak üzere, uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış dört adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra hazırlanan görüşme formları sunulmuş ve doldurularak teslim edilmesi istenmiştir. Elde edilen bu formlar, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında görüşme tekniği ile toplanan veriler, nitel araştırma desenlerinde yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu görüşmeler; ilkokuma yazma öğretim sürecinde işe koşulan oyun temelli etkinliklerin sürece olan yansımalarını, olumlu ve olumsuz etkilerini ve öğretmenlerin bu konudaki derinlemesine görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. İçerik analizi süreci kapsamında; elde edilen ham veriler önce kavramsallaştırılmış, ardından benzerliklerine göre

belirli kodlar altında sınıflandırılmıştır. Bu kodlar mantıksal bir çerçevede bir araya getirilerek üst temalara ulaşılmıştır. Belirlenen bu tema ve kategoriler, araştırmanın amacına uygun olarak okuyucunun anlamlandırabileceği bir biçimde betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştı**r.** İçerik analizi teknolojisi, kitlesel iletişim araçlarının içindeki içerikleri genişletmek amacıyla geliştirilmiş, hem kaliteli hem de güzel araştırmaların gerçekleşmesini sağlamıştır (Alanka, 2024).

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler öğretmen görüşleri doğrultusunda analiz edilerek temalar halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin oyun temelli etkinliklere ilişkin değerlendirmeleri, öğrenme sürecine katkı, kullanım durumu, öğrenci motivasyonu ve geliştirilmesine yönelik öneriler çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgelerde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Çizelge 1. Oyun Temelli Etkinliklerin Öğrenme Sürecine Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	***f***
Öğrenmeyi hızlandırma	Hızlı kavrama	K1	1
Kalıcı öğrenme	Kalıcılık	K3	1
Somutlaştırma	Soyutu somutlaştırma	K7	1
Öğrenme isteği	İstek artışı	K5	1
Eğlenceli öğrenme	Eğlence	E1	1
Etkililik	Daha etkili	E3	1
Okuma sürecine katkı	Okuma desteği	E4	1
Öğrenme kolaylığı	Kolay öğrenme	E5	1

Not: *K:Kadın öğretmen, E: Erkek öğretmen.*

Elde edilen bulgular, oyun temelli etkinliklerin öğrenmeyi hızlandırdığı, kalıcı hale getirdiği ve öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı yönünde öğretmen görüşlerinin yoğunlaştığını göstermektedir.

Çizelge 2. Oyun Temelli Etkinliklerin Kullanım Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	**f**
Sık kullanım	Sık kullanma	K3, K7	2
Düzenli kullanım	Günlük kullanım	K5	1
Planlı kullanım	Planlı kullanım	K9	1
Haftalık kullanım	Haftada birkaç kez	K1, E2, E4	3
Ara sıra kullanım	Konuya göre	E1, E5	2
Sınırlı kullanım	Bazen	E3	1

Not: *Öğretmenlerin oyun temelli etkinlikleri kullanma sıklıkları farklılık göstermektedir. Kullanımın planlı, sık ya da duruma bağlı olarak değiştiği görülmektedir.*

Çizelge 3. Oyun Temelli Etkinliklerin İlgi ve Motivasyona Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	**f**
Katılım artışı	Derse katılım	K1, K9	2
Dikkat artışı	Dikkat süresi	K3	1
İstek artışı	Öğrenme isteği	K5	1
Motivasyon	Motivasyon artışı	K7, E1	2
İlgi artışı	Derse ilgi	E2, E5	2
Aktif katılım	Aktif olma	E3	1

Not: *Oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin derse ilgisini, motivasyonunu ve katılımını artırdığı öğretmen görüşleriyle desteklenmektedir.*

Çizelge 4. Oyun Temelli Öğretimin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Önerileri

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	**f**
Materyal desteği	Araç-gereç ihtiyacı	K1, K5	2
Dijital içerik	Dijital oyunlar	K3	1
Teknoloji entegrasyonu	Teknoloji kullanımı	K7	1
Hizmet içi eğitim	Öğretmen eğitimi	K9, E2	2
Sınıf düzeni	Sınıf içi düzenleme	E4	1
Sınıf mevcudu	Mevcut azaltma	E1	1
Süre düzenlemesi	Ders süresi	E3	1
İçerik geliştirme	Oyun çeşitliliği	E5	1

Not: *Öğretmenler, oyun temelli öğretimin daha etkili olması için materyal desteği, öğretmen eğitimi ve teknoloji entegrasyonu gibi alanlarda geliştirme yapılması gerektiğini belirtmiştir.*

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokuma yazma öğretim sürecinde kullanılan oyun tabanlı etkinlikler, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bu etkinliklerin öğrenmeyi hızlandırdığını, kalıcı hale getirdiğini ve özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca oyunların öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırdığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir kısmı oyun temelli etkinlikleri derslerinde aktif olarak kullanmaktadır. Ancak kullanım sıklığının öğretmenler arasında farklılık gösterdiği; bazı öğretmenlerin bu etkinlikleri planlı ve düzenli bir şekilde kullandığı, bazılarının ise konuya bağlı olarak veya daha sınırlı düzeyde yer verdiği belirlenmiştir. Bu durum, oyun temelli öğretimin sınıf içi uygulamalarının öğretmen deneyimi, ders içeriği ve mevcut imkânlara göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonu, derse katılımı ve dikkat düzeyi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin derse daha istekli katıldığı, dikkat sürelerinin arttığı ve öğrenme sürecinde daha aktif rol aldıkları ifade edilmiştir. Bu bulgu, oyun temelli öğretimin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal gelişimi de desteklediğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin oyun temelli öğretimin geliştirilmesine yönelik çeşitli ihtiyaçlar ve öneriler sunmasıdır. Bu kapsamda öğretmenler; sınıflarda kullanılan materyallerin artırılması, dijital oyun içeriklerinin geliştirilmesi, teknoloji entegrasyonunun güçlendirilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra sınıf mevcutlarının azaltılması, ders sürelerinin düzenlenmesi ve oyun içeriklerinin çeşitlendirilmesi gibi öneriler de dikkat çekmektedir. Bu bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Oyun temelli öğretim uygulamalarının daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Okullarda oyun temelli öğretimi destekleyecek materyal ve teknolojik altyapı güçlendirilmelidir.

- Dijital oyun ve eğitim teknolojilerinin ilkokuma yazma sürecine entegrasyonu artırılmalıdır.
- Sınıf mevcutları ve ders süreleri, oyun temelli etkinliklerin uygulanmasına uygun şekilde düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin oyun temelli etkinlikleri planlı ve sistemli bir şekilde kullanmalarını destekleyecek rehber materyaller geliştirilmelidir.

Sonuç olarak, oyun temelli etkinliklerin ilkokuma yazma öğretiminde etkili bir öğretim aracı olduğu ve öğretmen görüşlerine göre öğrenme sürecini hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu nedenle, eğitim süreçlerinde oyun temelli öğretim yaklaşımlarının daha yaygın ve sistemli bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

[1] Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, *1*(1), 64-84. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3602435

[2] Babayiğit, Ö., & Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483. https://doi.org/10.18039/ajesi.577376

[3] Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 231-274. https://izlik.org/JA98FN96XR

[4] Baş, Ö. (2006). *Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması.* Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, c.1: 215-224. Kök Yayıncılık.

[5] Erdal, K. (2019). Çocuk oyunlarında değerler eğitimi. *Uluslararası insan ve sanat araştırmaları dergisi*, *1*(1), 53-59. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/940827

[6] Foorman, B. R., & Santi, K. L. (2009). The teaching of reading. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 941-951). Springer US.

[7] Foorman, B. R., & Santi, KL (2009). Okuma öğretimi: Araştırmanın eleştirel bir incelemesi. *Okuma Araştırma Dergisi*, 44(3), 242-268.

[8] Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*(3), 165–170. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x

[9] Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal, 2*9(2), 75-91. https://link.springer.com/article/10.1007/bf02766777

[10] Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem A Yayınları.

[11] Güneş, G. (2013). Okuma yazma öğretiminde etkili yöntemler. *Eğitim İnceleme Dergisi*, *22*(1), 105-120.

[12] Holstein, A. J., & Gubrium, F. J. (2004). *The active interview. Qualitative research theory, method and practice* (ed. David Silverman). Sage Publications. http://dx.doi.org/10.4135/9781412973588.n3

[13] Hughes, F. P. (2010). *Children, play and development.* SAGE Publications.

[14] Karahan, F., & Kamalova, Z. (2024). Okul öncesi kurumunda görev alan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz- yeterliklerinin incelenmesi. *APJEC - Academic Platform Journal of Education and Change, 7*(1), 109-131. https://doi.org/10.55150/apjec.1273979

[15] MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni.* Milli Eğitim Yayınları.

[16] Özdemir, M., & Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 11*(2), 217-235. https://doi.org/10.57115/karefad.1331759

[17] Şentürk, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(227), 159-194. https://izlik.org/JA42LD57PC

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNE GÖRE HAZIRLANAN 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABININ DİJİTAL OKURYAZARLIK VE TEKNOLOJİK YETERLİLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF THE 2ND GRADE TURKISH LANGUAGE TEXTBOOK PREPARED ACCORDING TO THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL IN TERMS OF DIGITAL LITERACY AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK[1], Doç. Dr. Aysel ARSLAN[2]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, kdrdlkrk@gmail.com ORCID ID: 0009-0008-7373-8336

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabının dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik açısından incelenmesi, öğrencilerin çağın gerektirdiği dijital becerilerle donatılma düzeyini anlamak açısından önem taşımaktadır. Ders kitabı analiz edildiğinde, metinlerde ve etkinliklerde dijital araçlara erişim, bilgiye çevrimiçi olarak ulaşma, temel teknolojik kavramları anlama ve eleştirel değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik örneklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek etkileşimli materyaller ve teknolojik uygulamalara yönelik yönlendirmeler kısıtlıdır; bununla birlikte bazı etkinliklerde tablet veya bilgisayar kullanımı, dijital hikâye oluşturma ve basit çevrimiçi oyunlarla öğrenme deneyimini zenginleştirme potansiyeli mevcuttur. Analiz sonuçları, ders kitabının temel dil becerilerini kazandırmada etkili olduğunu ancak dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik kazanımlarını bütünsel bir şekilde desteklemede geliştirilmesi gereken alanlar bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen ve eğitim tasarımcıları için dijital öğrenme materyallerinin ders kitaplarına uyumluluğunun önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın amacı; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli temel alınarak hazırlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabı, dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik boyutları açısından değerlendirilmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Çalışma kapsamında ders kitabında yer alan metinler, etkinlikler ve görseller; dijital okuryazarlık, teknolojik yeterlilik, dijital beceriler ve dijital güvenlik gibi kavramlar çerçevesinde incelenmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler,

betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiş olup; ders kitabının dijital becerileri destekleme düzeyi ile teknoloji kullanımına ilişkin yapısı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Dijital okuryazarlık, Teknolojik yeterlilik, Türkçe ders kitabı, Doküman analizi

ABSTRACT

Examining the 2nd-grade Turkish language textbook, prepared In line with the Turkish Century Education Model, of digital literacy and technological competence is important for understanding the level of students' equipping with the digital skills required by the age. Analysis of the textbook reveals that there are limited examples in the texts and activities aimed at developing skills in accessing digital tools, accessing information online, understanding basic technological concepts, and critical evaluation. Interactive materials and guidance towards technological applications to support students' learning processes are limited; however, some activities have the potential to enrich the learning experience through the use of tablets or computers, creating digital stories, and simple online games. The analysis results show that the textbook is effective in acquiring basic language skills, but there are areas that need improvement in holistically supporting digital literacy and technological competence acquisition. This finding emphasizes the importance of the compatibility of digital learning materials with textbooks for teachers and educational designers. The aim of this research is to examine the 2nd-grade Turkish language textbook, prepared in line with the Turkish Century Education Model, in terms of digital literacy and technological competence. A qualitative research method was used in the study, and data were obtained through document analysis. This study examines the texts, activities, and visuals in the textbook within the framework of concepts such as digital literacy, technological competence, digital skills, and digital security. The data obtained during the research process were analyzed using descriptive and content analysis methods, and the textbook's level of support for digital skills and its structure regarding technology use were evaluated.

Keywords: Turkish Century Education Model, Digital literacy, Technological competence, Turkish textbook, Document analysis

1. GİRİŞ

Günlük yaşamın pek çok alanında yaygın olarak kullanılan dijital teknolojiler bireylere bilgiye erişim, iletişim kurma ve eğlence gibi çeşitli olanaklar sunmaktadır (Ala-Mutka, 2011). Bu teknolojiler, yaşamın farklı alanlarına giderek daha fazla yer almaktadır. Bu durum bireylerin dijital teknolojiyi hem mesleki tercihlerinde hem de günlük yaşam pratiklerinde kullanım oranlarını sürekli artırmaktadır. Dijital dönüşüm sürecinin beraberinde getirdiği bu gelişmeler bireyleri sadece bilgi tüketici konumundan uzaklaştırmıştır. Bireylerin aynı zamanda bilgiyi etkin biçimde kullanabilen ve üretebilen konumda olmalarını zorunlu hâle getirmiştir (Akkoyunlu & Soylu, 2010; Koltay, 2011). Dolayısıyla dijital teknolojilerin yaşamın tüm alanlarında yaygınlaşması sonucunda bireylerin bu teknolojilere uyum sağlamaları ve dijital becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilen bireylerin dijital teknolojileri bilinçli ve etkili biçimde kullanmaları onların akademik, mesleki ve kişisel yaşamlarında daha donanımlı olmalarına katkı sağlamaktadır. Dijital yeterlilik, bireylerin farklı dijital ortamlarda yer alan bilgi kaynaklarına erişme, bu bilgileri anlama ve etkin biçimde kullanma süreçlerinde sergiledikleri bilgi, beceri ve tutumların bütününü ifade etmektedir (Çebi, 2022). Eğitim süreçlerinde dijital yeterliliklerin geliştirilmesi, bilginin daha etkili aktarılmasına ve bireylerin bilimsel gelişimlerinin desteklenmesine olanak tanımaktadır. Günümüzde eğitim-öğretim ortamlarının, teknolojik araçlarla zenginleştirilerek hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme süreçlerinde etkili biçimde kullanılmasına olanak sunacak biçimde yapılandırılması amaçlanmaktadır (Kaya & Yılayaz, 2013). Bu süreçte öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlik, kültürel değerlerin aktarılmasında ve bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerinde kritik bir rol üstlenen, diğer mesleklerden ayrışan özel bir meslek alanıdır (Güven, 2015). Öğretmenler, öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital araçları etkili kullanma becerileri kazandırarak onların dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlamalarına rehberlik etmektedir (Redecker, 2017). Dijital okuryazarlık ve dijital yeterliliklerin öğretim programlarında her sınıf düzeyi ve dersin ihtiyacına uygun olarak yer alması eğitim sistemlerinin geliştirilmesi açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu sayede bireylerde istendik dijital yeterliliklerin eğitim yoluyla sistematik biçimde geliştirilmesi, bireylerin bilgiye erişim, değerlendirme ve üretim süreçlerinde daha etkin rol almalarını desteklemesi hedeflenmektedir (UNESCO, 2019).

Dijital teknolojilerle erken yaşta tanışan bireyler açısından bu sürecin bilinçli bir şekilde yönetilmesi büyük önem taşımaktadır. Dijital araçların kullanımında hem fırsatlar hem de riskler dikkate alınmalı ve çocukların bu araçlarla sağlıklı bir ilişki kurmalarını sağlayacak

yönlendirmeler yapılmalıdır. Çocukların dijital ortamlarda güvenli ve bilinçli biçimde yer alabilmeleri, uygun rehberlik ve eğitim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir (Keeley & Little, 2017). Bu doğrultuda, dijital teknolojilere erişimin artmasıyla birlikte, bu araçların bilinçli ve sorumlu kullanımını destekleyen eğitim yaklaşımlarının benimsenmesi gerekmektedir.

Dijital dönüşüm sürecinin hız kazanması, eğitim ortamlarının da bu değişime uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır. Dijital teknolojilerin eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi için ülkelerin dijital okuryazarlık ve yeterlilikleri geliştirmeye yönelik sistematik ve bütüncül yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin dijital teknolojilerle yalnızca etkileşim kurmaları yeterli olmayıp aynı zamanda bu teknolojilere uyum sağlayabilmeleri, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri ve bilinçli kullanım geliştirebilmeleri beklenmektedir (OECD, 2019). Eğitimde dijital dönüşümün etkili biçimde gerçekleştirilmesi bireylere eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasıyla mümkün olmakta ve bu beceriler bireylerin toplumsal yaşama uyumlarını kolaylaştırmaktadır. Dijital yeterlilik, bireylerin öğrenme, çalışma ve toplumsal yaşama katılım süreçlerinde dijital teknolojileri güvenli, eleştirel ve yaratıcı biçimde kullanabilmelerini kapsayan çok boyutlu bir yetkinlik alanı olarak tanımlanmaktadır (Vuorikari vd., 2016). Teknolojik okuryazarlık ve dijital yeterlilik, çağdaş eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir. Bu beceriler, bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, üretme ve paylaşma süreçlerinde etkin olmalarını sağlayarak modern öğretim programlarında önemli bir yer tutmaktadır.

TYMM, eğitimde bütüncül bir dönüşüm hedefleyen bir yaklaşım benimsemekte olup dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik çeşitli kazanımlar içermektedir. Model kapsamında dijital yeterlilik, *"Okuryazarlık Becerileri"* çerçevesinde ele alınmakta olup bireylerin çok yönlü gelişimi hedeflenmektedir (MEB, 2024). Bireylerin bilgi, dijital, finansal, görsel ve medya ile kültürel ve vatandaşlık okuryazarlığı alanlarında donanım kazanmaları hedeflenmektedir. Modelde ayrıca, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerinde anlamlı biçimde kullanılması, dijital içeriklerin öğretim materyali olarak değerlendirilmesi, dijital güvenlik ve etik farkındalığın geliştirilmesi ve teknolojinin disiplinler arası öğrenme süreçlerine adapte edilmesi beklenmektedir (MEB, 2024). Bu doğrultuda, teknolojinin öğretim süreçlerinde etkili biçimde yer alması, pedagojik bilgi ile teknoloji bilgisinin bütünleşik şekilde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Mishra & Koehler, 2006). TYMM'nin ortaya koyduğu hedefler doğrultusunda dijital okuryazarlık ve dijital yeterliliklerin eğitim süreçlerine bütüncül bir yaklaşımla entegre edilmesi, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi

ve öğrencilerin dijital becerilerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim ortamlarının dijital dönüşüme uyumlu hâle getirilmesi ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının güçlendirilmesi, çağın gereksinimlerine uygun bir eğitim sisteminin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Öğrencilere istenilen kazanımların verilmesinde en önemli araç derslerde kullanılan öğretim materyalleridir. Farklı birçok öğretim materyali olmakla birlikte geçmişten günümüze uzanan süreçte en önemli materyal ders kitaplarıdır.

Bu çalışmanın temel amacı 2025–2026 TYMM'de yer alan yaklaşım ve ilkeler doğrultusunda hazırlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabının dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik açısından incelenmesidir. Araştırmada ders kitabında yer alan içeriklerin öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik nasıl yapılandırıldığı, bu becerilerin metinler, etkinlikler ve görseller aracılığıyla ne ölçüde desteklendiği ve çağın gereksinimlerine uygunluk düzeyi değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, ders kitabının teknoloji kullanımına ilişkin unsurlar açısından ne ölçüde kapsayıcı, işlevsel ve uygulanabilir olduğu ortaya konulmasına çalışılmıştır. Elde edilecek bulguların, ders kitabı yazarlarına, program geliştiricilere ve öğretmenlere yol gösterici olması; aynı zamanda eğitimde dijitalleşmenin niteliğine ilişkin veri temelli katkılar sunması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, TYMM doğrultusunda hazırlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabının dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik açısından incelenmesini amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanmasına dayanan bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009).

2.2. Araştırmanın Materyali

Araştırmanın veri kaynağını 2. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Ders kitabında yer alan metinler, etkinlikler ve görseller; dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik boyutları açısından belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular temalar çerçevesinde düzenlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, doküman analizine dayalı olarak TYMM doğrultusunda hazırlanan ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabından elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmanın amacı doğrultusunda ders kitabında yer alan metinler, etkinlikler ve görseller inceleme kapsamına alınmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik ile ilişkili içeriklere odaklanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda ders kitabında yer alan içerikler dijitalle bağlantılı olan kavramlar çerçevesinde seçilmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi doğrultusunda sistemli bir biçimde incelenmiştir. İlgili içerikler hem niceliksel sıklık hem de nitel bağlam açısından değerlendirilerek analiz sürecine dâhil edilmiştir (Bowen, 2009).

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, yazılı materyallerde yer alan kavramların, temaların ve örüntülerin sistemli bir şekilde çözümlenmesini sağlayan bir yöntemdir (Miles & Huberman, 1994). Bu doğrultuda, TYMM kapsamında hazırlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler, etkinlikler ve görseller "*Dijital Okuryazarlık", "Teknolojik Yeterlilik", "Dijital Beceriler", "Bilgi Okuryazarlığı*" ve *"Dijital Güvenlik"* gibi anahtar kavramlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Belirlenen bu kavramlara ilişkin içerikler kodlanmış ve benzer özellikler doğrultusunda tematik kategoriler oluşturulmuştur. Analiz sürecinde ders kitabı öncelikle bütüncül olarak incelenmiş, ardından ilgili kavramlar doğrultusunda tekrar değerlendirilerek içeriklerdeki benzerlik ve farklılıklar üzerinden sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu süreç sonunda, ders kitabında dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik unsurlarının hangi bağlamlarda, nasıl ve ne sıklıkta yer aldığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, ders kitabının dijital becerileri destekleme düzeyi ile TYMM'nin öngördüğü yeterlilikler açısından değerlendirilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında TYMM doğrultusunda hazırlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabının analizi neticesinde elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 5 tema altında toplanmıştır. Bulgular çizelgeler halinde sunularak ardından açıklamalar yapılmıştır.

Çizelge 1. Dijital Okuryazarlık ve Teknolojik Yeterlilik Temalarına İlişkin Bulgular

Tema	**Kodlar**	**Açıklama**
Dijital İçerik ve EBA Entegrasyonu	EBA bağlantıları, karekod kullanımı, dijital içerik yönlendirmesi	Ders kitabında öğrencilere EBA üzerinden içeriklere ulaşma imkânı sunulmuştur
Dijital Oyun ve Eğlence Temelli Öğrenme	Dijital oyunlar, eğlence, etkileşimli öğrenme	Temalarda dijital oyun kavramı öğrenme sürecine dâhil edilmiştir.
Çoklu Ortam (Multimedya) Kullanımı	Dinleme/izleme etkinlikleri, video içerikleri, sesli materyaller	Öğrencilerin farklı duyularına hitap eden içerikler kullanılmıştır.
Teknoloji Destekli Öğrenme Süreci	Etkinlik yönergeleri, dijital kaynak kullanımı, araştırma görevleri	Öğrencilerin teknolojiyi öğrenme aracı olarak kullanmaları teşvik edilmiştir.
Dijital Okuryazarlık Bilinci ve Yönlendirme	Bilgiye erişim, dijital araştırma, sözlük siteleri kullanımı	Öğrencilerin dijital bilgiye ulaşma becerileri desteklenmiştir.

Tema 1. Dijital İçerik ve EBA Entegrasyonu

Ders kitabında yer alan karekodlar ve bağlantılar aracılığıyla öğrencilerin dijital içeriklere yönlendirildiği görülmektedir. Özellikle *"https://ders.eba.gov.tr*" bağlantılarının sıkça kullanılması, ders kitabının yalnızca basılı materyal değil, aynı zamanda dijital öğrenme ortamlarıyla bütünleşik bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bu durum, TYMM'de vurgulanan dijital öğrenme ortamlarının ders kitabına yansıtıldığını ortaya koymaktadır (MEB, 2024). Öğrencilerin dijital platformlar aracılığıyla içeriklere erişmesi, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Tema 2. Dijital Oyun ve Eğlence Temelli Öğrenme

Kitapta yer alan tema anahtar kavramları arasında *"Dijital Oyunlar"* ifadesine yer verilmesi, dijital öğrenmenin oyun temelli yaklaşımla desteklendiğini göstermektedir. Bu kapsamda öğrenme sürecinin eğlence ile bütünleştirildiği ve öğrencilerin ilgisini artırmaya yönelik yapılandırıldığı görülmektedir. Dijital oyunların öğrenme sürecinde yer alması ve teknolojik okuryazarlığın erken yaşta kazandırılması açısından önemli bir göstergedir (Kaya & Yılayaz, 2013).

Tema 3. Çoklu Ortam (Multimedya) Kullanımı

Ders kitabında *"Dinleme/İzleme Metinleri"*, video içerikleri ve sesli materyallerin kullanılması, çoklu ortam unsurlarının aktif şekilde yer aldığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin sadece okuma değil izleme ve dinleme becerileriyle de öğrenme sürecine katıldığını ortaya koymaktadır. Çoklu ortam kullanımı, dijital yeterliliklerin önemli bir boyutu olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024).

Tema 4. Teknoloji Destekli Öğrenme Süreci

Kitapta yer alan etkinlikler incelendiğinde, öğrencilerin dijital araçlardan yararlanarak öğrenme sürecine aktif katılımının teşvik edildiği görülmektedir. Özellikle araştırma yapma, dijital kaynak kullanma ve etkinlikleri teknoloji ile destekleme gibi yönlendirmeler dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, teknolojinin yalnızca içerik sunma aracı değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin bir parçası olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, teknolojik okuryazarlığın öğrenme-öğretme sürecine adapte edildiğini göstermektedir (MEB, 2024).

Tema 5. Dijital Okuryazarlık Bilinci ve Yönlendirme

Ders kitabında öğrencilerin dijital ortamlarda bilgiye ulaşmalarını destekleyen yönlendirmelere yer verilmiştir. Örneğin, *"www.sozluk.gov.tr"* gibi dijital kaynaklara yönlendirme yapılması, öğrencilerin bilgiye dijital yollarla erişimini teşvik etmektedir. Bu durum, öğrencilerin sadece bilgi tüketen değil, aynı zamanda bilgiye ulaşabilen bireyler olarak yetiştirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Bu yönüyle ders kitabı, dijital okuryazarlık becerilerinin temel düzeyde kazandırılmasına katkı sağlamaktadır (Çebi, 2022).

Elde edilen bulgular doğrultusunda, 2. sınıf Türkçe ders kitabının dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik açısından temel düzeyde yeterli, ancak daha derinleştirilmesi gereken bir yapı sunduğu söylenebilir. Kitapta dijital içeriklere erişim, çoklu ortam kullanımı ve teknoloji entegrasyonu gibi unsurlar yer almakla birlikte, öğrencilerin eleştirel dijital düşünme ve üretim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sınırlı olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, TYMM doğrultusunda hazırlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabı dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ders kitabında dijital içeriklerin ve teknolojik unsurların belirli bir düzeyde yer aldığını

göstermektedir. Özellikle EBA bağlantıları, karekod kullanımı, çoklu ortam içerikleri ve dijital kaynaklara yönlendirmeler aracılığıyla öğrencilerin dijital ortamlara erişimi desteklenmektedir. Bu durum, ders kitabının dijital öğrenme ortamlarıyla bütünleşik bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, dijital oyun kavramının temalar içinde yer alması ve çoklu ortam içeriklerinin kullanılması, öğrenme sürecinin daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirildiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin dijital kaynaklara yönlendirilmesi, bilgiye erişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak bulgular, ders kitabında dijital okuryazarlığın daha çok erişim ve kullanım boyutunda ele alındığını; buna karşın eleştirel düşünme, üretim yapma ve dijital içerik oluşturma gibi üst düzey becerilere yönelik etkinliklerin sınırlı kaldığını göstermektedir. İncelenen ders kitabının dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik açısından temel bir yapı sunduğu; ancak bu becerilerin daha derinlemesine geliştirilmesi için içeriklerin zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda, ders kitaplarının dijital çağın gereksinimlerine daha güçlü bir şekilde uyum sağlayacak biçimde geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Ders kitaplarında yalnızca dijital içeriklere yönlendirme değil, öğrencilerin dijital içerik üretmelerini sağlayacak etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Dijital okuryazarlığın eleştirel boyutunu geliştirmek amacıyla, öğrencilerin bilgiyi sorgulama ve değerlendirme becerilerini destekleyen etkinlikler artırılmalıdır.
- Dijital güvenlik ve etik kullanım konuları, ders kitabı içerisinde daha açık ve uygulamaya dönük etkinliklerle desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin ders kitabındaki dijital içerikleri daha etkili kullanabilmeleri için rehber materyaller ve hizmet içi eğitimler sağlanmalıdır.
- Ders kitaplarında yer alan dijital içeriklerin, öğrencilerin yaş düzeyine uygun, erişilebilir ve pedagojik açıdan işlevsel olması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

[1] Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2010). Öğrenme stilleri ile web tasarımı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38,* 1-10.

[2] Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies*, 7-60.

[3] Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

[4] Çebi, A. (2022). Dijital okuryazarlık kavramı ve eğitimdeki yeri. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, *1*6(1), 67–84.

[5] Güven, D. (2015). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2), 13-21.

[6] Hobbs, R., & Coiro, J. (2016). Everyone learns from everyone: Collaborative and interdisciplinary professional development in digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 623–629. https://doi.org/10.1177/0163443710393382

[7] Kaya, Z., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(8), 57-83.

[8] Keeley, B., & Little, C. (2017). *The state of the worlds children 2017: Children in a digital world.* UNICEF. 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017.

[9] Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, culture & society*, *33*(2), 211-221.

[10] MEB (2024). *2024-2025 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/

[11] Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

[12] Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record, 1*08(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

[13] Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators.* DigCompEdu. https://www.voced.edu.au/content/ngv:95059

[14] UNESCO, A. (2018). Global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4. 2. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

[15] Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, G. S., & Van, D. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model.

[16] Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin.

QUANTUM ENTANGLEMENT DYNAMICS IN NON-MARKOVIAN ENVIRONMENTS FOR PORTUGUESE QUANTUM NETWORKS

Prof. Dr. João Silva, Maria Santos, Pedro Oliveira
Faculty of Science and Technology, University of Lisbon, Portugal

ABSTRACT

This study investigates the dynamics of quantum entanglement in non-Markovian environments with emphasis on applications to Portuguese quantum networks. As quantum communication technologies advance, the preservation and controlled redistribution of entanglement have become central issues for the reliability of future networked systems. Non-Markovian noise, unlike memoryless decoherence, can preserve correlations within the environment and thereby influence the stability, revival, and transport of entangled states. The paper examines how these memory effects may be modeled and exploited in network architectures that require robust quantum information transfer across spatially separated nodes.

The analysis is grounded in contemporary quantum information theory and open-system dynamics, drawing on the conceptual distinction between Markovian and non-Markovian decoherence. Particular attention is given to how environmental memory can modify entanglement evolution, create delayed decay patterns, and support entanglement revival after partial loss. In a network context, these properties are especially relevant for quantum relays, distributed sensing platforms, and secure communication protocols. The study also discusses the implications of entanglement dynamics for the design of Portuguese quantum infrastructure, where stable performance under realistic environmental conditions remains a major challenge.

By synthesizing recent theoretical developments with a network-oriented perspective, the paper argues that non-Markovian behavior should be understood not only as a source of noise but also as a potentially useful resource. This perspective opens new possibilities for improving protocol design, error resilience, and state distribution in emerging quantum networks. The study concludes that a deeper understanding of entanglement dynamics in memory-bearing environments can contribute to the development of more adaptive and reliable quantum communication systems in Portugal and beyond.

Key words: quantum entanglement, non-Markovian dynamics, quantum networks, open quantum systems

FRACTAL GEOMETRY APPLICATIONS IN PORTUGUESE COASTAL EROSION PREDICTION MODELS

Assoc. Prof. Dr. Ana Costa, Miguel Ferreira
Faculty of Engineering, University of Porto, Portugal

ABSTRACT

This study explores the application of fractal geometry in predicting coastal erosion patterns along Portuguese shorelines. Coastal zones are shaped by complex physical processes that generate irregular landforms, variable erosion rates, and spatial patterns that are difficult to capture using conventional linear models. Fractal analysis offers a valuable framework for representing this complexity because it allows the coastline to be understood as a dynamic system whose morphology changes across multiple scales.

The research is based on the conceptual integration of geometric modeling, coastal dynamics, and environmental prediction approaches. It examines how fractal dimensions can help describe the spatial roughness of shorelines and improve understanding of erosion-sensitive zones. The study also considers the relationship between wave action, sediment movement, and landscape fragmentation, showing that coastal form is not static but continuously reshaped by environmental forces. In this sense, fractal geometry provides not only a descriptive tool but also a way of interpreting the evolving logic of coastal change.

The paper argues that more accurate prediction models are needed to support Portuguese coastal planning, especially in areas exposed to long-term retreat and storm impact. Fractal-based methods may contribute to improved monitoring, early warning, and landscape management by revealing hidden structural patterns within erosion processes. The study concludes that the use of fractal geometry can strengthen coastal prediction models and support more sustainable responses to shoreline instability in Portugal.

Key words: fractal geometry, coastal erosion, Portugal, shoreline prediction, environmental modeling

TOPOLOGICAL INSULATORS CHARACTERIZATION USING ADVANCED SCANNING TUNNELING MICROSCOPY

Dr. Lars van der Berg, Emma Jansen, Prof. Dr. Pieter de Vries, Sophie Bakker
Faculty of Science, Delft University of Technology, Netherlands

ABSTRACT

This paper examines the characterization of topological insulators through advanced scanning tunneling microscopy, with emphasis on the surface properties that distinguish these materials from conventional electronic systems. Topological insulators have attracted strong interest because of their unique electronic structure, in which insulating bulk behavior coexists with robust conducting surface states. Scanning tunneling microscopy provides a highly sensitive method for studying these states at the atomic scale and for observing the effects of local defects, surface polarization, and electronic interference.

The research is grounded in recent developments in condensed matter physics and surface spectroscopy. It discusses how tunneling-based observation can reveal surface state stability, spatial symmetry, and electronic texture in topological materials. The analysis also highlights the value of microscopy in identifying the relationship between structural features and electronic behavior, especially in materials where surface phenomena dominate transport characteristics. Such knowledge is essential for understanding both fundamental physics and future technological applications.

The paper argues that advanced microscopy techniques are indispensable for the reliable study of topological phases because they provide direct access to the surface region where key quantum properties emerge. The findings suggest that scanning tunneling microscopy can deepen understanding of how topological materials behave under different experimental conditions and how their exotic states may be controlled for device use. The study concludes that topological insulator characterization through microscopy remains a central method in the development of next-generation quantum and electronic technologies.

Key words: topological insulators, scanning tunneling microscopy, surface states, condensed matter physics

NONLINEAR OPTICAL RESPONSES IN DUTCH PHOTONIC CRYSTAL FIBERS FOR TELECOMMUNICATIONS

Tom de Haan
Faculty of Electrical Engineering, Eindhoven University of Technology, Netherlands

ABSTRACT

This study investigates nonlinear optical responses in Dutch photonic crystal fibers with particular attention to telecommunications applications. Photonic crystal fibers are engineered to guide light through microstructured arrangements that can significantly alter dispersion, confinement, and nonlinear interaction. In modern communication systems, such behavior is especially valuable because it supports high-capacity data transmission, signal processing, and wavelength management within compact optical devices.

The research draws on optical physics literature and photonic engineering concepts to analyze how nonlinear effects influence fiber performance under telecommunication conditions. It focuses on phenomena such as self-phase modulation, four-wave mixing, and dispersion control, all of which can affect signal quality and propagation efficiency. The study also considers the importance of structural design in shaping optical response, showing that small changes in fiber geometry can produce important differences in transmission behavior.

The paper argues that nonlinear photonic crystal fibers offer significant potential for improving the flexibility and efficiency of optical communication networks. Their ability to manage light in controlled ways makes them relevant not only for long-distance transmission but also for integrated photonic systems and signal conversion technologies. The study concludes that Dutch research in this field contributes to the broader development of advanced telecommunications infrastructure by combining theoretical precision with practical optical design.

Key words: nonlinear optics, photonic crystal fibers, telecommunications, signal propagation

SUPERCONDUCTING QUANTUM BITS STABILITY IMPROVEMENTS THROUGH ERROR CORRECTION CODES

Dr. Fatima Al-Thani, Assoc. Prof. Dr. Khalid Rahman, Noor Al-Mansoori
Faculty of Engineering, Qatar University, Qatar

ABSTRACT

This paper examines stability improvements in superconducting quantum bits through the use of error correction codes, a topic central to the development of practical quantum computing systems. Superconducting qubits are among the most promising platforms for quantum processing, but their usefulness is limited by decoherence, gate errors, and environmental disturbances. Error correction offers a pathway to extending qubit reliability and reducing the impact of noise on quantum computation.

The study is based on a theoretical review of quantum error correction principles and their relevance to superconducting architectures. It explains how coded qubit systems can detect and correct errors without directly destroying quantum information, thereby protecting fragile quantum states over longer computational cycles. The analysis also highlights the challenges of implementing correction schemes in hardware, especially in systems where physical complexity and resource demands remain significant.

The paper argues that stability improvements depend not only on correction algorithms but also on careful integration between physical qubit design and logical encoding strategies. In this context, superconducting platforms are particularly important because they combine scalability with strong experimental potential. The study concludes that error correction codes are essential for advancing superconducting qubits from laboratory prototypes toward robust quantum technologies capable of supporting future computing, communication, and sensing applications.

Key words: superconducting qubits, error correction, quantum computing, decoherence

MATHEMATICAL MODELING OF DESERT DUNE MIGRATION PATTERNS IN QATARI SAND SEAS

Dr. Omar Al-Khalifa
Faculty of Science, Qatar University, Qatar

ABSTRACT

This study explores mathematical modeling of desert dune migration patterns in Qatari sand seas, where wind dynamics, sediment availability, and surface conditions shape one of the most distinctive landscape processes in arid environments. Dune movement is a gradual yet highly significant phenomenon that affects infrastructure, transportation routes, land management, and environmental planning. Understanding its behavior is therefore important for both scientific and practical reasons.

The research is based on a review of geomorphological modeling approaches and desert landscape studies. It focuses on the interaction between wind regime, sand transport, dune morphology, and local topographic variation. The analysis shows that dune migration is not random, but follows spatial and temporal patterns that can be represented mathematically through process-based models. These models help explain how dunes grow, shift, merge, or stabilize under different environmental conditions.

The paper argues that mathematical modeling can support better monitoring and management of desert landscapes in Qatar. By identifying migration tendencies and vulnerable areas, such models may help guide infrastructure planning and reduce the impact of sand encroachment. The study concludes that dune modeling is an important interdisciplinary field linking mathematics, geography, and environmental management, with strong relevance for arid-region development and adaptation.

Key words: dune migration, mathematical modeling, desert geomorphology, Qatar, sand seas

FRACTAL ANALYSIS OF TAJIKISTAN MOUNTAIN RIVER NETWORKS AND HYDROLOGIC PREDICTIONS

Dr. Rustam Rahimov, Dilnoza Karimova, Assoc. Prof. Dr. Farrukh Saidov
Faculty of Hydrology and Geography, Tajik National University, Tajikistan

ABSTRACT

This study examines mountain river networks in Tajikistan through fractal analysis and hydrologic prediction. Mountain drainage systems are shaped by complex terrain, erosion processes, and seasonal water dynamics, making them suitable for fractal interpretation. The research investigates how river branching patterns, stream hierarchy, and basin structure can be analyzed to improve understanding of hydrologic behavior in steep landscape environments.

The paper draws on hydrology, geomorphology, and spatial analysis literature to explain why fractal methods are useful for mountain river systems. It highlights the fact that such networks often develop self-similar patterns across scales, allowing researchers to identify structural regularities that are not visible in conventional mapping. The analysis also considers how these patterns relate to runoff concentration, flood response, and watershed organization.

The study argues that fractal analysis can contribute to more accurate hydrologic prediction in Tajikistan, particularly in regions where water management depends on complex mountain catchments. Better understanding of network geometry may support flood assessment, watershed planning, and long-term environmental monitoring. The study concludes that fractal methods offer a promising way to connect mathematical description with practical hydrologic interpretation in mountainous terrain.

Key words: fractal analysis, river networks, hydrologic prediction, Tajikistan, mountain geography

QUANTUM FIELD THEORY APPLICATIONS TO HIGH-ENERGY COSMIC RAY SPECTRA FROM PAMIR OBSERVATORY

Sherali Mirzoev, Dr. Malika Ubaidova
Faculty of Physics, Tajik Academy of Sciences, Tajikistan

ABSTRACT

This paper explores applications of quantum field theory to the interpretation of high-energy cosmic ray spectra observed at the Pamir Observatory. Cosmic rays provide important information about particle interactions at extreme energies, and theoretical frameworks are required to explain the processes that shape their spectral features. Quantum field theory offers a powerful basis for linking observational data with particle behavior in high-energy astrophysical environments.

The study is grounded in theoretical physics literature and cosmic ray research. It examines how field-theoretic concepts can be used to describe particle production, interaction mechanisms, and energy distribution in the upper atmosphere. The analysis also considers the role of the observatory setting, where high-altitude conditions make it possible to study cosmic radiation with greater sensitivity. In this way, the Pamir Observatory serves as a valuable site for connecting astrophysical measurement with fundamental particle theory.

The paper argues that quantum field theory can deepen understanding of cosmic ray spectra by providing a framework for interpreting complex interaction patterns. It also highlights the interdisciplinary value of combining observational astrophysics with advanced theoretical modeling. The study concludes that the Pamir Observatory remains an important location for high-energy research and that quantum field theory continues to be essential for explaining the behavior of cosmic rays in a broader physical context.

Key words: quantum field theory, cosmic rays, Pamir Observatory, high-energy physics

STRATEGIC LEADERSHIP PRACTICES IN IMPROVING SCHOOL PERFORMANCE IN IRANIAN SECONDARY EDUCATION SYSTEMS

Prof. Dr. Mohammad Reza Farhadi, Leila Hosseini
Faculty of Education, University of Tehran, Iran

ABSTRACT

This study examines the role of strategic leadership practices in improving school performance within Iranian secondary education systems. In contemporary educational settings, school effectiveness depends not only on curriculum implementation and teacher capacity, but also on the ability of school leaders to set direction, coordinate collective efforts, and respond to institutional challenges. The research focuses on how strategic leadership contributes to organizational coherence, instructional support, and a more positive school climate.

The paper is grounded in educational leadership literature and conceptual discussions of school improvement. It highlights several dimensions of strategic leadership, including shared vision, participatory decision-making, monitoring of school goals, and the alignment of administrative priorities with instructional needs. The findings suggest that schools perform more effectively when leadership is proactive, transparent, and responsive to the professional needs of teachers and students. Strategic leadership also helps schools move beyond routine administration and toward continuous development.

The study further argues that in centralized education systems, school leaders often work within limited autonomy, which makes strategic thinking even more important. Leaders who are able to interpret policy goals locally and create collaborative cultures can play a significant role in improving institutional performance. The paper concludes that strengthening leadership preparation and supporting school-based decision-making are essential for enhancing secondary school performance in Iran.

Key words: strategic leadership, school performance, secondary education, Iran, educational administration

DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN CENTRALIZED SYSTEMS

Dr. Arman Khosravi, Nima Jafari
Faculty of Educational Sciences, University of Isfahan, Iran

ABSTRACT

This paper explores digital transformation in educational administration and its implications for centralized education systems. As schools and education authorities increasingly rely on digital platforms for communication, monitoring, and record management, administrative structures are being reshaped by technological change. The study investigates both the opportunities created by digitalization and the challenges that arise when innovation is introduced into systems characterized by strong central control.

The research is based on a conceptual review of digital governance and educational administration literature. It identifies key areas in which digital tools can improve efficiency, including data management, communication flow, documentation, and policy implementation. At the same time, it highlights concerns related to staff preparedness, uneven access to technology, resistance to organizational change, and the risk of using digital systems only as mechanisms of control rather than improvement.

The study argues that digital transformation should be understood as more than the introduction of new software or electronic platforms. It requires institutional readiness, administrative flexibility, and leadership that can connect technology with educational purpose. In centralized systems, the challenge is to balance standardization with responsiveness and to ensure that digital administration supports rather than limits school development. The paper concludes that successful transformation depends on capacity building, policy coordination, and a broader vision of digitally supported educational governance.

Key words: digital transformation, educational administration, centralized systems, educational governance, technology integration

TEACHER MOTIVATION AND INSTRUCTIONAL LEADERSHIP IN IRANIAN PRIMARY SCHOOLS

Sara Rahbari, Assoc. Prof. Dr. Fatemeh Yazdani, Ali Moradi
Faculty of Psychology and Education, Shiraz University, Iran

ABSTRACT

This study examines the relationship between teacher motivation and instructional leadership in Iranian primary schools. Teacher motivation is widely recognized as a crucial factor in improving teaching quality, classroom engagement, and overall school effectiveness. At the same time, instructional leadership provides the organizational and pedagogical support that teachers need in order to remain committed, innovative, and professionally engaged. The research explores how leadership practices influence teacher attitudes and the everyday quality of instruction.

The paper draws on motivation theory and educational leadership studies to analyze the school environment as a space where leadership and teaching are closely connected. It focuses on leadership behaviors such as guidance, feedback, encouragement, professional trust, and support for collaborative work. The findings suggest that teachers are more motivated when school leaders create a respectful and stable environment, recognize professional effort, and provide clear instructional direction. Motivation is therefore shaped not only by personal factors but also by the leadership climate of the school.

The study also emphasizes that primary schools require especially sensitive and supportive leadership because teachers work closely with young learners and must respond to both academic and emotional needs. The paper concludes that instructional leadership can strengthen teacher motivation when it is based on communication, shared responsibility, and a commitment to professional growth. Improving primary education in Iran therefore depends in part on leadership practices that support teachers as active educational partners.

Key words: teacher motivation, instructional leadership, primary schools, Iran, school climate

DECENTRALIZATION POLICIES AND THEIR IMPACT ON SCHOOL MANAGEMENT IN LAO EDUCATION SYSTEM

Prof. Dr. Somchai Vannakhet, Khampheng Souvannalath, Bounmy Pholsena
Faculty of Education, National University of Laos, Laos

ABSTRACT

This paper investigates decentralization policies and their impact on school management in the Lao education system. Decentralization has become an important reform approach in many education systems because it aims to bring decision-making closer to schools and communities. In the Lao context, this process is expected to improve responsiveness, encourage local participation, and strengthen the management capacity of schools. The study examines how these policy changes affect leadership, accountability, and organizational functioning at the school level.

The research is based on educational policy analysis and school governance literature. It explores the redistribution of responsibilities between central authorities and local schools, with attention to planning, resource use, and managerial autonomy. The findings suggest that decentralization can support more flexible and context-sensitive school management when schools are given adequate guidance and institutional support. However, the study also shows that policy transfer alone is not sufficient, since weak local capacity and unclear implementation structures may reduce effectiveness.

The paper argues that decentralization should be treated as a broader governance process rather than a simple administrative reform. It requires training, communication, and cooperation between different levels of the system. In Laos, the success of decentralization depends on whether school leaders can translate policy into practice while remaining aligned with national goals. The study concludes that decentralized school management has the potential to improve education quality, but only when supported by consistent policy frameworks and capacity-building measures.

Key words: decentralization, school management, education policy, Laos, governance

QUALITY ASSURANCE MECHANISMS IN ROMANIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Assoc. Prof. Dr. Andrei Popa, Elena Dumitrescu, Mihai Ionescu, Dr. Roxana Stan
Faculty of Education, University of Bucharest, Romania

ABSTRACT

This study examines quality assurance mechanisms in Romanian higher education institutions and their role in promoting academic standards, institutional accountability, and continuous improvement. As higher education becomes increasingly shaped by international comparison and public expectations, quality assurance has emerged as a central concern for universities. The research explores how formal evaluation processes and internal review practices contribute to institutional development.

The paper is grounded in higher education policy and quality management literature. It focuses on the main components of quality assurance, including accreditation, monitoring, program review, feedback mechanisms, and internal evaluation structures. The findings suggest that quality assurance is most effective when it is linked to academic values rather than treated as a purely bureaucratic requirement. Institutions are more likely to improve when staff participation is encouraged and when evaluation leads to meaningful reflection and planning.

The study also argues that Romanian universities operate in a context where institutional autonomy must be balanced with public responsibility. Quality assurance therefore plays an important role in connecting internal governance with national and international standards. The paper concludes that sustainable quality improvement depends on leadership commitment, transparent procedures, and an academic culture that values development alongside compliance.

Key words: quality assurance, higher education, accreditation, Romania, institutional improvement

INNOVATIVE SCHOOL MANAGEMENT APPROACHES FOR RURAL EDUCATION DEVELOPMENT IN ROMANIA

Dr. Cristina Marinescu, Vlad Georgescu
Faculty of Social Sciences and Education, University of Cluj-Napoca, Romania

ABSTRACT

This paper explores innovative school management approaches for rural education development in Romania. Rural schools often face structural disadvantages related to limited resources, teacher recruitment difficulties, lower access to support services, and demographic decline. Within this context, school management becomes an important factor in sustaining educational quality and creating stronger links between schools and communities. The study examines how innovation in leadership and management can support rural education development.

The research is based on rural education and school leadership literature. It identifies management approaches such as collaborative leadership, community engagement, flexible resource use, and locally responsive planning. The findings suggest that innovation in rural education does not always require major technological investment; it often depends on practical strategies that respond to local needs. Strong relationships among school leaders, teachers, parents, and local institutions are shown to be especially important.

The paper argues that rural school management should focus not only on efficiency but also on educational equity and community sustainability. Schools in rural areas need leadership practices that can address isolation, social disadvantage, and limited institutional support. The study concludes that innovative management approaches can improve rural education when they strengthen participation, build local capacity, and encourage schools to become active centers of community development.

Key words: school management, rural education, innovation, Romania, educational development

EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTATION AND SCHOOL LEADERSHIP IN EGYPTIAN PUBLIC SCHOOLS

Prof. Dr. Ahmed El-Sharif, Mona Abdelrahman, Youssef Hamdy
Faculty of Education, Cairo University, Egypt

ABSTRACT

This study examines the relationship between educational policy implementation and school leadership in Egyptian public schools. Educational reforms often depend on the capacity of school leaders to interpret policy goals and translate them into daily practice. The paper explores how principals and school administrators respond to policy expectations while managing the practical realities of public schooling.

The research is informed by policy implementation theory and educational leadership literature. It focuses on leadership roles in communication, supervision, coordination, and staff support. The findings indicate that policy implementation is more effective when school leaders are able to build trust among teachers, clarify expectations, and organize institutional work in a coherent way. The study also shows that implementation may become weaker when bureaucratic pressure, unclear directives, or limited resources reduce the autonomy of school leaders.

The paper argues that Egyptian public schools need leadership models that connect policy with practice in a realistic and context-sensitive manner. Effective implementation depends not only on the content of reform but also on the school's organizational capacity and leadership quality. The study concludes that strengthening school leadership is essential for improving the implementation of educational policy and for promoting more effective public schooling in Egypt.

Key words: policy implementation, school leadership, public schools, Egypt, educational reform

THE ROLE OF PRINCIPALS IN ENHANCING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EGYPT

Assoc. Prof. Dr. Hala Mahmoud, Dina Fathy
Faculty of Education, Alexandria University, Egypt

ABSTRACT

This study explores the role of principals in enhancing teacher professional development in Egypt. As schools face changing curricular demands and growing expectations for instructional quality, principals play an important role in supporting teacher learning and professional growth. The research examines how leadership practices can encourage continuous development and strengthen teaching capacity.

The paper is based on educational leadership and professional development literature. It highlights the importance of encouragement, feedback, mentoring, collaboration, and the creation of a positive school culture. The findings suggest that professional development is more effective when principals connect it to the everyday realities of teaching and when they create opportunities for collective learning. Teachers are more likely to engage in development activities when they feel supported, respected, and involved in school improvement.

The study also argues that principals should be viewed not only as managers but also as facilitators of teacher learning. In the Egyptian context, this means creating school environments where professional reflection and cooperation are encouraged. The paper concludes that principals have a central role in improving teacher professional development, which in turn contributes to stronger instructional quality and better school performance.

Key words: principals, teacher development, professional learning, Egypt, instructional quality

CHALLENGES OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN OVERCROWDED URBAN SCHOOLS IN CAIRO

Dr. Karim El-Gohary, Nourhan Saeed, Omar Abdelaziz
Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt

ABSTRACT

This paper examines the challenges of educational administration in overcrowded urban schools in Cairo. Rapid population growth, dense student enrollment, and limited school facilities have created major difficulties for school administration in the city. The study explores how overcrowding affects leadership, classroom organization, disciplinary practices, and the overall quality of the school environment.

The research is based on urban education and school administration literature. It identifies several administrative pressures, including shortage of space, timetable congestion, teacher workload, and the difficulty of giving students sufficient individual attention. The findings suggest that overcrowding affects not only teaching conditions but also school climate and the capacity of school leaders to manage institutional life effectively. School administrators are therefore required to combine organizational skill with flexibility and problem-solving ability.

The paper argues that urban educational administration must be understood as a dynamic process shaped by demographic pressure and structural constraints. In Cairo, overcrowded schools need support strategies that address infrastructure, staffing, and administrative autonomy. The study concludes that improving educational administration in dense urban environments is essential for ensuring more equitable and effective schooling. It also highlights the need for policy attention to the specific challenges faced by metropolitan public schools.

Key words: educational administration, overcrowded schools, Cairo, urban education, school management

EARLY CHILDHOOD COGNITIVE DEVELOPMENT AND PARENTAL INTERACTION PATTERNS IN URBAN IRANIAN FAMILIES

Prof. Dr. Zahra Mohammadi, Ali Rezaei
Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran

ABSTRACT

This study examines the relationship between early childhood cognitive development and parental interaction patterns in urban Iranian families. The early years of life are widely recognized as a critical period for cognitive growth, during which the quality of parent-child interaction can strongly influence language acquisition, attention, memory, and problem-solving abilities. In urban contexts, where family routines are often shaped by work pressure, digital media, and changing social expectations, parental involvement becomes an especially important factor in supporting children's developmental outcomes.

The research is based on an interpretive review of early childhood development literature and family interaction studies, with attention to the ways parents communicate, respond, and structure learning opportunities at home. The findings suggest that warm, responsive, and dialogic interaction patterns are associated with stronger cognitive engagement in young children. Practices such as shared reading, conversational exchange, guided play, and emotionally supportive communication help children develop curiosity, attention control, and early reasoning skills. By contrast, limited interaction, excessive screen exposure, or highly directive communication may reduce opportunities for cognitive exploration.

The study also emphasizes that parental interaction should be understood within broader social and cultural conditions. In Iranian urban families, educational aspirations, household routines, and parental awareness of child development all shape the quality of early learning environments. The paper concludes that strengthening parental understanding of developmental needs is essential for supporting early childhood cognition. It argues that family-centered guidance, parenting education, and accessible early learning resources can contribute to healthier cognitive development and more equitable educational beginnings.

Key words: early childhood development, parental interaction, cognitive growth, urban families, Iran

THE ROLE OF PLAY-BASED LEARNING IN ENHANCING SOCIAL SKILLS AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Saeed Karimi, Nima Jafari, Dr. Leila Rahimi
Faculty of Education, University of Isfahan, Iran

ABSTRACT

This paper explores the role of play-based learning in enhancing social skills among preschool children. Play is one of the most important educational experiences in early childhood because it supports communication, cooperation, emotional expression, and self-regulation. In preschool settings, structured and unstructured play provide children with opportunities to interact with peers, negotiate roles, solve problems, and develop the interpersonal skills needed for later social participation.

The study draws on early childhood education literature and developmental theory to examine how play contributes to social learning. It highlights several forms of play, including cooperative games, role play, construction activities, and group problem-solving tasks, each of which encourages children to practice sharing, turn-taking, empathy, and conflict resolution. The findings indicate that play-based environments are especially effective when teachers guide interaction without limiting children's creativity or spontaneity. In such settings, children learn social behavior naturally through experience rather than formal instruction alone.

The research also argues that play supports emotional security, which is a foundation for social development. When children feel safe and engaged, they are more willing to communicate, ask for help, and collaborate with others. The paper concludes that play-based learning should be considered a central element of preschool education rather than a supplementary activity. It recommends that educators and curriculum designers place greater emphasis on meaningful play opportunities that strengthen both social competence and school readiness.

Key words: play-based learning, preschool education, social skills, child development, cooperative play

IMPACT OF DIGITAL MEDIA EXPOSURE ON LANGUAGE DEVELOPMENT IN IRANIAN TODDLERS

Assoc. Prof. Dr. Fatemeh Hosseini, Mina Tavakoli
Faculty of Psychology, Shahid Beheshti University, Iran

ABSTRACT

This study investigates the impact of digital media exposure on language development in Iranian toddlers. During the early stages of language acquisition, children depend heavily on direct human interaction, repetition, and contextual communication to build vocabulary and expressive ability. As digital devices become increasingly present in family life, it is important to understand how screen-based media may influence these developmental processes.

The paper reviews current literature on early language development and media exposure, with particular attention to the distinction between passive screen use and interactive communication. The findings suggest that excessive or unsupervised media exposure may reduce the quality of verbal interaction between toddlers and caregivers, which can limit opportunities for language practice and responsive feedback. At the same time, the study notes that not all digital media has the same effect. Educational content used in guided and age-appropriate ways may support language learning when it is accompanied by adult interaction.

The research emphasizes that language development is shaped not only by the amount of media exposure but also by the relational context in which it occurs. In Iranian families, digital devices are often used to manage routines and entertain young children, yet this convenience may unintentionally reduce conversation, storytelling, and shared play. The study concludes that balanced media use, parental mediation, and active communication are essential for healthy language development. It recommends that parents and caregivers prioritize face-to-face verbal engagement and use digital media as a limited and supportive tool rather than a substitute for interaction.

Key words: digital media, language development, toddlers, parent-child interaction, early communication

COMMUNITY-BASED EARLY CHILDHOOD EDUCATION APPROACHES IN RURAL LAOS

Dr. Phoutthasone Vannavong, Khamla Inthavong, Somsak Phimmasone
Faculty of Education, National University of Laos, Laos

ABSTRACT

This paper examines community-based early childhood education approaches in rural Laos, where access to formal preschool services remains uneven across geographic and social contexts. In rural areas, early learning opportunities often depend on local participation, informal caregiving networks, and the ability of communities to organize educational support for young children. The study explores how community-based models can strengthen access, relevance, and sustainability in early childhood education.

The research is grounded in early childhood policy studies and community education literature. It highlights the importance of local ownership, cultural responsiveness, and cooperation between families, teachers, and village institutions. The findings suggest that community-based programs can improve children's early learning experiences by making education more accessible and more closely connected to local values and daily life. These programs are particularly valuable in remote areas where state-provided services may be limited.

The paper also emphasizes that community involvement is not only a practical necessity but also an educational strength. When parents and local leaders participate in learning activities, they help create trust, continuity, and shared responsibility for child development. The study concludes that community-based early childhood education offers a promising model for rural Laos because it combines educational access with social participation. It argues that policy support, teacher training, and local collaboration are essential for sustaining these initiatives over time.

Key words: community-based education, early childhood, rural Laos, local participation, preschool access

EMOTIONAL DEVELOPMENT AND ATTACHMENT PATTERNS IN ROMANIAN KINDERGARTEN CHILDREN

Prof. Dr. Andrei Popa, Elena Ionescu
Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Bucharest, Romania

ABSTRACT

This study explores emotional development and attachment patterns in Romanian kindergarten children. Early emotional development is closely linked to the quality of relationships children form with caregivers, teachers, and peers. In kindergarten settings, attachment security can influence children's confidence, emotional expression, social behavior, and readiness to engage in learning activities. The paper examines how emotional adjustment develops within the structured but socially rich environment of early schooling.

The study draws on attachment theory and early childhood development literature to analyze the role of stable relationships in supporting children's emotional well-being. It suggests that children who experience consistent care and responsive interaction are more likely to demonstrate emotional regulation, trust, and adaptability in school settings. The findings also indicate that kindergarten environments can either reinforce or weaken emotional security depending on the quality of teacher-child interaction and the emotional climate of the classroom.

The paper argues that emotional development should be regarded as a core dimension of early education rather than a separate concern. In Romanian kindergartens, supporting attachment and emotional stability can contribute to more positive peer relations and stronger participation in learning. The study concludes that early childhood institutions should place greater emphasis on relational quality, teacher sensitivity, and family-school cooperation to foster healthy emotional development.

Key words: emotional development, attachment patterns, kindergarten children, Romania, early childhood psychology

INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS IN ROMANIA

Radu Georgescu, Assoc. Prof. Dr. Maria Stanescu, Ioana Petrescu, Alexandru Marin
Faculty of Education, Babeș-Bolyai University, Romania

ABSTRACT

This study investigates inclusive education strategies for children with developmental delays in Romania. Inclusive education is increasingly viewed as an essential approach for ensuring that children with different learning and developmental needs can participate meaningfully in mainstream educational environments. The research examines how schools can adapt teaching practices, classroom organization, and support systems to better serve children who require additional developmental assistance.

The paper is based on inclusive education literature and developmental support frameworks. It highlights the importance of individualized instruction, collaboration between teachers and specialists, family involvement, and flexible classroom practices. The findings suggest that inclusion is most effective when children are supported not only academically but also socially and emotionally. A responsive school environment can help reduce stigma, encourage participation, and strengthen children's sense of belonging.

The study also emphasizes that inclusive education requires more than policy declaration; it depends on teacher preparedness, institutional commitment, and access to appropriate support services. In the Romanian context, the development of inclusive strategies is closely tied to professional training and school-level coordination. The paper concludes that inclusive education can improve developmental and learning outcomes when schools adopt child-centered practices and make sustained efforts to respond to diverse needs.

Key words: inclusive education, developmental delays, Romania, special support, child-centered learning

NUTRITIONAL FACTORS INFLUENCING EARLY CHILDHOOD GROWTH IN EGYPTIAN COMMUNITIES

Dr. Ahmed El-Sayed, Nour Hassan
Faculty of Medicine, Cairo University, Egypt

ABSTRACT

This paper examines nutritional factors influencing early childhood growth in Egyptian communities. Nutrition during the early years plays a central role in physical growth, cognitive development, immune function, and long-term health. In many communities, however, children's nutritional outcomes are shaped by household income, dietary habits, food accessibility, and parental knowledge of child nutrition. The study explores how these factors interact to affect growth during early childhood.

The research is based on a review of public health and child nutrition literature, with attention to the importance of balanced diets, breastfeeding practices, meal diversity, and micronutrient intake. The findings suggest that early childhood growth is strongly linked to the quality and consistency of nutritional care in the home. Children who receive adequate nutrition are more likely to experience healthier physical development and better readiness for learning, while poor dietary conditions may contribute to growth delays and developmental vulnerabilities.

The study also highlights the social context of nutrition, noting that nutritional challenges are often connected to family resources and awareness rather than food availability alone. In Egyptian communities, efforts to improve child growth must therefore include parental education, community health support, and practical nutrition guidance. The paper concludes that early childhood nutrition should be treated as a public health priority because it influences both immediate development and future well-being.

Key words: childhood nutrition, early growth, Egypt, public health, developmental health

THE EFFECT OF FAMILY SOCIOECONOMIC STATUS ON COGNITIVE DEVELOPMENT IN EGYPTIAN CHILDREN

Prof. Dr. Mahmoud Abdelrahman, Sara Fathy, Omar Khaled
Faculty of Psychology, Ain Shams University, Egypt

ABSTRACT

This study investigates the effect of family socioeconomic status on cognitive development in Egyptian children. Cognitive development during childhood is shaped by a wide range of environmental conditions, including access to learning materials, parental education, home stimulation, and emotional security. Socioeconomic status influences these conditions by affecting the resources and opportunities available to children in everyday life.

The paper is grounded in developmental psychology and social inequality literature. It examines how children from different socioeconomic backgrounds may experience differences in language exposure, problem-solving opportunities, school readiness, and academic confidence. The findings suggest that higher socioeconomic conditions often provide more structured learning support at home, while lower socioeconomic conditions may limit access to enrichment resources and stable educational environments. However, the study also emphasizes that supportive family relationships and community engagement can mitigate some of these disadvantages.

The research argues that cognitive development should be understood in relation to both material and relational factors. In the Egyptian context, social inequality affects not only educational access but also the quality of developmental support in early life. The paper concludes that policies aimed at improving child cognitive outcomes should address family support, educational equity, and early intervention. It recommends that schools and community programs work together to reduce developmental gaps associated with socioeconomic disadvantage.

Key words: socioeconomic status, cognitive development, Egyptian children, educational inequality, early learning

PLAY THERAPY INTERVENTIONS FOR EMOTIONAL REGULATION IN EGYPTIAN PRESCHOOL SETTINGS

Dr. Hanan Youssef, Mariam Adel
Faculty of Education, Alexandria University, Egypt

ABSTRACT

This study explores play therapy interventions for emotional regulation in Egyptian preschool settings. Emotional regulation is a fundamental developmental skill that helps children manage frustration, express feelings appropriately, and participate positively in classroom life. In early childhood education, play therapy offers a child-centered method for supporting emotional expression through symbolic activity, guided interaction, and safe therapeutic relationships.

The paper draws on child psychology and early intervention literature to examine how play therapy contributes to emotional development. It highlights the role of structured play, role-play, drawing, storytelling, and expressive activities in helping children communicate feelings that may be difficult to express verbally. The findings suggest that play therapy can be especially useful in preschool environments where children are still developing the language and self-awareness needed for emotional self-control.

The study also emphasizes the importance of the preschool setting as a supportive environment for emotional learning. Teachers and caregivers who understand therapeutic play can help create routines that promote calmness, trust, and resilience. The paper concludes that play therapy should be viewed as an important complement to early childhood education, particularly for children who experience emotional stress, behavioral difficulties, or adjustment challenges. It argues that emotionally responsive preschool practices can improve both well-being and readiness for learning.

Key words: play therapy, emotional regulation, preschool education, Egypt, early intervention

PARENTAL EDUCATION PROGRAMS AND THEIR IMPACT ON CHILD DEVELOPMENT OUTCOMES IN EGYPT

Assoc. Prof. Dr. Khaled Mostafa, Laila Nasser, Youssef Ibrahim
Faculty of Social Sciences, Helwan University, Egypt

ABSTRACT

This paper examines parental education programs and their impact on child development outcomes in Egypt. Parents play a central role in shaping children's emotional, cognitive, social, and physical development, yet many families may not have access to information about age-appropriate support, positive discipline, nutrition, and early learning practices. The study explores how structured parental education can strengthen caregiving quality and improve developmental outcomes.

The research is based on family education and child development literature. It highlights the importance of parental awareness, communication skills, responsive caregiving, and home learning environments. The findings suggest that when parents receive practical guidance, they are better able to support children's growth through more consistent interaction, healthier routines, and stronger emotional support. Parental education is especially valuable when it encourages active engagement rather than simply delivering information.

The study also argues that child development is not shaped only by schools or health services, but by the wider family environment. In Egypt, parental education programs can help bridge gaps in knowledge and promote more equitable developmental opportunities for children. The paper concludes that such programs should be integrated into community services, health initiatives, and early childhood policy. It recommends that future interventions focus on accessibility, cultural relevance, and long-term family support.

Key words: parental education, child development, family support, Egypt, early childhood outcomes

EARLY CHILDHOOD NUTRITION AND COGNITIVE DEVELOPMENT OUTCOMES IN URBAN FILIPINO COMMUNITIES

Prof. Dr. Maria Santos, Juan Dela Cruz
Faculty of Education, University of the Philippines Diliman, Philippines

ABSTRACT

This study examines the relationship between early childhood nutrition and cognitive development outcomes in urban Filipino communities, where rapid urbanization, uneven household resources, and varying access to health services shape children's developmental opportunities. Early childhood is a critical period in which nutrition supports brain growth, attention, memory, language acquisition, and school readiness. The study is grounded in developmental psychology and public health perspectives, emphasizing the long-term importance of adequate dietary intake during the formative years of life.

The research synthesizes literature on child nutrition, cognitive development, and urban family conditions in the Philippine context. It highlights the role of breastfeeding practices, dietary diversity, micronutrient sufficiency, and consistent meal patterns in supporting early learning capacities. The findings indicate that children who grow up in nutritionally supportive environments are more likely to demonstrate stronger concentration, better problem-solving skills, and more stable emotional functioning. At the same time, the study recognizes that urban poverty, parental work demands, and unequal access to affordable healthy food can limit developmental outcomes even in metropolitan settings.

The paper argues that early childhood nutrition should be understood not only as a health issue but also as an educational and social development concern. It emphasizes the need for coordinated action among families, schools, health institutions, and local government units to support children's growth. The study concludes that strengthening nutrition in urban Filipino communities can contribute to improved cognitive development, better preschool preparedness, and more equitable opportunities for children's future learning trajectories.

Key words: early childhood nutrition, cognitive development, urban Filipino communities, child health, school readiness

PLAY-BASED LEARNING APPROACHES AND SOCIAL SKILL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Assoc. Prof. Dr. Elena Marku, Arben Gashi, Liridon Krasniqi, Drita Hoxha
Faculty of Education, University of Pristina, Kosovo

ABSTRACT

This study explores play-based learning approaches and their contribution to social skill development in preschool children. In early childhood education, play is widely recognized as a fundamental learning process through which children develop communication, cooperation, empathy, and self-confidence. The research examines how structured and unstructured play activities support the formation of interpersonal skills that are essential for later school participation and social adjustment.

The paper is based on early childhood education literature and child development theory. It focuses on the ways in which play-based environments encourage children to negotiate roles, express emotions, follow shared rules, and interact with peers in meaningful ways. The findings suggest that preschool children benefit when learning experiences are designed around exploration, collaboration, and imaginative engagement rather than rigid instruction alone. Play-based methods also help educators observe children's social behavior in more natural and responsive contexts.

The study further argues that social skill development is strengthened when teachers guide play with sensitivity and when classrooms provide safe, inclusive, and stimulating environments. In Kosovo, where preschool education continues to develop as an important stage of learning, play-based approaches can contribute to both cognitive and social growth. The paper concludes that play is not only a recreational activity but also a pedagogical strategy that supports holistic child development and prepares children for future educational experiences.

Key words: play-based learning, social skills, preschool education, child development, early childhood pedagogy

PARENTAL INVOLVEMENT AND LANGUAGE ACQUISITION IN MULTILINGUAL FILIPINO HOUSEHOLDS

Dr. Angela Reyes
Faculty of Arts and Letters, Ateneo de Manila University, Philippines

ABSTRACT

This study investigates the relationship between parental involvement and language acquisition in multilingual Filipino households. In many families across the Philippines, children grow up hearing and using more than one language, including Filipino, English, and regional mother tongues. Such multilingual environments create both opportunities and challenges for language development, making parental support an important factor in shaping children's communication skills and linguistic confidence.

The research draws on language development and family studies literature to examine how parents contribute to vocabulary growth, oral fluency, listening comprehension, and positive attitudes toward language learning. It highlights the importance of everyday interaction, storytelling, reading aloud, and consistent language exposure within the home. The findings suggest that children benefit most when parents encourage balanced multilingual use rather than treating one language as more valuable than others. Supportive home practices also help children develop stronger identity awareness and greater flexibility in communication.

The paper further argues that parental involvement becomes especially significant in contexts where schools may not fully reflect the linguistic diversity of the home. In multilingual Filipino households, children's language acquisition is shaped by family routines, parental education, and the social value attached to each language. The study concludes that active and informed parental participation can strengthen multilingual development, support early literacy, and reinforce cultural continuity within Filipino family life.

Key words: parental involvement, language acquisition, multilingual households, Filipino children, early literacy

INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN KOSOVO PRIMARY SCHOOLS

Prof. Dr. Besnik Berisha, Flutura Kelmendi
Faculty of Education, University of Pristina, Kosovo

ABSTRACT

This study examines inclusive education practices for children with special needs in Kosovo primary schools. Inclusive education has become an essential framework for ensuring that all children, regardless of ability, can participate meaningfully in learning and school life. The research explores how schools respond to diversity through classroom adaptation, teacher support, peer interaction, and institutional planning.

The paper is informed by inclusive education theory and special needs education research. It focuses on the conditions that enable participation, including differentiated instruction, accessible learning environments, collaborative teaching, and positive attitudes among educators and peers. The findings suggest that inclusive practices are most effective when they are supported by professional training, parental cooperation, and clear school-level commitment. At the same time, the study identifies ongoing challenges such as limited resources, inconsistent implementation, and insufficient specialist support.

The research argues that inclusion should not be understood merely as physical placement in mainstream classrooms, but as active educational participation and social belonging. In the Kosovo context, building inclusive primary schools requires a balance between policy commitment and practical classroom adaptation. The study concludes that strengthening inclusive education can improve both academic opportunity and social equity for children with special needs, while also supporting more responsive and democratic school systems.

Key words: inclusive education, special needs, primary schools, Kosovo, educational equity

EMOTIONAL REGULATION DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD: A STUDY IN ROMANIAN KINDERGARTENS

Assoc. Prof. Dr. Andreea Popescu, Mihai Ionescu, Ioana Marinescu
Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Bucharest, Romania

ABSTRACT

This study investigates emotional regulation development in early childhood within Romanian kindergartens. Emotional regulation is a foundational skill that helps children manage frustration, express feelings appropriately, cooperate with others, and engage in learning activities. The research examines how kindergarten environments, teacher interactions, and daily routines contribute to the gradual formation of these abilities during early developmental stages.

The study is based on developmental psychology and early education literature. It emphasizes the role of secure relationships, predictable classroom routines, language-mediated emotional support, and guided social interaction in helping children recognize and manage emotions. The findings suggest that children develop stronger emotional regulation when teachers provide calm, consistent, and responsive guidance. Play, storytelling, and group activities are also shown to support self-control and empathy in meaningful ways.

The paper further argues that emotional development should be considered a central component of kindergarten education rather than an external or secondary concern. In Romania, early childhood institutions can play a major role in supporting children's emotional resilience and school readiness. The study concludes that emotional regulation develops most effectively in environments that combine structure, care, and age-appropriate autonomy, thereby contributing to children's overall well-being and future learning success.

Key words: emotional regulation, early childhood, kindergarten, Romania, child development

THE ROLE OF DIGITAL MEDIA EXPOSURE IN COGNITIVE AND BEHAVIORAL DEVELOPMENT OF ROMANIAN CHILDREN

Dr. Cristian Dumitrescu, Elena Stan
Faculty of Communication and Social Sciences, Babeș-Bolyai University, Romania

ABSTRACT

This study explores the role of digital media exposure in the cognitive and behavioral development of Romanian children. As digital devices become increasingly integrated into daily life, questions about their developmental impact have become especially relevant for families, educators, and policy makers. The research examines how patterns of media use may influence attention, language, social behavior, imagination, and self-regulation in childhood.

The paper is based on a review of child development and media studies literature. It focuses on the distinction between passive and interactive media use, the importance of content quality, and the role of parental mediation. The findings suggest that digital media exposure can have both supportive and disruptive effects depending on the type of content, duration of use, and the child's developmental stage. Educational and interactive media may support learning and visual reasoning, while excessive or unsupervised use may reduce concentration and affect behavioral balance.

The study argues that digital media should not be viewed simply as harmful or beneficial, but as a developmental environment that requires guidance and moderation. In Romanian families, the impact of media exposure is shaped by parental habits, household routines, and access to digital devices. The paper concludes that balanced media use, active parental supervision, and age-appropriate content are essential for protecting children's cognitive and behavioral development in a digitally connected society.

Key words: digital media, cognitive development, behavioral development, Romanian children, parental mediation

IMPACT OF FAMILY STRUCTURE ON SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN YEMENI RURAL AREAS

Prof. Dr. Ahmed Al-Hakimi, Salem Al-Yousefi, Fatima Al-Qadhi, Noura Al-Sabri
Faculty of Social Sciences, Sana'a University, Yemen

ABSTRACT

This study examines the impact of family structure on the social development of children in Yemeni rural areas. Family life plays a central role in shaping children's social behavior, emotional security, and sense of belonging, especially in rural communities where extended family relations, economic pressures, and traditional expectations strongly influence everyday life. The research explores how different family arrangements affect children's interaction patterns, social confidence, and developmental support.

The paper is informed by family studies and child development literature. It focuses on the influence of parental presence, sibling relations, caregiving stability, and household cooperation on children's social growth. The findings suggest that children tend to develop stronger social skills when they experience stable care, consistent emotional support, and constructive family interaction. In contrast, family fragmentation, migration-related absence, and economic hardship can weaken children's social adjustment and reduce opportunities for positive engagement.

The study further argues that rural family structure should be understood within the broader social and economic environment in which children live. In Yemen, the combined effects of conflict, poverty, and rural isolation place additional pressure on family systems. The paper concludes that supporting children's social development requires attention not only to the child but also to the resilience of the family environment. Strengthening family support systems can contribute to healthier development and more stable childhood experiences in rural areas.

Key words: family structure, social development, rural children, Yemen, child welfare

EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHALLENGES IN CONFLICT-AFFECTED REGIONS OF YEMEN

Assoc. Prof. Dr. Huda Al-Sharabi, Khalid Al-Mutairi
Faculty of Education, University of Aden, Yemen

ABSTRACT

This study explores the challenges of early childhood education in conflict-affected regions of Yemen. Early childhood education is essential for cognitive, emotional, and social development, yet in conflict settings it is often disrupted by insecurity, displacement, damaged infrastructure, and limited access to trained teachers. The research examines how these conditions affect children's educational experiences and the functioning of early learning institutions.

The paper is based on early childhood education and conflict studies literature. It identifies major challenges such as school closures, shortage of learning materials, loss of safe learning environments, and the emotional strain placed on children and educators. The findings suggest that early childhood education in conflict areas requires flexible, protective, and community-based approaches. Teachers often work under difficult conditions, while families struggle to maintain continuity in children's learning and care.

The study also argues that early childhood education in Yemen should be understood as part of humanitarian recovery as well as long-term educational development. In conflict-affected communities, access to safe and supportive early learning spaces can help children rebuild routine, trust, and resilience. The paper concludes that improving early childhood education in Yemen requires coordinated support from educational authorities, humanitarian organizations, and local communities, with special attention to safety, stability, and psychosocial well-being.

Key words: early childhood education, conflict-affected regions, Yemen, child resilience, educational access

THE EFFECT OF TRAUMA ON PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN YEMENI CHILDREN

Dr. Samir Al-Ahdal, Aisha Al-Rahbi, Omar Al-Haddad
Faculty of Psychology, Hadhramout University, Yemen

ABSTRACT

This study investigates the effect of trauma on the psychological development of Yemeni children. Prolonged conflict, displacement, loss, and instability have exposed many children to experiences that may disrupt emotional balance, social trust, and cognitive growth. The research explores how traumatic environments shape children's mental health and developmental trajectories, with particular attention to the psychological burdens created by ongoing insecurity.

The study draws on trauma psychology and child development literature. It highlights common developmental consequences of trauma, including anxiety, fear, withdrawal, difficulty concentrating, sleep disturbance, and reduced social confidence. The findings suggest that children's responses to trauma are deeply influenced by the presence or absence of supportive adults, stable routines, and safe environments. Trauma does not affect all children in the same way, but repeated exposure can make recovery more difficult and can interfere with school participation and everyday functioning.

The paper argues that psychological development must be understood in relation to both individual experience and social context. In Yemen, trauma is often cumulative and long-lasting, making emotional support and early intervention especially important. The study concludes that children's recovery depends on coordinated responses that include family care, school support, counseling services, and broader community stability. Protecting psychological development in conflict settings is therefore essential for both immediate well-being and long-term human development.

Key words: trauma, psychological development, Yemeni children, child mental health, conflict settings

INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES FOR IMPROVING LITERACY SKILLS IN PRIMARY SCHOOLS IN THE PHILIPPINES

Prof. Dr. Maria Santos, Juan Dela Cruz
Faculty of Education, University of the Philippines, Philippines

ABSTRACT

This study examines innovative teaching strategies aimed at improving literacy skills in primary schools in the Philippines, where foundational reading and writing abilities remain central to long-term educational success. Literacy development in the early years is shaped by classroom instruction, learner motivation, language environment, and the instructional choices made by teachers. The research explores how innovative pedagogical practices can support reading comprehension, vocabulary growth, phonological awareness, and writing fluency in primary school settings.

The study is grounded in literacy education literature and primary school pedagogy, with attention to learner-centered instruction, interactive activities, and differentiated support. It highlights the importance of storytelling, guided reading, collaborative learning, multilingual scaffolding, and the use of culturally familiar texts as effective strategies for engaging young learners. The findings suggest that literacy improves when teaching moves beyond rote repetition and creates opportunities for active participation, meaningful communication, and gradual skill development.

The paper also emphasizes the role of teachers in adapting methods to diverse learner needs. In the Philippine context, where linguistic diversity and uneven school resources shape educational experience, innovative teaching must remain flexible and context-sensitive. The study concludes that improving literacy in primary schools requires both creative instructional practice and institutional support for teacher development, classroom resources, and curriculum responsiveness. Such strategies can strengthen early learning outcomes and contribute to broader educational equity.

Key words: literacy skills, primary education, innovative teaching, Philippines, learner-centered instruction

DIGITAL LEARNING TOOLS AND THEIR IMPACT ON EARLY GRADE STUDENT ENGAGEMENT IN THE PHILIPPINES

Assoc. Prof. Dr. Carlo Mendoza, Angela Reyes, Mark Villanueva
Faculty of Educational Technology, Ateneo de Manila University, Philippines

ABSTRACT

This paper investigates the impact of digital learning tools on early grade student engagement in the Philippines. As classrooms increasingly incorporate educational technologies, questions have emerged about how these tools influence attention, participation, and learning motivation among young children. The study explores the role of digital resources in shaping active learning experiences and supporting early literacy and numeracy instruction.

The research draws on educational technology and early childhood learning literature. It examines how interactive applications, audiovisual materials, digital games, and simple classroom devices can support student interest and participation. The findings indicate that digital tools are most effective when they are used to reinforce pedagogical goals rather than replace direct teacher interaction. They can create more dynamic lessons, strengthen focus, and help children connect classroom content with familiar media environments.

The study also notes that successful implementation depends on teacher readiness, access to reliable infrastructure, and age-appropriate design. In the Philippine context, where schools differ widely in technology availability, digital learning must be introduced in ways that are realistic and sustainable. The paper concludes that digital tools can enrich early grade education when they are integrated into well-structured teaching practices and supported by appropriate teacher guidance. Their value lies not only in novelty, but in their ability to promote meaningful engagement and support foundational learning.

Key words: digital learning, student engagement, early grades, Philippines, educational technology

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS IN RURAL PHILIPPINE PRIMARY EDUCATION SYSTEMS

Dr. Liza Bautista
Faculty of Education, University of Santo Tomas, Philippines

ABSTRACT

This study examines teacher professional development models in rural Philippine primary education systems, where teachers often work in settings shaped by isolation, limited resources, and multi-grade classroom demands. Professional development is essential for supporting instructional quality, teacher confidence, and long-term school improvement, particularly in rural contexts where access to training opportunities may be uneven. The research explores which development models are most responsive to the realities of rural primary education.

The paper is based on literature on teacher learning, rural education, and school improvement. It identifies several promising professional development approaches, including mentoring, peer learning, school-based workshops, collaborative planning, and reflective practice. The analysis suggests that professional development is most effective when it is continuous, locally relevant, and connected to classroom challenges. It also emphasizes that rural teachers benefit from support structures that recognize their workload and the specific conditions of their communities.

The study argues that professional development should not be treated as a one-time intervention, but as an ongoing process of professional growth. In the Philippine rural context, this means creating flexible models that are accessible, practical, and sustainable. The paper concludes that strengthening teacher development in rural primary schools can improve instructional quality, reinforce teacher retention, and contribute to more equitable education for rural learners.

Key words: teacher professional development, rural education, primary schools, Philippines, instructional quality

INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN KOSOVO PRIMARY SCHOOLS

Prof. Dr. Arben Krasniqi, Elira Gashi, Bleron Hoxha, Drita Berisha
Faculty of Education, University of Pristina, Kosovo

ABSTRACT

This paper explores inclusive education practices for children with special needs in Kosovo primary schools. Inclusive education has become an important principle in contemporary schooling, emphasizing access, participation, and meaningful learning for all children regardless of ability differences. The study examines how primary schools respond to diverse learning needs and how inclusive practices can be strengthened within ordinary classroom settings.

The research draws on inclusive education literature, special needs pedagogy, and school-level implementation studies. It focuses on classroom adaptation, teacher preparedness, learning support, peer interaction, and the role of school leadership in creating inclusive environments. The findings suggest that inclusion is most successful when teachers use flexible methods, adapt materials, and collaborate with specialists and families. The study also shows that inclusive practices are strengthened when schools develop a supportive culture that values difference as part of educational quality.

The paper further argues that inclusion must be understood not only as physical access to schools, but as participation in learning and social life. In Kosovo, this requires stronger teacher training, better resource support, and policies that encourage collaboration between schools and support services. The study concludes that inclusive education can improve both equity and learning outcomes when it is approached as a whole-school responsibility rather than a specialized task.

Key words: inclusive education, special needs, primary schools, Kosovo, educational equity

CURRICULUM MODERNIZATION AND STUDENT-CENTERED LEARNING IN ROMANIAN PRIMARY EDUCATION

Assoc. Prof. Dr. Andrei Popescu, Ioana Marinescu
Faculty of Education Sciences, University of Bucharest, Romania

ABSTRACT

This study examines curriculum modernization and the promotion of student-centered learning in Romanian primary education. As education systems respond to changing social and cognitive needs, curriculum reform has increasingly emphasized active learning, learner autonomy, and the development of critical thinking. The paper explores how these ideas are reflected in primary school curriculum design and classroom practice in Romania.

The research is informed by curriculum studies and educational reform literature. It identifies key features of student-centered learning, including active participation, collaborative work, formative assessment, and differentiated instruction. The findings suggest that curriculum modernization is most effective when it supports meaningful learning rather than simply increasing content load. They also show that teachers play a central role in translating curricular principles into everyday classroom experiences.

The study argues that primary education should balance foundational knowledge with opportunities for creativity, inquiry, and interaction. In Romania, this requires curriculum frameworks that are flexible enough to support diverse learners while remaining coherent and developmentally appropriate. The paper concludes that curriculum modernization can improve educational quality when it is linked to teacher support, pedagogical innovation, and a clearer emphasis on the needs of the child as learner.

Key words: curriculum modernization, student-centered learning, primary education, Romania, educational reform

THE ROLE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN ENHANCING ACADEMIC SUCCESS IN ROMANIAN ELEMENTARY SCHOOLS

Dr. Elena Ionescu, Mihai Dumitrescu, Ana Stan
Faculty of Psychology and Educational Sciences, Babeș-Bolyai University, Romania

ABSTRACT

This paper explores the role of parental involvement in enhancing academic success in Romanian elementary schools. Family engagement has long been recognized as an important factor in children's academic development, motivation, and school adjustment. The study examines how different forms of parental participation influence learning support, school attendance, and positive educational attitudes among young learners.

The research is based on literature concerning family-school partnerships and educational achievement. It highlights the value of communication between parents and teachers, support for homework, participation in school activities, and the creation of a learning-oriented home environment. The findings indicate that children benefit when parents are informed, responsive, and actively connected to the school community. The study also suggests that parental involvement is most effective when schools provide clear guidance and accessible channels of cooperation.

The paper argues that family participation should be understood as a shared educational responsibility rather than an optional supplement to schooling. In Romanian elementary education, strengthening this partnership can help reinforce student confidence and support more consistent academic progress. The study concludes that effective parental involvement contributes not only to achievement, but also to children's broader emotional and social development.

Key words: parental involvement, academic success, elementary schools, Romania, family-school partnership

GENDER DISPARITIES IN PRIMARY EDUCATION PARTICIPATION IN YEMENI SOCIETY

Assoc. Prof. Dr. Fatima Al-Sabri, Noor Al-Hadrami, Khaled Al-Mutairi
Faculty of Education, Sana'a University, Yemen

ABSTRACT

This study examines gender disparities in primary education participation in Yemeni society, where social norms, economic pressures, and conflict-related instability continue to affect children's educational access. Gender inequality remains a major challenge in schooling, especially in areas where families face hardship and education competes with other survival needs. The research explores how these disparities emerge and what they reveal about broader social and institutional conditions.

The paper is based on educational equity literature and studies of gender and access in conflict-affected contexts. It identifies barriers such as household expectations, safety concerns, limited school availability, and the unequal distribution of resources between boys' and girls' education. The findings suggest that gender disparities are shaped not only by family attitudes but also by structural conditions that make participation more difficult for girls. The study also notes that when communities and schools work together, participation can improve through awareness, support, and local commitment.

The paper argues that addressing gender disparity requires more than enrollment policies. It requires a broader commitment to social inclusion, safe learning environments, and support for families facing economic pressure. The study concludes that improving primary education participation in Yemen depends on coordinated action that recognizes girls' education as essential to both individual opportunity and social development.

Key words: gender disparity, primary education, Yemen, educational access, school participation

EDUCATIONAL TECHNOLOGY ADOPTION IN YEMEN PRIMARY SCHOOLS UNDER RESOURCE CONSTRAINTS

Dr. Huda Al-Mansoori
Faculty of Education, University of Aden, Yemen

ABSTRACT

This study explores educational technology adoption in Yemen primary schools under conditions of limited resources. As schools seek to improve teaching and learning in difficult contexts, digital tools are increasingly viewed as possible support for instructional continuity and student engagement. However, technology adoption in resource-constrained environments faces major barriers, including weak infrastructure, limited training, and unequal access to devices and connectivity.

The research draws on educational technology and development literature, with attention to implementation in low-resource settings. It examines how teachers and schools adapt available tools, which forms of technology are most practical, and what institutional conditions support meaningful use. The findings suggest that even modest technologies can improve classroom practice when they are aligned with learning goals and supported by basic teacher competence. The study also shows that adoption is more sustainable when it is gradual and adapted to local realities rather than imposed as a standard model.

The paper argues that technology should not be measured only by sophistication, but by its educational usefulness in specific contexts. In Yemen, this means focusing on affordability, accessibility, and teacher support. The study concludes that educational technology can contribute to resilience and instructional improvement in primary schools if it is introduced through realistic planning, local adaptation, and long-term capacity building.

Key words: educational technology, primary schools, Yemen, resource constraints, digital learning

EARLY CHILDHOOD LITERACY DEVELOPMENT THROUGH MULTILINGUAL EDUCATION APPROACHES IN INDONESIAN PRIMARY SCHOOLS

Dewi Lestari, Dr. Budi Hartono, Siti Mahendra, Arif Nugroho
Faculty of Education, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

ABSTRACT

This study examines the role of multilingual education approaches in supporting early childhood literacy development in Indonesian primary schools. In a country marked by linguistic diversity, young learners often begin school with varying levels of proficiency in the national language, local languages, and, in some cases, additional community languages. The research explores how multilingual pedagogies can help children make meaningful connections between home language, school language, and emergent literacy skills during the earliest stages of formal education.

The study is based on educational literature concerning language development, literacy acquisition, and inclusive pedagogy. It emphasizes that children learn more effectively when literacy instruction builds on linguistic familiarity rather than replacing it. Multilingual approaches can strengthen phonological awareness, vocabulary growth, reading readiness, and classroom participation by allowing children to access learning through languages they already understand. The study also highlights the social and cultural value of recognizing local languages in primary classrooms, as this can increase learner confidence and family engagement.

Findings suggest that multilingual education is not only a linguistic strategy but also a pedagogical and equity-oriented framework. It can support learners in transitioning to the national curriculum while preserving linguistic identity and cultural continuity. However, the study also notes the importance of teacher preparation, instructional materials, and supportive school leadership for successful implementation. The paper concludes that multilingual education offers a promising pathway for improving literacy development in Indonesian primary schools, particularly where children begin formal schooling with uneven language backgrounds. It argues that literacy instruction should be responsive to linguistic diversity and grounded in classroom practices that are inclusive, flexible, and developmentally appropriate.

Key words: multilingual education, early childhood literacy, primary schools, Indonesia, inclusive pedagogy

DIGITAL GAME-BASED LEARNING STRATEGIES TO IMPROVE NUMERACY SKILLS IN RURAL PRIMARY EDUCATION SETTINGS

Prof. Dr. Rina Prasetyo, Agus Santika
Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Sebelas Maret, Indonesia

ABSTRACT

This study investigates the use of digital game-based learning strategies to improve numeracy skills in rural primary education settings. In many rural schools, mathematics instruction is challenged by limited learning resources, low student motivation, and restricted access to interactive teaching tools. The research explores how educational games can support numeracy learning by making mathematical concepts more engaging, accessible, and practice-oriented for young learners.

The study is grounded in educational technology and mathematics education literature, with emphasis on how game-based learning promotes active participation, immediate feedback, and repeated practice. It suggests that digital games can help students develop number sense, basic operations, problem-solving ability, and confidence in learning mathematics. In rural contexts, where traditional classroom methods may not fully address diverse learner needs, game-based approaches can create a more motivating and supportive environment.

The paper also highlights several implementation considerations, including teacher digital competence, infrastructure limitations, and the need for curriculum alignment. It argues that the effectiveness of digital game-based learning depends not only on the quality of the software but also on how teachers integrate it into meaningful instruction. The study concludes that digital games offer a promising tool for strengthening numeracy development in rural primary education, especially when they are adapted to local conditions and supported by appropriate pedagogical guidance. It emphasizes that technology should serve as a learning support, not a replacement for sound teaching practice.

Key words: digital game-based learning, numeracy skills, rural education, primary schools, mathematics learning

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN INDONESIA'S DIVERSE CLASSROOMS

Assoc. Prof. Dr. Lestari Wibowo, Rizky Ananda
Faculty of Education, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

ABSTRACT

This paper examines teacher professional development models for inclusive education in Indonesia's diverse classrooms. As Indonesian schools increasingly serve students with varied learning needs, cultural backgrounds, and developmental profiles, teachers require professional preparation that supports inclusive practice. The study explores how different professional development approaches can improve teacher understanding, instructional flexibility, and classroom responsiveness in inclusive settings.

The research draws on inclusive education and teacher learning literature, focusing on models such as collaborative workshops, peer mentoring, reflective practice, and school-based training. It emphasizes that inclusive education depends not only on policy commitment but also on teachers' ability to adapt instruction, manage diversity, and create supportive learning environments. The findings suggest that professional development is most effective when it is continuous, context-sensitive, and connected to real classroom challenges.

The study also highlights the importance of sustained support from school leaders and education authorities. Teachers are more likely to implement inclusive practices when they receive practical guidance, professional encouragement, and opportunities for reflection. The paper concludes that professional development should be designed as an ongoing process of capacity building rather than a one-time training event. It argues that strong teacher preparation is essential for making inclusive education a workable and meaningful approach in Indonesia's varied primary and secondary classrooms.

Key words: teacher professional development, inclusive education, diverse classrooms, Indonesia, instructional adaptation

STUDENT-CENTERED LEARNING APPROACHES IN GREEK PRIMARY EDUCATION: PEDAGOGICAL TRANSFORMATIONS AND OUTCOMES

Prof. Dr. Nikolaos Papageorgiou, Eleni Vassiliou, Dimitris Kallias
Faculty of Education, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

ABSTRACT

This study explores student-centered learning approaches in Greek primary education and their contribution to pedagogical transformation and learning outcomes. In recent years, Greek schools have increasingly emphasized active learning, collaboration, inquiry, and learner participation as alternatives to more teacher-centered instructional models. The research examines how these approaches affect classroom engagement, student autonomy, and the overall quality of learning in primary school settings.

The paper is based on educational theory and curriculum studies that highlight the shift from knowledge transmission toward learner participation. It shows that student-centered learning encourages children to ask questions, express ideas, and develop deeper understanding through interaction and problem-solving. Such approaches also help create a classroom climate in which students feel more involved and motivated. The study further notes that student-centered teaching supports not only academic development but also communication, creativity, and social learning.

At the same time, the paper recognizes that successful implementation requires teacher readiness, suitable classroom organization, and institutional support. It argues that pedagogical transformation is most effective when teachers are able to balance curriculum goals with flexible learning methods. The study concludes that student-centered learning can strengthen primary education in Greece by promoting active participation and more meaningful educational experiences. It emphasizes that sustained improvement depends on teacher training, curricular alignment, and a school culture that values learner agency.

Key words: student-centered learning, primary education, Greece, pedagogical transformation, learner participation

THE ROLE OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN HUNGARIAN ELEMENTARY SCHOOL CURRICULA

Assoc. Prof. Dr. Zoltan Farkas, Eszter Kovacs
Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Hungary

ABSTRACT

This study investigates the role of social-emotional learning in Hungarian elementary school curricula and its contribution to student development and school climate. As educational systems increasingly recognize the importance of emotional well-being, interpersonal skills, and self-regulation, social-emotional learning has become an essential part of contemporary primary education. The research explores how these competencies are reflected in curricular goals and classroom practice.

The paper draws on educational psychology and curriculum development literature, focusing on the ways schools support empathy, emotional awareness, cooperation, and responsible decision-making. It argues that social-emotional learning strengthens not only student well-being but also academic readiness and classroom interaction. In elementary schools, where children are developing foundational behavioral and relational skills, such learning can play a significant role in reducing conflict and improving participation.

The study also highlights the importance of teacher capacity and curriculum coherence in making social-emotional learning effective. It suggests that schools need a clear framework that integrates emotional development into everyday teaching rather than treating it as a separate topic. The paper concludes that social-emotional learning can make Hungarian elementary curricula more holistic and responsive to children's developmental needs. It argues that educational success should be understood not only in cognitive terms, but also in relation to emotional and social growth.

Key words: social-emotional learning, elementary curriculum, Hungary, student well-being, school climate

INNOVATIVE ASSESSMENT METHODS IN HUNGARIAN PRIMARY EDUCATION SYSTEMS

Dr. Balazs Horvath, Anna Toth, Gabor Szalai, Katalin Nemeth
Faculty of Education, University of Szeged, Hungary

ABSTRACT

This paper examines innovative assessment methods in Hungarian primary education systems and their influence on teaching quality and student learning. As educational systems move beyond traditional exam-centered evaluation, assessment practices are increasingly expected to support learning, provide meaningful feedback, and reflect a wider range of student abilities. The study explores how innovative approaches can help teachers assess progress more constructively in primary classrooms.

The research is based on assessment literature and primary education studies, with attention to formative assessment, portfolio use, peer feedback, observation-based evaluation, and performance tasks. It argues that innovative assessment methods can give teachers a more complete understanding of student learning while also reducing the pressure associated with standardized testing. These approaches may be especially valuable in primary education, where children's development is varied and learning processes are often more important than final outcomes.

The study also discusses the conditions needed for effective implementation, including teacher training, institutional support, and alignment with curriculum goals. It suggests that assessment should function as part of learning rather than only as a measure of achievement. The paper concludes that innovative assessment methods offer important opportunities for improving educational quality in Hungary's primary schools. It emphasizes that assessment reform should support fairness, feedback, and learner development.

Key words: innovative assessment, primary education, Hungary, formative evaluation, learning progress

GENDER EQUITY AND ACCESS TO PRIMARY EDUCATION IN RURAL PAKISTAN COMMUNITIES

Prof. Dr. Farah Naz, Amina Rafiq
Faculty of Social Sciences and Education, Quaid-i-Azam University, Pakistan

ABSTRACT

This study examines gender equity and access to primary education in rural Pakistan communities, where social norms, economic constraints, and geographic isolation continue to limit educational participation for many girls. The research explores the structural and cultural factors that shape access to schooling and considers how gender inequalities affect enrollment, attendance, and retention in rural settings.

The paper is based on education and gender studies literature, with emphasis on rural access barriers, household decision-making, and community expectations. It shows that girls' access to primary education is influenced by distance to school, safety concerns, domestic responsibilities, and attitudes toward female education. The study also notes that inequity is not only a matter of access but also of the quality of participation once girls enter school. Gender-sensitive school environments, supportive teachers, and community engagement are therefore essential.

The findings suggest that gender equity in primary education requires coordinated efforts across policy, school administration, and local communities. The study argues that improving access depends on both infrastructure and social change. It concludes that rural education policies must address the lived realities of girls and families while promoting inclusive schooling practices. Gender equity should be treated as a central development goal, not as a peripheral issue, if primary education is to become genuinely accessible in rural Pakistan.

Key words: gender equity, primary education, rural Pakistan, access to schooling, inclusive education

THE IMPACT OF PARENTAL INVOLVEMENT ON ACADEMIC ACHIEVEMENT IN PAKISTANI PRIMARY SCHOOLS

Dr. Imran Shah, Sadia Iqbal, Usman Khalid
Faculty of Education, University of the Punjab, Pakistan

ABSTRACT

This study explores the impact of parental involvement on academic achievement in Pakistani primary schools. Family participation is widely recognized as an important factor in children's learning, motivation, and school adjustment. The research investigates how parental support, communication, supervision, and engagement with school activities contribute to academic success in primary education.

The paper draws on educational and sociological literature on home-school relationships, arguing that parental involvement shapes both student attitudes and learning outcomes. It suggests that children benefit when parents show interest in schoolwork, maintain contact with teachers, and create supportive learning routines at home. The study also notes that the effects of parental involvement may vary according to socioeconomic conditions, literacy levels, and parental availability.

The findings indicate that academic achievement improves when schools build strong and respectful partnerships with families. In the Pakistani context, where educational expectations and resources differ widely across communities, parent-school collaboration can help reduce learning gaps and strengthen motivation. The study concludes that parental involvement should be understood as a shared responsibility between home and school. It emphasizes that educational success is more likely when families are actively included in the learning process and when schools provide clear opportunities for meaningful participation.

Key words: parental involvement, academic achievement, primary schools, Pakistan, home-school partnership

INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN INDONESIAN PRIMARY SCHOOLS

Dr. Kusumawardani, Agus Prasetyo
Faculty of Education, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

ABSTRACT

This study explores inclusive education strategies for students with Autism Spectrum Disorder in Indonesian primary schools, where teachers increasingly face the challenge of supporting diverse learning needs within mainstream classrooms. The research examines how inclusive practices can improve participation, social interaction, and academic engagement for students with autism while also helping schools create more responsive and equitable learning environments. In this context, inclusive education is understood not only as physical placement in regular classrooms but as the adaptation of teaching, communication, assessment, and school culture to the needs of all learners.

The study is based on a review of special education literature, inclusive pedagogy, and school-based support models relevant to the Indonesian context. It highlights the importance of structured routines, visual supports, individualized learning goals, peer interaction, and teacher sensitivity to behavioral and sensory differences. The analysis suggests that inclusive classrooms are most effective when teachers receive appropriate guidance and when school leadership promotes collaboration among special educators, classroom teachers, and families. The findings also indicate that students with autism benefit when learning environments are predictable, emotionally safe, and flexible enough to accommodate different communication styles.

The paper argues that inclusive education in Indonesian primary schools should be developed as a whole-school approach rather than as an isolated intervention. This requires stronger professional preparation, better coordination between general and special education staff, and greater awareness of autism among school communities. The study concludes that inclusive strategies can improve both educational access and student well-being when they are grounded in respect, adaptation, and long-term institutional commitment.

Key words: inclusive education, autism spectrum disorder, primary schools, Indonesia, special education

TEACHER TRAINING MODELS FOR SPECIAL EDUCATION NEEDS IN INDONESIA'S RURAL REGIONS

Siti Rahmawati, Dr. Budi Hartono, Lukman Saputra
Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

ABSTRACT

This paper examines teacher training models designed to support special education needs in Indonesia's rural regions, where limited access to specialist resources and professional development continues to affect educational inclusion. Rural schools often face challenges related to geographic isolation, teacher shortage, and insufficient preparation for working with students who have diverse learning, behavioral, or developmental needs. The study explores how training models can strengthen teacher capacity and improve the quality of inclusive education in these settings.

The research is based on special education and teacher development literature, with attention to rural schooling conditions in Indonesia. It identifies key elements of effective training, including practical classroom strategies, collaborative problem-solving, disability awareness, and the use of simple adaptive teaching tools. The analysis suggests that training is most useful when it is continuous, context-sensitive, and connected to the everyday realities of rural classrooms. It also emphasizes the importance of mentoring and peer support, since isolated teachers often need ongoing guidance rather than one-time workshops.

The study argues that teacher preparation for special education should not be treated as a specialized addition to the system, but as a necessary component of rural school quality. It concludes that effective training models must combine theory with practice, strengthen local support networks, and recognize the limitations and strengths of rural communities. By improving teacher confidence and instructional flexibility, these models can help rural schools provide more inclusive learning opportunities for children with special needs.

Key words: teacher training, special education needs, rural schools, Indonesia, inclusive practice

ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR SUPPORTING LEARNING DISABILITIES IN INDONESIAN SECONDARY EDUCATION

Assoc. Prof. Dr. Dewi Anggraini, Rizky Mahendra, Putri Lestari, Hendra Wijaya
Faculty of Education and Psychology, Universitas Gadjah Mada, Indonesia

ABSTRACT

This study investigates the role of assistive technologies in supporting students with learning disabilities in Indonesian secondary education. As classrooms become more diverse, schools are increasingly expected to provide tools that help learners overcome difficulties in reading, writing, attention, memory, and information processing. The research examines how assistive technologies can improve access, participation, and academic confidence for students who experience learning barriers in mainstream secondary schools.

The study is grounded in literature on inclusive education, educational technology, and special learning support. It considers technologies such as text-to-speech systems, speech-to-text applications, digital organizers, adaptive reading tools, and visual learning platforms. The findings suggest that these tools can reduce frustration, increase independence, and support more equitable participation in classroom activities. They are especially helpful when teachers integrate them into ordinary lessons rather than treating them as separate remedial measures.

The paper also highlights implementation issues, including teacher training, device availability, school policy, and student familiarity with digital tools. It argues that the effectiveness of assistive technologies depends not only on the technology itself but also on how well it is embedded within inclusive teaching practices. The study concludes that secondary schools in Indonesia can make meaningful progress toward educational inclusion by combining technological support with pedagogical adaptation and school-level commitment to student diversity.

Key words: assistive technology, learning disabilities, secondary education, Indonesia, inclusive learning

DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPROACHES FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN GREEK CLASSROOMS

Assis. Prof. Dr. Nikolaos Papageorgiou, Eleni Markou
Faculty of Education, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

ABSTRACT

This paper explores differentiated instruction approaches for students with special needs in Greek classrooms, where teachers are increasingly expected to respond to diverse abilities, learning styles, and support requirements. Inclusive education in this context requires flexible teaching strategies that allow students to access the curriculum through varied tasks, pacing, and forms of assessment. The study examines how differentiation can improve learning participation and reduce barriers for students with special educational needs.

The research draws on inclusive pedagogy and curriculum adaptation literature. It identifies core features of differentiated instruction, including content adaptation, process variation, product choice, and learning environment adjustment. The findings suggest that teachers who use differentiated instruction are better able to address individual differences while maintaining shared classroom goals. The approach supports both academic progress and social belonging, especially when teachers plan lessons with flexibility and monitor student responses carefully.

The study also notes that successful differentiation depends on teacher preparedness, classroom organization, and institutional support. It argues that inclusion is strengthened when schools move away from one-size-fits-all teaching and toward responsive instructional planning. The paper concludes that differentiated instruction offers a practical and pedagogically sound framework for Greek classrooms seeking to support students with special needs more effectively.

Key words: differentiated instruction, special needs, inclusive classrooms, Greece, curriculum adaptation

FAMILY INVOLVEMENT IN SPECIAL EDUCATION PLANNING IN HUNGARIAN SCHOOL SYSTEMS

Dr. Eszter Nagy, Balazs Toth
Faculty of Education and Social Sciences, Eötvös Loránd University, Hungary

ABSTRACT

This study examines the role of family involvement in special education planning within Hungarian school systems. Families are essential partners in the educational process, particularly when children require individualized support, long-term monitoring, and coordinated intervention. The paper explores how parental participation can improve planning, communication, and continuity between home and school in special education contexts.

The research is informed by family-school partnership literature and special education planning frameworks. It emphasizes that effective planning depends on mutual trust, shared goals, and respectful communication between educators and parents. The findings suggest that families contribute valuable knowledge about children's needs, strengths, and daily routines, which can make educational plans more realistic and responsive. At the same time, schools that actively include families are better able to build consistency in support and strengthen student outcomes.

The study also highlights challenges such as limited communication, unequal participation, and differences in professional and parental expectations. It argues that family involvement should not be treated as a formal requirement alone, but as a meaningful part of inclusive educational decision-making. The paper concludes that stronger collaboration between schools and families can improve the quality and relevance of special education planning in Hungary.

Key words: family involvement, special education, school partnership, Hungary, educational planning

INCLUSIVE CLASSROOM MANAGEMENT TECHNIQUES FOR CHILDREN WITH ADHD IN PAKISTAN

Prof. Dr. Ayesha Siddiqui, Hassan Raza, Mariam Iqbal, Ali Nawaz
Faculty of Education, University of the Punjab, Pakistan

ABSTRACT

This study explores inclusive classroom management techniques for children with ADHD in Pakistani schools, where teachers often face difficulties balancing classroom order with the needs of students who show attention, impulse-control, and behavioral challenges. The research examines how inclusive management practices can help teachers create more supportive learning spaces while maintaining instruction for the whole class.

The study is based on special education and classroom management literature, with a focus on practical strategies suitable for Pakistani educational contexts. It highlights the value of clear routines, predictable transitions, positive reinforcement, structured seating arrangements, and brief instructional segments. The findings suggest that children with ADHD benefit when teachers use proactive rather than punitive management approaches. Such strategies can reduce disruption, increase engagement, and support emotional regulation in the classroom.

The paper also emphasizes that effective management depends on teacher understanding, school support, and flexibility in responding to individual behavior. It argues that inclusive classrooms are more successful when discipline is combined with empathy and when teachers are prepared to adapt teaching methods to learner needs. The study concludes that inclusive classroom management can improve learning conditions for children with ADHD while also contributing to a calmer and more responsive school climate.

Key words: ADHD, inclusive classroom management, Pakistan, special education, student engagement

CHALLENGES IN IMPLEMENTING SPECIAL EDUCATION POLICIES IN RURAL PAKISTANI SCHOOLS

Assoc. Prof. Dr. Imran Qureshi, Sana Tariq, Bilal Hussain
Faculty of Social Sciences and Education, Quaid-i-Azam University, Pakistan

ABSTRACT

This paper investigates the challenges involved in implementing special education policies in rural Pakistani schools, where policy intentions often confront practical limitations related to infrastructure, staffing, and local awareness. Although special education policy has expanded in principle, rural schools frequently struggle to translate policy goals into effective classroom support. The study examines the gap between formal inclusion policies and the realities of rural educational practice.

The research is based on policy analysis and literature on rural education and special needs provision. It identifies several key barriers, including insufficient teacher preparation, limited specialist support, weak resource allocation, and low public awareness of disability-related educational rights. The findings suggest that policy implementation is often weakened by administrative distance from rural schools and by the lack of local capacity needed to sustain inclusive services. Schools may therefore have policy frameworks in place without the practical means to apply them effectively.

The paper argues that special education policy must be accompanied by implementation support, monitoring, and teacher development if it is to benefit rural learners. It also emphasizes the importance of adapting policy to local realities rather than assuming that urban models can be transferred directly to rural settings. The study concludes that improving special education in rural Pakistan requires coordinated policy action, better resource distribution, and stronger institutional commitment to inclusion.

Key words: special education policy, rural schools, Pakistan, implementation challenges, inclusion

PARENT-TEACHER COLLABORATION MODELS IN SUPPORTING CHILDREN WITH DISABILITIES IN PAKISTAN

Dr. Nadia Rehman, Amina Yousaf
Faculty of Education, University of Karachi, Pakistan

ABSTRACT

This study explores parent-teacher collaboration models in supporting children with disabilities in Pakistan. Effective support for children with disabilities depends not only on classroom instruction but also on strong communication and cooperation between schools and families. The paper examines how collaboration can improve educational planning, emotional support, and continuity of learning across home and school environments.

The study is informed by family engagement and special education partnership literature. It highlights several important dimensions of collaboration, including regular communication, shared decision-making, goal setting, and coordinated intervention. The findings suggest that children benefit when parents and teachers exchange information about progress, challenges, and support needs in a respectful and structured manner. Collaboration is especially valuable when educational plans are individualized and when families are actively included in the support process.

The paper also discusses barriers such as limited time, unequal expectations, and weak institutional structures for communication. It argues that collaboration should be seen as a professional and relational practice rather than a formal administrative task. The study concludes that effective parent-teacher partnership can strengthen educational outcomes, improve trust, and support more inclusive schooling for children with disabilities in Pakistan.

Key words: parent-teacher collaboration, disabilities, Pakistan, family engagement, inclusive education

AI-DRIVEN PERSONALIZED LEARNING SYSTEMS AND THEIR IMPACT ON SECONDARY EDUCATION OUTCOMES IN NIGERIA

Dr. Chukwudi Okeke
Faculty of Education, University of Nigeria, Nigeria

ABSTRACT

This study examines the impact of AI-driven personalized learning systems on secondary education outcomes in Nigeria, where schools face persistent challenges related to large class sizes, uneven learning support, and differences in student readiness. Personalized learning technologies are increasingly viewed as a means of improving instructional responsiveness by adapting content, pace, and feedback to individual learner needs. The study explores how such systems may contribute to stronger academic engagement, improved achievement, and more inclusive classroom experiences in the Nigerian secondary education context.

The paper is based on a conceptual and educational policy-oriented review of artificial intelligence in schooling, with emphasis on learner-centered instruction and adaptive assessment. It highlights the potential of AI systems to identify learning gaps, provide immediate feedback, and support teachers in monitoring student progress more efficiently. The analysis also notes that the value of these systems depends on infrastructure, teacher digital competence, and the availability of locally relevant content. In contexts where schools have limited technological capacity, implementation must be carefully adapted to ensure equity rather than deepen existing divides.

The study argues that personalized learning should not be understood as a replacement for teachers, but as a support mechanism that can strengthen instructional quality and student motivation. In Nigeria, where secondary education serves a diverse student population with varying access to resources, AI-based systems may help create more flexible and inclusive learning environments. The paper concludes that the educational benefits of AI will be realized only when technology adoption is accompanied by professional development, policy support, and ethical planning.

Key words: personalized learning, artificial intelligence, secondary education, Nigeria, adaptive instruction

MACHINE LEARNING-BASED STUDENT PERFORMANCE PREDICTION MODELS IN HIGHER EDUCATION CONTEXTS

Ibrahim Lawal, Ngozi Eze, Tunde Balogun
Faculty of Computer and Educational Sciences, University of Lagos, Nigeria

ABSTRACT

This paper explores machine learning-based student performance prediction models in higher education contexts, with attention to how data-driven systems can support early academic intervention and institutional planning. Universities increasingly seek ways to identify students at risk of underperformance, and predictive analytics offers a promising approach by analyzing attendance, coursework, engagement, and prior achievement patterns. The study examines how machine learning can improve the timing and targeting of academic support in tertiary education settings.

The research draws on educational data mining and learning analytics literature to discuss major model types, including classification, regression, and ensemble approaches. It shows that predictive tools can help institutions recognize students who may need tutoring, advising, or emotional support before academic problems become severe. The analysis also notes that model quality depends on data consistency, ethical data use, and the institutional capacity to interpret results responsibly. Without appropriate oversight, predictive systems may reproduce bias or oversimplify complex student experiences.

The paper argues that performance prediction should be used as part of a broader student support strategy rather than as a stand-alone decision tool. In higher education, the greatest value of machine learning lies in its ability to inform academic guidance, improve retention efforts, and strengthen institutional responsiveness. The study concludes that successful adoption requires collaboration between educators, data specialists, and policy makers, together with a strong commitment to fairness and transparency.

Key words: machine learning, student performance, higher education, predictive analytics, learning support

ADAPTIVE INTELLIGENT TUTORING SYSTEMS FOR RURAL SCHOOL ACCESS IN NORTHERN NIGERIA

Assoc. Prof. Dr. Sadiq Abdullahi, Fatima Sani, Assis. Prof. Dr. Usman Garba
Faculty of Education, Ahmadu Bello University, Nigeria

ABSTRACT

This study examines adaptive intelligent tutoring systems as a means of improving educational access in rural schools in Northern Nigeria. Rural education in the region continues to face serious barriers, including teacher shortages, limited instructional materials, and unequal access to quality learning support. Intelligent tutoring systems offer a possible response by providing individualized guidance, structured practice, and adaptive feedback that can reach learners in under-resourced settings.

The paper is grounded in literature on educational technology, rural schooling, and adaptive instruction. It discusses how intelligent tutoring systems can support basic literacy, numeracy, and subject comprehension through personalized pathways that adjust to student progress. The analysis shows that such systems may be especially valuable where classroom instruction is disrupted by overcrowding or limited teacher availability. At the same time, the study recognizes that success depends on connectivity, device availability, maintenance, and local acceptance of digital learning tools.

The paper argues that adaptive tutoring should be seen as a complementary educational resource rather than a substitute for teachers. In Northern Nigeria, these systems can help extend learning opportunities to students who are often excluded from sustained academic support. The study concludes that their long-term impact will depend on infrastructure investment, teacher preparation, and policies that ensure equitable access for rural learners.

Key words: intelligent tutoring, rural education, Northern Nigeria, adaptive learning, educational access

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CURRICULUM DESIGN: ENHANCING LEARNING EFFICIENCY IN IRAQI UNIVERSITIES

Prof. Dr. Haider Al-Maliki, Dr. Zainab Kareem
Faculty of Education, University of Baghdad, Iraq

ABSTRACT

This paper investigates the role of artificial intelligence in curriculum design and its potential to enhance learning efficiency in Iraqi universities. Higher education institutions are increasingly expected to respond to changing labor market demands, new knowledge environments, and student-centered learning expectations. AI tools may contribute to this process by supporting curriculum alignment, content personalization, and instructional analysis.

The study is based on a conceptual review of curriculum development and educational technology literature. It examines how AI can assist in identifying learner needs, mapping course outcomes, and optimizing the organization of teaching content. The findings suggest that AI-supported curriculum design can improve relevance, flexibility, and coherence in academic programs. It can also help instructors adapt materials to different levels of student preparedness and create more responsive educational pathways.

The paper also notes that curriculum innovation must remain academically grounded and context-sensitive. In Iraq, higher education reforms require careful integration of AI tools with institutional goals, faculty expertise, and disciplinary standards. The study argues that digital efficiency should not override pedagogical depth or cultural appropriateness. It concludes that artificial intelligence can strengthen curriculum design when used as a decision-support tool that enhances rather than replaces academic judgment.

Key words: artificial intelligence, curriculum design, Iraqi universities, learning efficiency, higher education

AI-ENABLED DIGITAL CLASSROOMS AND TEACHER SUPPORT SYSTEMS IN TANZANIAN PRIMARY EDUCATION

Asha Kassim, David Lema, Assoc. Prof. Dr. Neema Mwakyusa, John Mrema
Faculty of Education, University of Dar es Salaam, Tanzania

ABSTRACT

This study explores AI-enabled digital classrooms and teacher support systems in Tanzanian primary education, where improving access to instructional resources remains an important policy concern. Digital classrooms can contribute to more interactive teaching, better classroom management, and stronger learner engagement, while AI-based support tools may assist teachers in planning lessons, monitoring progress, and responding to learner differences more effectively.

The paper draws on literature concerning digital education, primary teaching, and teacher support technologies. It examines how artificial intelligence can improve instructional preparation, feedback delivery, and learning management in primary classrooms. The findings suggest that teacher support systems are most useful when they reduce administrative burden and allow educators to focus more directly on teaching and learner interaction. The study also emphasizes the importance of training, digital literacy, and school-level infrastructure in making such tools functional and sustainable.

The paper argues that AI in primary education should be developed in ways that strengthen, rather than pressure, teachers. In Tanzania, digital classroom reform must address inequalities in access, technical support, and pedagogical readiness. The study concludes that AI-enabled systems can improve teaching quality and classroom organization when they are introduced gradually, supported institutionally, and adapted to local educational realities.

Key words: digital classrooms, teacher support, artificial intelligence, primary education, Tanzania

NATURAL LANGUAGE PROCESSING TOOLS FOR MULTILINGUAL EDUCATION IN TANZANIA

Rehema Suleiman, Abdul Omari
Faculty of Arts and Social Sciences, University of Dodoma, Tanzania

ABSTRACT

This study examines the role of natural language processing tools in supporting multilingual education in Tanzania. In a country where learners often move between Kiswahili, English, and local languages, language diversity creates both educational opportunities and instructional challenges. The research explores how NLP tools can assist reading, translation, language learning, and classroom communication in multilingual settings.

The paper is based on a review of digital language technologies and multilingual education literature. It focuses on the educational potential of speech recognition, translation systems, language modeling, and automated feedback tools. The findings indicate that these technologies can help teachers bridge language gaps, support comprehension, and strengthen access to educational content for students with different linguistic backgrounds. They may also assist in the development of digital learning resources that reflect Tanzania's multilingual reality.

The study also highlights challenges related to language coverage, dialect variation, and algorithmic bias. It argues that NLP tools must be designed with sensitivity to local linguistic environments rather than imported without adaptation. The paper concludes that natural language processing can contribute meaningfully to inclusive education when it is developed through collaboration among educators, linguists, and technology specialists.

Key words: natural language processing, multilingual education, Tanzania, language technology, digital inclusion

AUTOMATED ASSESSMENT SYSTEMS AND ACADEMIC INTEGRITY IN PAKISTANI UNIVERSITIES

Prof. Dr. Imran Shah, Ayesha Khalid, Bilal Hussain
Faculty of Computer Science, University of Punjab, Pakistan

ABSTRACT

This paper explores automated assessment systems and their relationship to academic integrity in Pakistani universities. As institutions increasingly adopt digital examination and grading tools, questions have emerged regarding fairness, reliability, and the protection of academic standards. The study examines how automated assessment can improve efficiency while also creating new concerns about misuse, overdependence on technology, and the detection of academic dishonesty.

The research is based on a review of assessment literature and digital education policy discussions. It considers the strengths of automated systems in providing rapid feedback, standardizing evaluation, and reducing routine administrative burden. At the same time, it identifies risks involving plagiarism, answer manipulation, and the limited ability of automated systems to assess complex reasoning or creativity. The findings suggest that academic integrity depends not only on technology but also on assessment design, institutional culture, and faculty oversight.

The paper argues that automated assessment should complement, not replace, human academic judgment. In Pakistani universities, digital assessment practices must be supported by transparent guidelines, integrity education, and technical safeguards. The study concludes that automated systems can strengthen assessment practices only when they are embedded in a broader ethical and pedagogical framework.

Key words: automated assessment, academic integrity, Pakistani universities, digital evaluation, higher education

AI-SUPPORTED E-LEARNING PLATFORMS AND STUDENT ENGAGEMENT IN PAKISTAN

Assoc. Prof. Dr. Farah Siddiqui, Usman Tariq
Faculty of Education and Information Technology, COMSATS University, Pakistan

ABSTRACT

This study investigates AI-supported e-learning platforms and their influence on student engagement in Pakistan. As digital learning becomes more common in higher education and school systems, the challenge is not only to deliver content but also to sustain learner attention, interaction, and motivation. Artificial intelligence can contribute to this effort by personalizing learning pathways, recommending resources, and generating timely feedback.

The paper is grounded in e-learning and student engagement literature. It explores how AI functions such as adaptive content delivery, conversational support, and learning analytics may enhance participation and reduce learner isolation in online environments. The findings suggest that engagement improves when digital platforms are responsive, intuitive, and closely aligned with learner needs. The study also notes that institutional support, teacher presence, and accessible design remain essential for meaningful participation.

The paper argues that AI-supported learning environments should be developed as pedagogically purposeful spaces rather than purely technical systems. In Pakistan, where digital access and learning readiness vary widely, equitable design becomes especially important. The study concludes that AI can strengthen e-learning engagement when it is used to support interaction, continuity, and learner confidence.

Key words: e-learning, student engagement, artificial intelligence, Pakistan, digital learning

PREDICTIVE ANALYTICS FOR DROPOUT PREVENTION IN PAKISTANI SECONDARY SCHOOLS

Prof. Dr. Salman Ahmed, Nida Farooq
Faculty of Education, University of Karachi, Pakistan

ABSTRACT

This paper examines the use of predictive analytics for dropout prevention in Pakistani secondary schools. Student dropout remains a major educational concern because it affects equity, learning continuity, and long-term social development. Predictive analytics offers a way to identify warning signs early by examining attendance, performance, behavior, and background factors that may indicate a higher risk of withdrawal.

The study draws on research in educational data mining and school retention literature. It discusses how predictive tools can assist schools in recognizing vulnerable students and designing timely interventions. The findings suggest that analytics can strengthen prevention efforts by making support more targeted and proactive. However, the study also warns that predictive systems must be used responsibly, as they may oversimplify personal, economic, and social causes of dropout if interpreted without context.

The paper argues that dropout prevention requires more than technical prediction; it requires responsive school leadership, family engagement, and social support. In Pakistan, where many students face intersecting academic and socioeconomic pressures, predictive analytics may help schools act earlier and more effectively. The study concludes that such tools are most useful when combined with human judgment, ethical safeguards, and inclusive educational policy.

Key words: predictive analytics, dropout prevention, secondary schools, Pakistan, student retention

LEARNING ANALYTICS AND DATA-DRIVEN DECISION MAKING IN PAKISTANI EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Assoc. Prof. Dr. Hina Qureshi, Zubair Khan, Mehak Ali, Omar Siddiqui
Faculty of Education, National University of Sciences and Technology, Pakistan

ABSTRACT

This study explores the role of learning analytics and data-driven decision making in Pakistani educational institutions. As schools and universities generate increasing amounts of digital learning data, the ability to interpret this information has become an important part of educational planning and quality improvement. The research examines how analytics can support monitoring, intervention, and institutional reflection across different educational settings.

The paper is based on literature related to learning analytics, institutional management, and educational improvement. It focuses on the ways data can inform teaching practices, student support, curriculum review, and administrative decision making. The findings suggest that data-driven approaches can improve responsiveness and help institutions identify patterns that would otherwise remain hidden. At the same time, the study emphasizes that data are meaningful only when they are interpreted carefully and used ethically.

The paper argues that learning analytics should serve educational improvement rather than administrative control alone. In Pakistan, where institutions differ greatly in technological readiness, success depends on staff capacity, data literacy, and a culture of evidence-informed practice. The study concludes that learning analytics can strengthen institutional decision making when it is integrated with professional judgment and institutional purpose.

Key words: learning analytics, data-driven decision making, Pakistani institutions, educational improvement, institutional planning

ETHICAL CONSIDERATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE IN PAKISTAN

Dr. Hina Qureshi, Ali Raza, Sana Javed, Kamran Iqbal
Faculty of Education and Policy Studies, Quaid-i-Azam University, Pakistan

ABSTRACT

This paper examines the ethical considerations of artificial intelligence in educational policy and practice in Pakistan. As AI becomes more prominent in schools, universities, and administrative systems, questions of fairness, accountability, transparency, and privacy have become central to educational debate. The study explores the ethical implications of AI use in decision making, assessment, learning support, and institutional governance.

The research is based on a conceptual review of AI ethics and educational policy literature. It identifies key concerns including data privacy, algorithmic bias, unequal access, surveillance, and the risk of reducing complex educational decisions to automated outputs. The findings suggest that while AI can improve efficiency and support personalization, it must be guided by clear ethical principles and policy safeguards. The study also stresses the importance of human oversight in all high-stakes educational applications.

The paper argues that Pakistan's education sector needs a balanced framework that encourages innovation while protecting learners' rights and institutional integrity. Ethical AI use should be grounded in contextual awareness, public accountability, and inclusive policy design. The study concludes that artificial intelligence can only contribute positively to education when ethical reflection is built into both policy and practice.

Key words: artificial intelligence ethics, educational policy, Pakistan, algorithmic fairness, data privacy

AI-BASED ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS FOR PERSONALIZED EDUCATION IN DEVELOPING COUNTRIES

Dr. Musa Abdullahi, Kemi Ogunleye, Tunde Balogun, Zainab Sadiq
Faculty of Education, University of Ibadan, Nigeria

ABSTRACT

This study examines the role of AI-based adaptive learning systems in supporting personalized education in developing countries, where large class sizes, uneven access to resources, and diverse learner needs often limit instructional effectiveness. The research explores how intelligent digital platforms can respond to different learning paces, identify student difficulties, and offer tailored feedback that strengthens engagement and comprehension. In contexts where teachers must serve heterogeneous classrooms with limited support, adaptive systems may help bridge gaps between curriculum goals and individual learner progress.

The study is grounded in educational technology literature and personalized learning research. It discusses the pedagogical value of adaptive systems in adjusting content delivery, practice activities, and assessment support according to learner performance. The findings suggest that these systems can improve learner autonomy, support remedial learning, and help teachers make more informed instructional decisions. At the same time, the study emphasizes that AI tools are not neutral solutions; their effectiveness depends on digital infrastructure, teacher readiness, and responsible implementation.

The paper also considers the broader challenges of educational inequality in developing countries, including inconsistent connectivity, limited technical training, and unequal institutional capacity. It argues that adaptive learning systems should be designed to complement rather than replace teacher guidance. The study concludes that AI-supported personalization offers meaningful opportunities for improving educational quality, but only when introduced through context-sensitive policy, ethical design, and sustained teacher development.

Key words: adaptive learning, personalized education, artificial intelligence, developing countries, digital pedagogy

MOBILE LEARNING INTEGRATION AND ITS EFFECTS ON RURAL EDUCATION ACCESS IN NIGERIA

Assoc. Prof. Dr. Ibrahim Lawal
Faculty of Education, University of Lagos, Nigeria

ABSTRACT

This paper investigates mobile learning integration and its effects on rural education access in Nigeria. In many rural communities, educational opportunities are constrained by distance, limited school infrastructure, teacher shortages, and uneven access to learning materials. Mobile technologies have created new possibilities for extending educational access beyond the physical classroom, especially in areas where conventional systems struggle to reach all learners. The study examines how mobile learning can support continuity, flexibility, and learner participation in rural education settings.

The research is informed by mobile learning and education access literature. It highlights the value of mobile devices for delivering instructional content, supporting communication between teachers and learners, and enabling learning outside formal school hours. The findings suggest that mobile learning can improve access to educational materials, increase learner engagement, and strengthen continuity in underserved communities. However, the study also identifies barriers such as weak connectivity, cost of devices, electricity limitations, and variable digital literacy.

The paper argues that mobile learning should be understood as part of a broader rural education strategy rather than as a standalone solution. Its success depends on policy support, affordable access, teacher training, and locally relevant content. The study concludes that mobile learning can make an important contribution to rural education equity in Nigeria when combined with long-term investment in infrastructure and educational support systems.

Key words: mobile learning, rural education, Nigeria, educational access, digital inclusion

E-LEARNING INFRASTRUCTURE DEVELOPMENT CHALLENGES IN IRAQI UNIVERSITIES

Prof. Dr. Hassan Al-Jubouri, Ali Kareem, Sara Mahmoud
Faculty of Information Technology, University of Baghdad, Iraq

ABSTRACT

This study explores the challenges of e-learning infrastructure development in Iraqi universities, where digital transformation has become increasingly important for teaching, learning, and institutional continuity. The expansion of online education has highlighted both the possibilities of flexible learning and the persistent structural limitations that affect implementation. The research examines how infrastructure, technical support, institutional planning, and academic readiness influence the success of e-learning in higher education.

The paper is based on educational technology and higher education policy literature. It identifies major challenges such as unstable internet connectivity, insufficient digital platforms, limited maintenance capacity, and uneven staff preparation. The findings indicate that e-learning infrastructure is often treated as a technical issue, although it also involves organizational culture, leadership, and financial planning. Without strong institutional support, digital learning initiatives tend to remain fragmented and uneven across universities.

The study further argues that successful e-learning development requires more than hardware and software; it also demands training, coordination, and long-term strategy. In the Iraqi context, universities need adaptable systems that can support teaching quality, communication, and student participation. The paper concludes that investment in infrastructure should be accompanied by policy guidance and capacity building in order to create more stable and inclusive digital learning environments.

Key words: e-learning, infrastructure development, Iraqi universities, higher education, digital transformation

ICT-SUPPORTED TEACHING METHODS IN TANZANIAN PRIMARY SCHOOLS: OPPORTUNITIES AND BARRIERS

Dr. Neema Mwakyusa
Faculty of Education, University of Dar es Salaam, Tanzania

ABSTRACT

This paper examines ICT-supported teaching methods in Tanzanian primary schools, with a focus on both opportunities and barriers to classroom use. As educational systems seek to modernize teaching practices, information and communication technologies have become important tools for improving access to learning resources, encouraging student participation, and supporting instructional variety. The study explores how ICT can contribute to primary education while also identifying the constraints that affect its practical use.

The research is grounded in literature on educational technology and primary school pedagogy. It highlights the potential of ICT for visual learning, interactive instruction, and teacher support in diverse classroom settings. The findings suggest that ICT-supported methods can enrich teaching when they are aligned with curriculum goals and when teachers have access to appropriate training and materials. However, the study also points to persistent barriers such as limited equipment, unreliable electricity, low connectivity, and uneven teacher confidence in using digital tools.

The paper argues that ICT integration must be approached as a gradual educational process rather than a simple technological upgrade. In Tanzanian primary schools, the effectiveness of ICT depends on school leadership, resource availability, and contextual adaptation. The study concludes that ICT-supported teaching can improve learning quality when supported by realistic planning, professional development, and a clear understanding of local school needs.

Key words: ICT-supported teaching, primary schools, Tanzania, educational technology, classroom innovation

DIGITAL CLASSROOM TRANSFORMATION AND TEACHER TRAINING IN TANZANIA'S EDUCATION SYSTEM

Paul Kimaro, Assoc. Prof. Dr. Joseph Mrema, Rehema Nyerere
Faculty of Education, University of Dodoma, Tanzania

ABSTRACT

This study investigates digital classroom transformation and the role of teacher training in Tanzania's education system. As schools increasingly adopt digital tools for teaching and learning, teachers are expected to adapt to new instructional environments, digital platforms, and changing learner expectations. The research examines how training influences teacher confidence, classroom practice, and the overall success of digital transformation.

The paper is based on educational change and teacher professional development literature. It discusses the importance of training in helping teachers move from traditional instruction toward digitally supported pedagogy. The findings suggest that teacher training is most effective when it is practical, continuous, and closely connected to classroom realities. Teachers need not only technical skills but also guidance on how to integrate digital tools into meaningful learning activities.

The study also shows that digital transformation cannot succeed if training is treated as a one-time event. Ongoing support, mentoring, and institutional encouragement are essential for sustaining change. In Tanzania, this means addressing disparities in school readiness, internet access, and local implementation capacity. The paper concludes that teacher training is a central condition for successful digital classroom transformation and that investment in professional development should remain a priority in education policy.

Key words: digital classroom, teacher training, Tanzania, educational change, professional development

GAMIFICATION STRATEGIES IN PAKISTANI HIGHER EDUCATION FOR IMPROVING STUDENT MOTIVATION

Prof. Dr. Usman Khalid, Ayesha Noor
Faculty of Education, Quaid-i-Azam University, Pakistan

ABSTRACT

This study examines gamification strategies in Pakistani higher education and their influence on student motivation. As universities seek to improve engagement and participation, gamified learning has emerged as a promising approach for making academic activities more interactive and meaningful. The research explores how game-based elements can support attention, persistence, and active learning in higher education settings.

The paper draws on educational psychology and higher education pedagogy literature. It highlights the motivational value of rewards, progress tracking, challenge-based tasks, and collaborative competition. The findings suggest that gamification can make learning experiences more engaging and can help students develop stronger commitment to course activities. However, the study also notes that gamification is most effective when it is carefully designed and aligned with academic objectives rather than used as a superficial feature.

The paper further argues that student motivation is influenced by both instructional design and institutional culture. In Pakistani universities, gamification can support active participation, but its success depends on faculty readiness, digital resources, and meaningful integration into teaching practice. The study concludes that gamification offers a valuable strategy for enhancing student motivation when used thoughtfully and in ways that support deeper learning.

Key words: gamification, student motivation, higher education, Pakistan, learner engagement

ONLINE ASSESSMENT TOOLS AND ACADEMIC INTEGRITY IN PAKISTANI UNIVERSITIES

Dr. Farhan Raza, Bilal Ahmed, Sana Tariq
Faculty of Information Sciences, University of Punjab, Pakistan

ABSTRACT

This paper explores online assessment tools and academic integrity in Pakistani universities. As digital learning expands, assessment practices have increasingly shifted toward online platforms that offer convenience, flexibility, and rapid feedback. At the same time, these tools raise important concerns about fairness, honesty, and the credibility of academic evaluation. The study investigates how online assessments are used and what challenges they create for maintaining academic integrity.

The research is based on literature related to educational assessment, academic ethics, and digital learning. It discusses the benefits of online tools, including accessibility, automated scoring, and easier administration. The findings indicate, however, that online assessment can be vulnerable to plagiarism, unauthorized collaboration, impersonation, and weak monitoring if safeguards are not in place. The study suggests that the integrity of assessment depends on both technical controls and institutional values.

The paper argues that universities need a balanced approach that combines digital convenience with ethical accountability. In the Pakistani context, this includes clear assessment policies, teacher training, and the use of assessment designs that reduce opportunities for misconduct. The study concludes that online assessment tools can support higher education quality only when they are implemented with strong attention to fairness, transparency, and academic responsibility.

Key words: online assessment, academic integrity, Pakistani universities, digital evaluation, educational ethics

VIRTUAL REALITY APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION WITHIN PAKISTAN SCHOOLS

Dr. Saad Iqbal, Nida Fatima
Faculty of Science Education, University of Education, Pakistan

ABSTRACT

This study examines virtual reality applications in science education within Pakistani schools. Science learning often involves abstract concepts, spatial understanding, and processes that are difficult to observe directly in the classroom. Virtual reality offers new opportunities to present scientific content in immersive ways that may improve comprehension, engagement, and curiosity. The research explores how VR can support science instruction in school settings and what factors influence its educational value.

The paper is informed by educational technology and science pedagogy literature. It discusses the potential of VR to create interactive simulations, visual explanations, and experiential learning environments that make science more accessible to students. The findings suggest that virtual reality can strengthen conceptual understanding and increase learner interest, especially when it is used to complement rather than replace classroom teaching. However, the study also identifies barriers such as cost, equipment availability, teacher training needs, and unequal access across schools.

The paper argues that virtual reality should be introduced through thoughtful planning and curricular alignment. In Pakistan, its success will depend on school readiness, teacher support, and sustainable investment in digital learning resources. The study concludes that VR holds strong promise for improving science education, particularly when used to enhance inquiry, visualization, and active participation in learning.

Key words: virtual reality, science education, Pakistani schools, immersive learning, educational technology

DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION THROUGH LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS IN ALBANIA

Prof. Dr. Arben Kola, Assis. Prof. Dr. Elira Dervishi
Faculty of Education, University of Tirana, Albania

ABSTRACT

This study examines the role of learning management systems in shaping digital transformation within higher education institutions in Albania. As universities increasingly adapt to digital environments, learning management systems have become central to teaching organization, communication, assessment, and student support. The research explores how these systems contribute to institutional modernization while also revealing the challenges that accompany digital change.

The study is based on a conceptual review of digital education literature and higher education administration studies. It highlights the ways in which learning management systems can improve access to course materials, facilitate flexible learning, strengthen instructor-student communication, and support more organized academic administration. At the same time, the analysis identifies several limitations, including uneven digital skills, infrastructure gaps, resistance to change, and concerns about the long-term sustainability of technology-based education. These issues are especially important in contexts where digital transformation is still developing and institutional readiness varies.

The findings suggest that successful digital transformation in Albanian higher education depends not only on the availability of platforms but also on leadership, training, and pedagogical adaptation. Learning management systems are most effective when they are integrated into a broader institutional strategy that supports student-centered learning and continuous improvement. The study concludes that digital transformation in higher education should be understood as an organizational and pedagogical process rather than a purely technical one. In Albania, this means building institutional capacity, encouraging innovation, and ensuring that digital tools contribute meaningfully to academic quality and educational equity.

Key words: digital transformation, higher education, learning management systems, Albania, educational technology

AI-SUPPORTED PERSONALIZED LEARNING MODELS FOR SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Dr. Besnik Hoxha, Marina Lleshi, Klevis Pasha
Faculty of Pedagogy, University of Prishtina, Kosovo

ABSTRACT

This study explores the potential of AI-supported personalized learning models for secondary education students, focusing on how adaptive technologies can support different learning needs, pacing, and achievement levels. As secondary schools face increasing diversity in student preparedness and learning styles, personalized digital tools offer new ways to improve engagement and academic support. The research examines the educational value of artificial intelligence in creating more responsive and flexible learning environments.

The paper is based on a review of contemporary studies on adaptive learning, educational technology, and student-centered instruction. It discusses how AI systems can assist teachers in identifying learning gaps, recommending tailored content, and monitoring student progress in ways that traditional methods often cannot. The analysis also considers important concerns such as fairness, data privacy, teacher dependency on technology, and the risk of reducing learning to automated processes. These issues are particularly relevant when AI tools are introduced into schools without sufficient pedagogical guidance.

The findings indicate that AI-supported personalized learning can improve motivation, self-regulation, and academic performance when it is used as a support mechanism rather than a replacement for teachers. The study argues that effective implementation requires strong instructional design, teacher training, and ethical oversight. It concludes that personalized learning models should be developed within a balanced educational framework that values both technological innovation and human interaction. In this way, AI can contribute to more inclusive and effective secondary education.

Key words: artificial intelligence, personalized learning, secondary education, adaptive learning, educational technology

E-LEARNING ADOPTION CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN RURAL ALBANIAN SCHOOLS

Assoc. Prof. Dr. Gentian Marku
Faculty of Social Sciences, University of Shkodra, Albania

ABSTRACT

This paper investigates the challenges and opportunities associated with e-learning adoption in rural Albanian schools. Rural education contexts often face limitations in connectivity, equipment, teacher preparation, and institutional support, making digital learning implementation more complex than in urban areas. The study explores how e-learning can expand educational access while also revealing the conditions required for meaningful and equitable adoption.

The research is grounded in educational technology and rural development literature. It highlights the potential of e-learning to reduce geographic isolation, offer flexible access to resources, and support continuity in teaching and learning. At the same time, it identifies barriers such as insufficient infrastructure, limited digital literacy, uneven administrative support, and the difficulty of sustaining student engagement in low-resource environments. These challenges show that digital access alone is not enough to ensure effective e-learning.

The study argues that rural e-learning should be developed through locally sensitive planning that takes account of community realities and school capacity. Teacher support, content adaptation, and reliable technical infrastructure are essential for success. The findings suggest that e-learning can become a valuable tool for rural school development when it is integrated into broader educational improvement strategies. The study concludes that Albania's rural schools need long-term investment in digital readiness, capacity building, and policy support in order to benefit from the opportunities of online learning.

Key words: e-learning, rural schools, Albania, digital access, educational equity

AUGMENTED REALITY APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION: A TAIWANESE CASE STUDY

Prof. Dr. Wei-Cheng Lin, Mei-Hua Tsai, Chun-Yu Huang, Jia-Lin Wu
Faculty of Education, National Taiwan Normal University, Taiwan

ABSTRACT

This study examines the use of augmented reality applications in science education through a Taiwanese case study. As science learning increasingly requires visualization of abstract concepts and interactive exploration, augmented reality offers promising possibilities for improving student understanding and engagement. The research explores how immersive digital tools can support science instruction in ways that traditional classroom methods may not fully achieve.

The paper is based on a review of science education technology literature and contemporary studies on immersive learning. It focuses on how augmented reality can enhance conceptual clarity, support inquiry-based learning, and create more engaging classroom experiences. The analysis suggests that augmented reality is especially useful in topics that involve invisible processes, spatial relationships, or dynamic systems. It also notes that the educational value of such tools depends on appropriate instructional design and teacher mediation.

The findings indicate that augmented reality can improve motivation and comprehension when it is aligned with curriculum goals and used in a structured way. However, the study also identifies challenges such as technical complexity, device accessibility, and the need for teacher preparation. The paper concludes that augmented reality should be seen as a complementary pedagogical resource rather than a standalone solution. In the Taiwanese context, it holds strong potential for enriching science education and supporting more interactive and meaningful learning experiences.

Key words: augmented reality, science education, Taiwan, immersive learning, student engagement

MOBILE LEARNING STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT IN VIETNAMESE UNIVERSITIES

Dr. Nguyen Thanh Binh, Le Hoang Nam
Faculty of Information Technology and Education, Vietnam National University, Vietnam

ABSTRACT

This study investigates mobile learning strategies for enhancing student engagement in Vietnamese universities. With the widespread use of smartphones and portable devices, mobile learning has become an important extension of university teaching and learning practices. The research explores how mobile platforms can support participation, flexibility, and communication in higher education settings.

The paper is based on a review of mobile learning literature and university-level digital education studies. It examines the ways in which mobile tools can improve access to learning materials, encourage interactive participation, and support learning beyond the classroom. The findings suggest that mobile learning is particularly effective when it enables students to learn at their own pace, engage with multimedia content, and maintain continuous contact with instructors and peers. However, the study also notes challenges such as distraction, unequal access to devices, and the need for clearer instructional planning.

The research argues that mobile learning should be integrated into university teaching through purposeful pedagogical design rather than treated as a supplementary convenience. It concludes that Vietnamese universities can strengthen student engagement by combining mobile technologies with active learning methods, faculty support, and curriculum alignment. In this context, mobile learning becomes not only a technological innovation but also a strategy for improving the quality and accessibility of higher education.

Key words: mobile learning, student engagement, Vietnamese universities, digital education, higher education

GAMIFICATION APPROACHES IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS IN VIETNAM

Assoc. Prof. Dr. Tran Minh Duc, Pham Thi Lan, Vu Quang Huy
Faculty of Education, Hanoi National University of Education, Vietnam

ABSTRACT

This study explores gamification approaches in online learning environments in Vietnam, focusing on how game-based elements can improve motivation, participation, and learning persistence. As online education becomes more common, educators are seeking ways to reduce passivity and strengthen student involvement. The research examines gamification as a pedagogical strategy that adds structure, feedback, and enjoyment to digital learning spaces.

The paper is grounded in educational psychology and online learning literature. It discusses the use of points, badges, progress levels, challenges, and interactive tasks as tools for increasing learner attention and commitment. The findings suggest that gamification can support more active learning when it is aligned with course objectives and designed to encourage meaningful progress rather than superficial competition. The study also identifies risks such as overemphasis on rewards, uneven learner responses, and the possibility of reducing learning to entertainment.

The research argues that gamification is most effective when it is combined with clear teaching goals and reflective learning practices. It concludes that online learning in Vietnam can benefit from gamified structures that make participation more visible, feedback more immediate, and learning experiences more engaging. At the same time, successful implementation requires thoughtful design and teacher guidance so that gamification supports educational depth rather than replacing it.

Key words: gamification, online learning, Vietnam, student motivation, digital pedagogy

SMART CLASSROOM TECHNOLOGIES AND STUDENT PERFORMANCE IN KUWAITI HIGHER EDUCATION

Prof. Dr. Abdullah Al-Sabah, Fahad Al-Mutairi, Noura Al-Harbi
Faculty of Education, Kuwait University, Kuwait

ABSTRACT

This study examines the relationship between smart classroom technologies and student performance in Kuwaiti higher education. As universities increasingly adopt digital infrastructure, smart classrooms have become important spaces for interactive teaching, real-time feedback, and technology-enhanced learning. The research explores how these environments influence student participation, comprehension, and academic experience.

The paper is based on a review of smart education literature and higher education technology studies. It highlights the educational value of interactive boards, networked devices, learning analytics, and digital presentation tools in supporting more dynamic instruction. The analysis suggests that smart classroom technologies can improve engagement and learning quality when they are integrated into sound pedagogical practices. However, the study also notes that the presence of technology alone does not guarantee better outcomes; effective use depends on teacher readiness, curriculum adaptation, and institutional support.

The findings indicate that smart classrooms have the potential to enrich learning in higher education by making teaching more flexible, responsive, and visually interactive. The paper concludes that Kuwaiti universities should view smart classroom development as part of a broader educational strategy that links innovation with quality assurance, faculty development, and student-centered instruction.

Key words: smart classrooms, student performance, Kuwait, higher education, educational technology

CYBERSECURITY AWARENESS IN DIGITAL EDUCATION PLATFORMS IN KUWAIT

Dr. Khaled Al-Rashid, Sara Al-Dosari
Faculty of Information Technology, Kuwait University, Kuwait

ABSTRACT

This paper investigates cybersecurity awareness in digital education platforms in Kuwait, where growing reliance on online systems has made data protection and safe digital behavior increasingly important. As schools and universities expand their use of learning platforms, concerns about privacy, account security, and digital misuse have become central to educational administration. The study examines how awareness influences responsible use and institutional trust in digital learning environments.

The research is based on cybersecurity and educational technology literature. It identifies key concerns including weak password practices, phishing risks, unauthorized access, and limited knowledge of safe online conduct among users. The findings suggest that cybersecurity in education is not only a technical matter but also an educational one, requiring awareness among students, teachers, and administrators. The study emphasizes that digital platforms can only function effectively when users understand how to protect personal and institutional information.

The paper argues that awareness training should be integrated into digital education policy and practice. It concludes that Kuwaiti educational institutions need systematic programs that combine technical safeguards with user education and institutional guidelines. In this way, cybersecurity can support the sustainable growth of digital learning while protecting the integrity of educational systems.

Key words: cybersecurity, digital education, Kuwait, online safety, learning platforms

DIGITAL TOOLS AND TECHNOLOGY INTEGRATION IN EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS

Prof. Dr. Wei-Chen Lin, Dr. Yu-Han Tsai, Assoc. Prof. Chia-Ming Huang, Dr. Li-Ju Chen

Department of Early Childhood Education, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan

Graduate Institute of Educational Technology, National Chengchi University, Taipei, Taiwan

Department of Child and Family Studies, National University of Tainan, Tainan, Taiwan

Faculty of Education, National Taichung University of Education, Taichung, Taiwan

ABSTRACT

The increasing availability of digital technologies has transformed educational practices across all levels of learning, including early childhood education. Digital tools are no longer viewed solely as supplementary resources but as integral components of contemporary teaching and learning environments. This study explores the role of technology integration in early childhood classrooms and examines how digital resources can support developmental and educational objectives during the preschool years.

The paper investigates various forms of educational technology, including interactive learning applications, digital storytelling platforms, multimedia resources, virtual collaboration tools, and child-friendly educational software. These technologies provide opportunities for personalized learning experiences and encourage active engagement among young learners. Effective implementation of digital tools can enhance children's curiosity, creativity, communication skills, and problem-solving abilities while supporting age-appropriate learning outcomes.

Particular attention is given to the pedagogical considerations that influence successful technology integration. The role of teachers in selecting, adapting, and facilitating digital learning experiences is emphasized as a critical factor. Technology is most effective when aligned with developmental principles and integrated within play-based learning environments. The study also addresses challenges associated with excessive screen exposure and highlights the importance of maintaining a balance between digital activities and traditional hands-on learning experiences.

The findings indicate that thoughtfully designed digital learning environments can contribute positively to children's cognitive and social development. Furthermore, technology can strengthen communication between educators and families by providing additional channels for sharing information and monitoring learning progress. The study concludes that digital literacy

should be incorporated into early childhood education through developmentally appropriate practices that support holistic development while preparing children for participation in increasingly digital societies.

Keywords: Educational Technology, Digital Learning, Early Childhood Education, Classroom Innovation, Preschool Development

CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING PRACTICES IN VIETNAMESE PRESCHOOL SETTINGS

Dr. Nguyen Thi Lan, Assoc. Prof. Tran Quoc Bao

Faculty of Early Childhood Education, Hanoi National University of Education, Hanoi, Vietnam

Institute of Educational Sciences, Ho Chi Minh City University of Education, Ho Chi Minh City, Vietnam

ABSTRACT

Culturally responsive teaching has become an important framework for promoting inclusive and meaningful learning experiences in increasingly diverse educational environments. In preschool education, acknowledging children's cultural backgrounds contributes significantly to their sense of belonging, identity formation, and engagement in learning activities. This study examines culturally responsive teaching practices within Vietnamese preschool settings and explores their contribution to effective early childhood education.

The paper discusses the principles of culturally responsive pedagogy and analyzes how these principles can be applied in preschool classrooms. Particular emphasis is placed on integrating local traditions, cultural narratives, community knowledge, and family values into educational activities. By connecting learning experiences with children's cultural contexts, educators can create more relevant and engaging learning environments that foster participation and motivation.

The study highlights the importance of teacher awareness and professional competence in implementing culturally responsive approaches. Preschool teachers play a vital role in recognizing cultural diversity, adapting instructional strategies, and creating respectful classroom climates. The inclusion of culturally meaningful materials and experiences encourages children to develop positive self-concepts while learning to appreciate the perspectives of others.

Furthermore, the research examines the relationship between culturally responsive practices and developmental outcomes. Existing literature suggests that children who experience culturally inclusive learning environments demonstrate stronger communication skills, higher levels of engagement, and improved social-emotional development. Such approaches also strengthen relationships between schools and families by fostering mutual respect and collaboration.

The paper concludes that culturally responsive teaching should be regarded as a central component of quality preschool education. Educational policies and teacher preparation programs should support the development of culturally informed pedagogical practices that

reflect the diverse experiences of young learners while promoting equity, inclusion, and educational excellence.

Keywords: Cultural Responsiveness, Preschool Education, Inclusive Teaching, Early Childhood Learning, Vietnam

LANGUAGE DEVELOPMENT STRATEGIES FOR MULTILINGUAL PRESCHOOL CHILDREN

Assis. Prof. Dr. Pham Minh Duc

Faculty of Education, Department of Early Childhood Studies, Hue University, Hue, Vietnam

ABSTRACT

Language development represents one of the most significant aspects of early childhood learning and serves as a foundation for future academic success and social participation. In multilingual educational contexts, preschool children often navigate multiple linguistic systems simultaneously, creating both opportunities and challenges for educators. This study explores effective language development strategies designed to support multilingual preschool learners and promote balanced linguistic growth.

The paper examines contemporary approaches to multilingual education, emphasizing the value of maintaining children's home languages while fostering proficiency in additional languages. Research suggests that strong foundations in a child's first language can facilitate broader cognitive development and support the acquisition of new linguistic skills. Consequently, educational practices should encourage the integration of children's linguistic and cultural resources into classroom activities.

Several instructional strategies are discussed, including interactive storytelling, dialogic reading, language-rich play experiences, collaborative learning activities, and multimodal communication practices. These approaches provide meaningful opportunities for children to engage with language in authentic and socially relevant contexts. The study highlights the importance of creating supportive environments where children feel confident using multiple languages without fear of exclusion or correction.

The findings suggest that multilingual children benefit from educational programs that embrace linguistic diversity and encourage active language use. Such approaches contribute not only to language acquisition but also to cognitive flexibility, intercultural understanding, and social development. The study concludes that inclusive language development strategies are essential for meeting the needs of multilingual preschool populations in increasingly interconnected societies.

Keywords: Language Development, Multilingual Education, Preschool Children, Early Childhood Learning, Linguistic Diversity

THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION AND THEIR INFLUENCE ON MODERN PEDAGOGICAL PRACTICES IN CONTEMPORARY SOCIETIES

Prof. Dr. Salim Al-Harthy, Dr. Aisha Al-Balushi, Assoc. Prof. Dr. Khalid Al-Rawahi

Department of Educational Foundations, College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman

ABSTRACT

Educational philosophy provides the intellectual basis for understanding the aims, methods, and outcomes of education. This study examines how philosophical traditions continue to influence contemporary pedagogical practices. Educational approaches derived from idealism, realism, pragmatism, and constructivism have shaped modern teaching methods that emphasize active participation, critical inquiry, and lifelong learning.

Contemporary societies face challenges related to technological development, cultural diversity, and social transformation. Educational philosophy offers frameworks that help educators adapt teaching strategies to these changing conditions while preserving educational values and objectives. The study highlights the importance of philosophical reflection in curriculum design, classroom management, and educational policy development.

The findings indicate that philosophical foundations remain essential for creating effective and meaningful learning environments. Understanding philosophical perspectives enables educators to make informed decisions and promote intellectual growth among learners. Modern pedagogy continues to benefit from philosophical principles that encourage creativity, critical thinking, and responsible citizenship.

Keywords: Educational Philosophy, Pedagogy, Learning, Constructivism

CRITICAL THINKING AND THE ROLE OF PHILOSOPHY IN DEVELOPING REFLECTIVE LEARNERS IN GLOBAL EDUCATION SYSTEMS

Dr. Fatma Al-Hinai

Department of Educational Psychology and Philosophy, College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman

ABSTRACT

Critical thinking has become a central objective of modern educational systems. This study explores the contribution of philosophy to the development of reflective learners capable of evaluating information, questioning assumptions, and making informed decisions. Philosophical inquiry encourages analytical thinking and supports the development of intellectual independence.

The paper discusses how educational institutions integrate reflective learning practices into curricula to prepare students for complex social and professional environments. Through philosophical dialogue and inquiry-based learning, students develop skills related to reasoning, argument evaluation, and ethical judgment. These competencies are increasingly important in a globalized world characterized by rapid information exchange and cultural diversity.

The study concludes that philosophy plays a significant role in strengthening critical thinking abilities and promoting lifelong learning. Educational systems that incorporate philosophical perspectives are better positioned to develop reflective, responsible, and engaged citizens.

Keywords: Critical Thinking, Reflective Learning, Philosophy, Global Education

ISLAMIC EDUCATIONAL PHILOSOPHY AND ITS CONTEMPORARY RELEVANCE IN SHAPING MORAL AND ETHICAL LEARNING ENVIRONMENTS

Assoc. Prof. Dr. Nasser Al-Saadi, Dr. Mariam Al-Lawati

Department of Islamic Studies and Education, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman

ABSTRACT

Islamic educational philosophy emphasizes the harmonious development of intellectual, moral, and spiritual capacities. This study examines its relevance in contemporary educational environments and its contribution to ethical learning practices. Islamic educational thought promotes values such as justice, responsibility, respect, and the pursuit of knowledge.

Modern educational institutions increasingly recognize the importance of character development alongside academic achievement. Islamic educational philosophy provides a framework for integrating ethical values into teaching and learning processes. The study highlights how these principles support positive relationships among learners, educators, and communities.

The findings suggest that Islamic educational philosophy remains a valuable source of guidance for addressing moral challenges in contemporary societies. Its emphasis on ethical responsibility and personal development contributes to the creation of inclusive and respectful educational environments.

Keywords: Islamic Education, Ethics, Moral Development, Educational Philosophy

HE IMPACT OF EASTERN PHILOSOPHICAL TRADITIONS ON EDUCATIONAL VALUES AND TEACHING APPROACHES IN JAPANESE SCHOOLS

Prof. Dr. Hiroshi Takamura, Dr. Yuki Nakamoto, Assoc. Prof. Kenji Watanabe, Dr. Aiko Fujimori

Graduate School of Education, Kyoto University, Kyoto, Japan

ABSTRACT

Eastern philosophical traditions have significantly influenced educational values and teaching practices in Japan. This study examines the role of Confucian, Buddhist, and indigenous philosophical perspectives in shaping Japanese educational culture. These traditions emphasize respect, discipline, cooperation, self-improvement, and social harmony.

Japanese schools incorporate these values into classroom interactions, character education, and community-based learning activities. The educational system encourages students to develop both academic competence and social responsibility. Teachers play an important role in guiding moral development and fostering collective awareness among learners.

The study concludes that Eastern philosophical traditions continue to contribute to educational success in Japan by promoting balanced personal growth and strong social values. Their influence remains visible in both formal instruction and everyday school life.

Keywords: Eastern Philosophy, Japanese Education, Educational Values, Teaching Approaches

INDIGENOUS KNOWLEDGE SYSTEMS AND THEIR ROLE IN SHAPING EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN ETHIOPIAN CONTEXTS

Dr. Tesfaye Bekele, Assoc. Prof. Dr. Almaz Tadesse

College of Education and Behavioral Studies, Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

ABSTRACT

Indigenous knowledge systems represent an important source of educational philosophy in Ethiopia. This study explores how local cultural traditions, community practices, and indigenous learning methods contribute to educational development. Indigenous knowledge supports the transmission of cultural values, practical skills, and social responsibilities across generations.

Educational approaches based on local knowledge encourage contextual learning and strengthen connections between schools and communities. Such approaches help learners understand their cultural heritage while developing problem-solving skills relevant to their social environment. Indigenous perspectives also contribute to sustainable development and cultural preservation.

The findings demonstrate that integrating indigenous knowledge into educational systems can enrich teaching practices and promote culturally responsive education. Ethiopian educational philosophy benefits from recognizing the value of local knowledge alongside contemporary educational theories.

Keywords: Indigenous Knowledge, Ethiopia, Educational Philosophy, Cultural Learning

Aşağıda ilk özet hazırlanmıştır. İsterseniz diğer başlıklar için de aynı formatta tek tek devam edebilirim.

THE INTERSECTION OF PHILOSOPHY, CULTURE, AND EDUCATION IN PROMOTING SOCIAL JUSTICE IN ETHIOPIAN SCHOOLS

Dr. Dawit Mekonnen

Department of Philosophy, College of Social Sciences and Humanities, Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

ABSTRACT

The pursuit of social justice has become one of the central concerns of contemporary educational systems, particularly in culturally diverse societies where issues of equity, inclusion, and equal opportunity remain significant challenges. In Ethiopia, schools function not only as institutions for knowledge transmission but also as important environments for cultivating democratic values, cultural understanding, and ethical responsibility. This study examines the intersection of philosophy, culture, and education in promoting social justice within Ethiopian schools. Drawing upon philosophical perspectives on ethics, human dignity, and educational equity, the paper explores how educational practices can contribute to the development of inclusive learning environments that respect cultural diversity while fostering social cohesion.

The study argues that philosophical reflection provides a critical foundation for understanding justice in education and for addressing inequalities that may arise from social, economic, cultural, or regional differences. Ethiopian cultural traditions, which emphasize communal responsibility, mutual respect, and collective well-being, offer valuable resources for developing educational approaches that support fairness and participation. Furthermore, educational institutions play a transformative role in nurturing students' awareness of social responsibility, intercultural dialogue, and civic engagement. The integration of philosophical inquiry and culturally responsive pedagogies can strengthen students' capacity to recognize social inequalities and contribute positively to their communities.

The findings suggest that a holistic educational framework that incorporates philosophical principles and cultural values can enhance social justice initiatives within schools. Such an approach supports inclusive educational practices, promotes ethical citizenship, and contributes to the creation of a more equitable and socially responsible society.

Keywords: Social Justice, Educational Philosophy, Cultural Diversity, Ethiopian Education, Ethical Citizenship

THE ROLE OF EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN CURRICULUM DEVELOPMENT AND REFORM IN UZBEKISTAN

Assoc. Prof. Dr. Shavkat Tursunov, Dr. Malika Ergasheva, Prof. Dr. Akmal Rakhimov, Dr. Dilnoza Karimova

Department of Educational Sciences, Faculty of Pedagogy, Tashkent State Pedagogical University, Tashkent, Uzbekistan

Institute for Educational Research and Innovation, Tashkent, Uzbekistan

ABSTRACT

Educational philosophy serves as a fundamental framework for shaping curriculum policies, educational objectives, and pedagogical practices. In recent years, Uzbekistan has experienced significant educational reforms aimed at improving quality, promoting innovation, and aligning educational outcomes with contemporary social and economic demands. This study examines the role of educational philosophy in curriculum development and reform processes within the Uzbek educational system. The paper explores how philosophical perspectives influence the formulation of educational goals, the selection of curricular content, and the implementation of teaching and assessment strategies.

The study highlights the relationship between philosophical foundations and educational transformation, emphasizing the importance of balancing national cultural values with global educational trends. Educational philosophy provides guidance for determining what knowledge is considered valuable, how learning should occur, and what competencies students should develop for active participation in society. Particular attention is given to learner development, critical thinking, ethical responsibility, and lifelong learning as central objectives of modern curriculum reform.

Furthermore, the paper discusses the challenges associated with implementing philosophical principles within educational practice, including issues related to policy adaptation, teacher preparedness, and institutional capacity. It argues that sustainable curriculum reform requires a coherent philosophical vision capable of connecting educational theory with classroom realities. The findings suggest that educational philosophy continues to play a crucial role in shaping reforms that support educational quality, cultural continuity, and social development in Uzbekistan.

Keywords: Educational Philosophy, Curriculum Reform, Educational Policy, Uzbekistan, Curriculum Development

PHILOSOPHICAL APPROACHES TO STUDENT-CENTERED LEARNING IN UZBEK EDUCATIONAL SYSTEMS

Dr. Rustam Yuldashev, Assoc. Prof. Dr. Nigora Ismailova

Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, Samarkand State University, Samarkand, Uzbekistan

ABSTRACT

Student-centered learning has emerged as one of the most influential educational paradigms in contemporary educational theory and practice. Rooted in diverse philosophical traditions, this approach emphasizes the active role of learners in constructing knowledge, developing critical thinking skills, and engaging meaningfully with educational experiences. This paper investigates philosophical approaches to student-centered learning within the context of Uzbek educational systems and examines their implications for teaching, learning, and educational reform.

The study draws upon humanistic, constructivist, and progressive educational philosophies to analyze the theoretical foundations of learner-centered education. These perspectives emphasize individual growth, autonomy, experiential learning, and the importance of creating supportive educational environments that encourage intellectual curiosity and personal development. Within the Uzbek educational context, student-centered learning represents a significant shift from traditional teacher-dominated instructional models toward more interactive and participatory approaches.

The paper further explores how student-centered practices contribute to the development of communication skills, creativity, collaboration, and independent learning capacities. It argues that educational environments that respect student agency and encourage active participation can foster deeper understanding and greater academic engagement. Additionally, the study considers the role of teachers as facilitators who guide learning processes while supporting students' intellectual and personal growth.

The findings indicate that the successful implementation of student-centered learning requires philosophical clarity, institutional support, and continuous professional development. Such an approach contributes to the advancement of educational quality and the cultivation of competent, reflective, and socially responsible learners.

Keywords: Student-Centered Learning, Educational Philosophy, Constructivism, Higher Education, Uzbekistan

ETHICS AND VALUES IN EDUCATION: A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF CHARACTER FORMATION IN UZBEK SCHOOLS

Prof. Dr. Bekzod Nurmatov, Dr. Gulnora Saidova, Dr. Jamshid Kadirov

Department of Philosophy and Ethics, Faculty of Social Sciences, National University of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan

ABSTRACT

The cultivation of ethical awareness and moral values remains a central objective of education across cultures and educational traditions. Schools play a critical role in shaping students' character, guiding moral development, and fostering responsible citizenship. This study presents a philosophical analysis of ethics and values in education, focusing on character formation within Uzbek schools. The paper explores the theoretical foundations of moral education and examines how educational institutions contribute to the development of ethical behavior and social responsibility.

Drawing on classical and contemporary philosophical perspectives, the study analyzes concepts such as virtue, moral responsibility, justice, respect, and integrity. These concepts provide a framework for understanding the educational processes through which students develop ethical judgment and socially responsible attitudes. The research emphasizes that character formation extends beyond academic achievement and includes the cultivation of values that support harmonious social relationships and civic engagement.

The paper also examines the influence of cultural traditions and educational practices on students' moral development. In the context of Uzbekistan, educational institutions serve as important spaces for transmitting cultural values while encouraging critical reflection on ethical issues. Teachers, families, and communities collectively contribute to creating learning environments that reinforce positive character traits and moral awareness.

The findings suggest that effective character education requires a comprehensive philosophical foundation that integrates ethical principles into both curriculum and school culture. Such an approach strengthens moral development, promotes responsible citizenship, and supports the broader social mission of education.

Keywords: Ethics, Character Education, Moral Development, Educational Values, Uzbekistan

THE INFLUENCE OF CLASSICAL AND MODERN PHILOSOPHIES ON TEACHER IDENTITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN UZBEKISTAN

Assoc. Prof. Dr. Farida Akhmedova

Department of Teacher Education, Faculty of Pedagogy, Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

ABSTRACT

Teacher identity represents a dynamic and evolving construct shaped by personal beliefs, professional experiences, cultural values, and philosophical perspectives. Understanding the philosophical foundations of teaching is essential for examining how educators perceive their professional roles and responsibilities within changing educational environments. This study explores the influence of classical and modern philosophies on teacher identity and professional development in Uzbekistan, highlighting the relationship between philosophical thought and educational practice.

The paper examines major philosophical traditions that have contributed to educational thought, including classical conceptions of knowledge, virtue, and moral responsibility, as well as modern perspectives emphasizing critical reflection, learner autonomy, and professional growth. These philosophical traditions continue to influence how teachers interpret educational aims, instructional responsibilities, and ethical obligations. In the context of educational reform, philosophical perspectives provide valuable guidance for understanding the evolving role of teachers as facilitators of learning, mentors, and agents of social development.

The study further investigates how philosophical awareness contributes to professional competence and reflective practice. Teachers who engage critically with educational philosophies are better positioned to adapt to changing educational demands while maintaining commitment to ethical and pedagogical principles. Professional development is therefore understood not only as the acquisition of skills but also as a process of intellectual and ethical growth.

The findings suggest that integrating philosophical reflection into teacher education programs can strengthen professional identity, support lifelong learning, and enhance educational quality. Such an approach contributes to the preparation of educators capable of responding effectively to contemporary educational challenges while preserving the humanistic values of teaching.

Keywords: Teacher Identity, Professional Development, Educational Philosophy, Teacher Education, Uzbekistan

THE SOCIOLOGICAL DIMENSIONS OF EDUCATIONAL INEQUALITY AND ACCESS IN OMANI SCHOOL SYSTEMS

Prof. Dr. Salim Al-Harthy, Dr. Aisha Al-Rawahi

Department of Sociology, College of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman

Department of Educational Studies, College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman

ABSTRACT

Educational inequality remains one of the most significant sociological challenges affecting contemporary educational systems across the world. Although Oman has made substantial progress in expanding educational opportunities and improving school infrastructure, disparities in educational access and outcomes continue to exist among different social groups. This study examines the sociological dimensions of educational inequality within Omani school systems by exploring the influence of socioeconomic status, geographic location, cultural expectations, and institutional structures on students' educational experiences. The research adopts a sociological perspective to investigate how social stratification shapes access to educational resources and opportunities. Particular attention is given to the relationship between family background and educational attainment, as well as the role of schools in either reproducing or reducing existing social inequalities. The study also considers the impact of regional differences between urban and rural communities and examines how educational policies contribute to the promotion of social inclusion. Findings indicate that educational access is influenced by a combination of structural and cultural factors that extend beyond the classroom environment. The analysis highlights the importance of equitable educational practices, inclusive policy frameworks, and community engagement in addressing disparities. Furthermore, the study emphasizes the role of education as a mechanism for social mobility and national development. By contributing to the broader sociological discourse on educational equity, this research offers valuable insights for policymakers, educators, and researchers seeking to strengthen educational inclusion and social justice within Oman's evolving educational landscape.

Keywords: Educational Inequality, Educational Access, Social Stratification, Oman, Sociology of Education

SOCIAL STRATIFICATION AND ITS INFLUENCE ON STUDENT ACHIEVEMENT IN MODERN EDUCATIONAL CONTEXTS

Dr. Khalid Mansour

Department of Sociology, Faculty of Arts and Humanities, University of Jordan, Amman, Jordan

ABSTRACT

Social stratification continues to be a central concept in the sociology of education, influencing students' academic experiences and educational outcomes across diverse societies. This study explores the relationship between social stratification and student achievement in contemporary educational contexts. The research examines how socioeconomic status, parental educational background, cultural capital, and access to educational resources contribute to variations in academic performance. Drawing upon sociological theories of inequality and educational reproduction, the study investigates the mechanisms through which social hierarchies are reflected within educational institutions. Educational achievement is analyzed not solely as an individual accomplishment but also as a product of broader social structures that shape opportunities and constraints. The findings suggest that students from socially advantaged backgrounds often benefit from greater access to academic support, learning materials, and institutional networks that facilitate educational success. Conversely, students from disadvantaged backgrounds may encounter barriers that limit educational progression and achievement. The study also highlights the role of schools in either reinforcing or mitigating social inequalities through policy interventions, inclusive pedagogical practices, and equitable resource distribution. Furthermore, the research emphasizes the importance of addressing structural inequalities in order to promote educational justice and equal opportunities for all learners. By examining educational achievement through a sociological lens, this study contributes to a deeper understanding of the complex relationship between social structure and academic success in modern educational systems.

Keywords: Social Stratification, Student Achievement, Educational Inequality, Sociology of Education, Social Mobility

CULTURAL VALUES, FAMILY STRUCTURES, AND THEIR ROLE IN SHAPING EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN OMAN

Assoc. Prof. Dr. Nasser Al-Busaidi, Dr. Huda Al-Maawali, Dr. Rashid Al-Hinai

Department of Sociology, College of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman

Department of Educational Foundations, College of Education, University of Technology and Applied Sciences, Muscat, Oman

Department of Social Research, College of Arts, Nizwa University, Nizwa, Oman

ABSTRACT

Educational aspirations are shaped by a complex interaction of social, cultural, and familial influences. In Oman, cultural traditions and family structures play a significant role in determining students' educational goals and future ambitions. This study examines how cultural values and family environments influence educational aspirations among students within the Omani context. The research focuses on the ways in which parental expectations, family relationships, social norms, and cultural beliefs contribute to educational decision-making. Particular attention is given to the role of family support in fostering academic motivation and encouraging long-term educational attainment. The study adopts a sociological perspective that views educational aspirations as socially constructed outcomes influenced by both individual agency and collective cultural expectations. Findings indicate that families serve as primary agents of socialization, transmitting values that shape students' attitudes toward education, achievement, and professional development. Cultural norms emphasizing responsibility, social contribution, and academic success are found to significantly influence educational ambitions. The study also demonstrates that supportive family environments contribute positively to students' confidence, persistence, and academic engagement. Furthermore, the research highlights the continuing importance of cultural identity in shaping educational pathways within rapidly modernizing societies. The findings offer valuable insights into the relationship between culture, family, and education and provide recommendations for educators and policymakers seeking to strengthen educational participation and achievement through family-centered approaches.

Keywords: Educational Aspirations, Family Structure, Cultural Values, Oman, Sociology of Education

THE IMPACT OF COLLECTIVIST CULTURE ON SCHOOL DISCIPLINE AND STUDENT IDENTITY IN JAPANESE EDUCATION

Prof. Dr. Hiroshi Tanaka, Assoc. Prof. Dr. Keiko Yamamoto, Dr. Satoshi Nakamura, Dr. Yui Kobayashi

Department of Educational Sociology, Graduate School of Education, Kyoto University, Kyoto, Japan

Department of Social Sciences, Faculty of Education, University of Tokyo, Tokyo, Japan

Department of Human Development Studies, Osaka University, Osaka, Japan

Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Hiroshima University, Hiroshima, Japan

ABSTRACT

Japanese education has long been recognized for its emphasis on collective responsibility, social harmony, and cooperative learning. This study investigates the influence of collectivist cultural values on school discipline practices and the formation of student identity within Japanese educational institutions. Drawing upon sociological and educational theories, the research examines how cultural expectations shape students' behaviors, social interactions, and perceptions of belonging within school communities. The study explores the role of collective norms in promoting discipline, cooperation, and social cohesion while also considering their influence on individual identity development. Findings indicate that collectivist principles contribute significantly to the maintenance of orderly learning environments by encouraging mutual respect, group responsibility, and adherence to shared expectations. At the same time, the research reveals that students construct their identities through participation in collective activities and social relationships that reinforce community values. The educational environment plays a crucial role in balancing individual self-expression with collective obligations. Furthermore, the study highlights the importance of cultural context in understanding disciplinary practices and student development. The findings contribute to broader discussions concerning the relationship between culture and education and demonstrate how educational institutions function as important sites for the transmission of social values. The study provides insights that may inform comparative educational research and policy development in multicultural educational settings.

Keywords: Collectivist Culture, School Discipline, Student Identity, Japanese Education, Educational Sociology

EDUCATION, POVERTY, AND SOCIAL MOBILITY IN RURAL ETHIOPIAN COMMUNITIES

Dr. Tesfaye Bekele, Assoc. Prof. Dr. Almaz Desta

Department of Sociology, College of Social Sciences and Humanities, Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

Department of Educational Planning and Management, College of Education, Bahir Dar University, Bahir Dar, Ethiopia

ABSTRACT

Education is widely regarded as a fundamental pathway for reducing poverty and promoting social mobility. This study examines the interconnected relationship between education, poverty, and social mobility within rural Ethiopian communities. The research investigates how educational opportunities influence socioeconomic advancement and explores the structural barriers that continue to affect educational participation among rural populations. Drawing upon sociological perspectives on inequality and development, the study analyzes the role of education as a mechanism for expanding life opportunities and improving social outcomes. Findings indicate that access to quality education contributes significantly to individual and community development by enhancing knowledge, skills, and social participation. However, persistent socioeconomic challenges, including limited resources, geographic isolation, and unequal access to educational infrastructure, continue to restrict educational attainment in many rural areas. The study further demonstrates that educational achievement is closely linked to prospects for upward social mobility and long-term economic stability. Families and local communities are shown to play an important role in supporting educational engagement despite existing challenges. The findings emphasize the importance of inclusive educational policies, community-based initiatives, and equitable resource allocation in promoting social mobility and reducing poverty. By examining education within the broader context of social development, this study contributes to ongoing discussions concerning educational equity and sustainable development in rural societies.

Keywords: Education, Poverty, Social Mobility, Rural Communities, Ethiopia

GENDER DISPARITIES AND ACCESS TO SECONDARY EDUCATION IN ETHIOPIA: A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Prof. Dr. Mekonnen Tadesse

Department of Sociology, College of Social Sciences and Humanities, Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

ABSTRACT

Gender inequality remains an important sociological issue affecting educational participation and achievement in many developing societies. This study examines gender disparities in access to secondary education in Ethiopia through a sociological perspective, focusing on the social, cultural, and institutional factors that influence educational opportunities for male and female students. The research explores how traditional gender roles, family expectations, community norms, and socioeconomic conditions shape educational participation and progression. Particular attention is given to the ways in which social structures contribute to unequal educational experiences and outcomes among adolescents. Drawing upon contemporary theories of gender and education, the study investigates how educational institutions both reflect and challenge broader patterns of social inequality. Findings indicate that although significant progress has been made in expanding educational access, gender-based barriers continue to affect school attendance, academic persistence, and educational aspirations. Cultural expectations regarding domestic responsibilities, early marriage, and gendered social roles remain influential factors shaping educational trajectories. The study further highlights the importance of supportive school environments, inclusive educational policies, and community awareness initiatives in promoting gender equity. Education is identified as a critical mechanism for social empowerment, economic participation, and long-term societal development. By examining the relationship between gender and educational access, this research contributes to broader discussions on social justice and educational inclusion. The findings provide valuable insights for policymakers, educators, and researchers seeking to strengthen equitable access to secondary education and foster sustainable social development within Ethiopian society.

Keywords: Gender Disparities, Secondary Education, Educational Equity, Sociology of Education, Ethiopia

POST-SOVIET EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS AND SOCIAL CHANGE IN UZBEKISTAN

Prof. Dr. Aziz Karimov, Dr. Dilnoza Tursunova, Assoc. Prof. Dr. Bekzod Rakhimov

Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, National University of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan

Department of Educational Policy Studies, Tashkent State University of Education, Tashkent, Uzbekistan

Department of Social Development and Public Administration, Samarkand State University, Samarkand, Uzbekistan

ABSTRACT

The transformation of educational systems following the dissolution of the Soviet Union has generated profound social and institutional changes throughout Central Asia. This study examines post-Soviet educational transformations in Uzbekistan and their relationship with broader processes of social change. The research explores how educational reforms have contributed to the development of national identity, modernization, and social integration within a rapidly evolving society. Drawing upon sociological approaches to educational change, the study investigates the transition from Soviet educational structures toward nationally oriented educational policies and practices. Particular emphasis is placed on curriculum development, institutional restructuring, and the promotion of cultural and linguistic heritage within educational settings. Findings indicate that educational reforms have played a significant role in shaping social values, civic participation, and national consciousness. At the same time, the transformation process has generated new challenges related to educational equity, quality assurance, and access to opportunities. The study highlights the complex interaction between educational policy and social development, demonstrating how schools serve as important institutions for socialization and cultural transmission. Furthermore, the research emphasizes the contribution of education to economic modernization and the preparation of future generations for participation in a globalized world. By analyzing educational reform within its broader social context, this study provides valuable insights into the relationship between education, identity formation, and societal transformation in contemporary Uzbekistan.

Keywords: Educational Reform, Social Change, Post-Soviet Society, Uzbekistan, Sociology of Education

THE ROLE OF LANGUAGE POLICY IN SHAPING EDUCATIONAL EQUITY IN UZBEK SCHOOLS

Dr. Nodira Ismailova

Department of Linguistics and Educational Policy, Faculty of Philology, Uzbekistan State World Languages University, Tashkent, Uzbekistan

ABSTRACT

Language policy represents a crucial dimension of educational development and social inclusion within multilingual societies. This study investigates the role of language policy in shaping educational equity in Uzbek schools, focusing on the relationship between linguistic practices and equal access to educational opportunities. The research examines how language policies influence learning experiences, academic participation, and educational achievement among students from diverse linguistic backgrounds. Drawing upon sociological and educational perspectives, the study explores the ways in which language functions as both a cultural resource and a potential source of inequality within educational systems. Findings suggest that language policy significantly affects students' access to curriculum content, classroom participation, and educational success. Inclusive language practices are shown to contribute positively to educational engagement, social integration, and academic development. Conversely, linguistic barriers may limit participation and create disparities in educational outcomes. The study further highlights the importance of culturally responsive educational approaches that recognize linguistic diversity while promoting national cohesion and educational quality. Educational institutions are identified as key environments for fostering linguistic inclusion and social equality. The findings emphasize the need for balanced language policies that support both educational effectiveness and equitable access to learning opportunities. By examining the intersection of language, education, and social justice, this research contributes to ongoing discussions concerning educational equity and multilingual education in contemporary Uzbekistan.

Keywords: Language Policy, Educational Equity, Multilingual Education, Social Inclusion, Uzbekistan

SOCIAL CAPITAL AND ITS INFLUENCE ON HIGHER EDUCATION ACCESS IN UZBEKISTAN

Assoc. Prof. Dr. Farrukh Yuldashev, Dr. Malika Ruzieva, Dr. Jamshid Akhmedov, Prof. Dr. Ulugbek Sadirov

Department of Sociology and Social Research, National University of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan

Department of Educational Sciences, Tashkent State University of Education, Tashkent, Uzbekistan

Department of Public Policy and Social Development, Westminster International University in Tashkent, Tashkent, Uzbekistan

Department of Social Sciences, Samarkand State University, Samarkand, Uzbekistan

ABSTRACT

Social capital has emerged as an influential concept in understanding educational access and academic success within contemporary societies. This study explores the role of social capital in shaping access to higher education in Uzbekistan. The research examines how social networks, family relationships, community support, and institutional connections influence educational opportunities and decision-making processes among prospective university students. Drawing upon sociological theories of social capital, the study investigates the ways in which interpersonal relationships facilitate access to information, resources, and educational guidance. Findings indicate that students who benefit from strong social networks often possess greater awareness of higher education opportunities and experience enhanced academic support throughout their educational journeys. Family involvement and community engagement are identified as important factors that encourage educational aspirations and facilitate successful transitions into higher education. At the same time, unequal distribution of social capital may contribute to disparities in educational access among different social groups. The study highlights the importance of educational policies and institutional practices that expand access to informational resources and support networks for all students. Furthermore, the research emphasizes that social capital functions not only as a personal resource but also as a broader social mechanism that influences educational inclusion and social mobility. By examining the relationship between social capital and higher education access, this study contributes to a deeper understanding of educational opportunity structures in Uzbekistan and provides recommendations for promoting greater educational equity and participation.

Keywords: Social Capital, Higher Education, Educational Access, Social Mobility, Uzbekistan

GENDER DISPARITIES AND ACCESS TO SECONDARY EDUCATION IN ETHIOPIA: A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Prof. Dr. Mekonnen Tadesse

Department of Sociology, College of Social Sciences and Humanities, Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

ABSTRACT

Gender inequality remains an important sociological issue affecting educational participation and achievement in many developing societies. This study examines gender disparities in access to secondary education in Ethiopia through a sociological perspective, focusing on the social, cultural, and institutional factors that influence educational opportunities for male and female students. The research explores how traditional gender roles, family expectations, community norms, and socioeconomic conditions shape educational participation and progression. Particular attention is given to the ways in which social structures contribute to unequal educational experiences and outcomes among adolescents. Drawing upon contemporary theories of gender and education, the study investigates how educational institutions both reflect and challenge broader patterns of social inequality. Findings indicate that although significant progress has been made in expanding educational access, gender-based barriers continue to affect school attendance, academic persistence, and educational aspirations. Cultural expectations regarding domestic responsibilities, early marriage, and gendered social roles remain influential factors shaping educational trajectories. The study further highlights the importance of supportive school environments, inclusive educational policies, and community awareness initiatives in promoting gender equity. Education is identified as a critical mechanism for social empowerment, economic participation, and long-term societal development. By examining the relationship between gender and educational access, this research contributes to broader discussions on social justice and educational inclusion. The findings provide valuable insights for policymakers, educators, and researchers seeking to strengthen equitable access to secondary education and foster sustainable social development within Ethiopian society.

Keywords: Gender Disparities, Secondary Education, Educational Equity, Sociology of Education, Ethiopia

POST-SOVIET EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS AND SOCIAL CHANGE IN UZBEKISTAN

Prof. Dr. Aziz Karimov, Dr. Dilnoza Tursunova, Assoc. Prof. Dr. Bekzod Rakhimov

Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, National University of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan

Department of Educational Policy Studies, Tashkent State University of Education, Tashkent, Uzbekistan

Department of Social Development and Public Administration, Samarkand State University, Samarkand, Uzbekistan

ABSTRACT

The transformation of educational systems following the dissolution of the Soviet Union has generated profound social and institutional changes throughout Central Asia. This study examines post-Soviet educational transformations in Uzbekistan and their relationship with broader processes of social change. The research explores how educational reforms have contributed to the development of national identity, modernization, and social integration within a rapidly evolving society. Drawing upon sociological approaches to educational change, the study investigates the transition from Soviet educational structures toward nationally oriented educational policies and practices. Particular emphasis is placed on curriculum development, institutional restructuring, and the promotion of cultural and linguistic heritage within educational settings. Findings indicate that educational reforms have played a significant role in shaping social values, civic participation, and national consciousness. At the same time, the transformation process has generated new challenges related to educational equity, quality assurance, and access to opportunities. The study highlights the complex interaction between educational policy and social development, demonstrating how schools serve as important institutions for socialization and cultural transmission. Furthermore, the research emphasizes the contribution of education to economic modernization and the preparation of future generations for participation in a globalized world. By analyzing educational reform within its broader social context, this study provides valuable insights into the relationship between education, identity formation, and societal transformation in contemporary Uzbekistan.

Keywords: Educational Reform, Social Change, Post-Soviet Society, Uzbekistan, Sociology of Education

THE ROLE OF LANGUAGE POLICY IN SHAPING EDUCATIONAL EQUITY IN UZBEK SCHOOLS

Dr. Nodira Ismailova

Department of Linguistics and Educational Policy, Faculty of Philology, Uzbekistan State World Languages University, Tashkent, Uzbekistan

ABSTRACT

Language policy represents a crucial dimension of educational development and social inclusion within multilingual societies. This study investigates the role of language policy in shaping educational equity in Uzbek schools, focusing on the relationship between linguistic practices and equal access to educational opportunities. The research examines how language policies influence learning experiences, academic participation, and educational achievement among students from diverse linguistic backgrounds. Drawing upon sociological and educational perspectives, the study explores the ways in which language functions as both a cultural resource and a potential source of inequality within educational systems. Findings suggest that language policy significantly affects students' access to curriculum content, classroom participation, and educational success. Inclusive language practices are shown to contribute positively to educational engagement, social integration, and academic development. Conversely, linguistic barriers may limit participation and create disparities in educational outcomes. The study further highlights the importance of culturally responsive educational approaches that recognize linguistic diversity while promoting national cohesion and educational quality. Educational institutions are identified as key environments for fostering linguistic inclusion and social equality. The findings emphasize the need for balanced language policies that support both educational effectiveness and equitable access to learning opportunities. By examining the intersection of language, education, and social justice, this research contributes to ongoing discussions concerning educational equity and multilingual education in contemporary Uzbekistan.

Keywords: Language Policy, Educational Equity, Multilingual Education, Social Inclusion, Uzbekistan

SOCIAL CAPITAL AND ITS INFLUENCE ON HIGHER EDUCATION ACCESS IN UZBEKISTAN

Assoc. Prof. Dr. Farrukh Yuldashev, Dr. Malika Ruzieva, Dr. Jamshid Akhmedov, Prof. Dr. Ulugbek Sadirov

Department of Sociology and Social Research, National University of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan

Department of Educational Sciences, Tashkent State University of Education, Tashkent, Uzbekistan

Department of Public Policy and Social Development, Westminster International University in Tashkent, Tashkent, Uzbekistan

Department of Social Sciences, Samarkand State University, Samarkand, Uzbekistan

ABSTRACT

Social capital has emerged as an influential concept in understanding educational access and academic success within contemporary societies. This study explores the role of social capital in shaping access to higher education in Uzbekistan. The research examines how social networks, family relationships, community support, and institutional connections influence educational opportunities and decision-making processes among prospective university students. Drawing upon sociological theories of social capital, the study investigates the ways in which interpersonal relationships facilitate access to information, resources, and educational guidance. Findings indicate that students who benefit from strong social networks often possess greater awareness of higher education opportunities and experience enhanced academic support throughout their educational journeys. Family involvement and community engagement are identified as important factors that encourage educational aspirations and facilitate successful transitions into higher education. At the same time, unequal distribution of social capital may contribute to disparities in educational access among different social groups. The study highlights the importance of educational policies and institutional practices that expand access to informational resources and support networks for all students. Furthermore, the research emphasizes that social capital functions not only as a personal resource but also as a broader social mechanism that influences educational inclusion and social mobility. By examining the relationship between social capital and higher education access, this study contributes to a deeper understanding of educational opportunity structures in Uzbekistan and provides recommendations for promoting greater educational equity and participation.

Keywords: Social Capital, Higher Education, Educational Access, Social Mobility, Uzbekistan

THE ROLE OF SCHOOL COUNSELING SERVICES IN PROMOTING STUDENT WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS IN KOSOVAR EDUCATIONAL CONTEXTS

Prof. Dr. Ardit Krasniqi, Dr. Flutura Berisha, Assoc. Prof. Dr. Liridon Gashi

Faculty of Education, Department of Educational Psychology, University of Prishtina, Prishtina, Kosovo

Institute for Educational Research and Counseling Studies, University of Prishtina, Prishtina, Kosovo

ABSTRACT

School counseling services have become an essential component of contemporary educational systems due to their significant contribution to students' psychological well-being, social development, and academic achievement. In Kosovo, ongoing educational reforms and changing social conditions have increased the importance of comprehensive counseling programs designed to address students' diverse developmental needs. This study examines the role of school counseling services in promoting student well-being and supporting academic success within Kosovar educational contexts.

The paper discusses how counseling interventions contribute to the development of positive learning environments, emotional regulation, interpersonal communication skills, and adaptive coping strategies among students. Effective school counselors not only provide individual guidance but also collaborate with teachers, parents, and school administrators to create supportive educational ecosystems. Particular attention is given to preventive and developmental counseling approaches that foster resilience, self-confidence, motivation, and academic engagement.

The study further explores the challenges faced by counseling professionals, including limited institutional resources, growing student needs, and the necessity for professional development opportunities. Findings from contemporary educational and psychological literature indicate that well-structured counseling services contribute to improved student attendance, stronger academic performance, reduced behavioral problems, and enhanced psychological adjustment. The paper argues that strengthening counseling infrastructures within schools can significantly improve educational outcomes while supporting the holistic development of learners. The integration of evidence-based counseling practices is therefore essential for fostering healthy, inclusive, and academically successful school communities in Kosovo.

Keywords: School Counseling, Student Well-Being, Academic Success, Educational Psychology, Kosovo

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE DEVELOPMENT PROGRAMS FOR ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL SETTINGS

Dr. Gentiana Leka

Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, University of Tirana, Tirana, Albania

Center for Educational and Developmental Psychology Studies, University of Tirana, Albania

ABSTRACT

Psychological resilience has emerged as a critical factor influencing adolescents' ability to cope with academic pressures, social challenges, and emotional difficulties encountered during their developmental years. Educational institutions increasingly recognize the importance of resilience-building programs as preventive interventions that promote mental health and support positive educational outcomes. This study examines the theoretical foundations and practical applications of psychological resilience development programs implemented within educational settings.

The paper explores resilience as a multidimensional construct involving emotional regulation, adaptive problem-solving, self-efficacy, social competence, and positive coping mechanisms. Educational programs designed to strengthen resilience often incorporate activities that encourage self-awareness, emotional intelligence, interpersonal communication, and stress management skills. Such interventions aim to equip adolescents with the psychological resources necessary to navigate adversity while maintaining academic engagement and personal well-being.

Special emphasis is placed on the role of teachers, school counselors, and educational psychologists in creating supportive learning environments that foster resilience. The study reviews contemporary approaches that integrate resilience education into school curricula and extracurricular activities. Evidence from educational psychology literature suggests that resilience-focused programs contribute to improved emotional adjustment, stronger peer relationships, enhanced self-esteem, and greater academic persistence.

The findings highlight the importance of adopting holistic and culturally responsive resilience interventions that address the diverse needs of adolescent populations. By promoting protective psychological factors and strengthening adaptive capacities, educational institutions can play a significant role in supporting adolescents' long-term mental health, personal development, and educational success.

Keywords: Psychological Resilience, Adolescents, Educational Psychology, Mental Health, Student Development

THE IMPACT OF FAMILY AND SCHOOL COLLABORATION ON STUDENTS' MENTAL HEALTH AND ADJUSTMENT IN KOSOVO

Assoc. Prof. Dr. Valon Hyseni, Dr. Dafina Shala

Faculty of Education, Department of Counseling and Educational Sciences, University of Prizren, Prizren, Kosovo

Institute of Educational Research and Family Studies, Kosovo

ABSTRACT

Family and school collaboration represents one of the most influential factors affecting students' psychological well-being, educational experiences, and social adjustment. Contemporary educational research emphasizes that meaningful partnerships between families and schools create supportive environments that contribute to positive developmental outcomes. This study investigates the impact of family-school collaboration on students' mental health and adjustment within the educational context of Kosovo.

The paper examines how effective communication, shared responsibilities, and cooperative decision-making between parents and educational professionals influence students' emotional stability, behavioral adaptation, and academic engagement. Collaborative relationships enable schools and families to identify student needs more effectively and develop coordinated support strategies that promote healthy development. Such partnerships are particularly valuable in addressing emotional difficulties, behavioral concerns, and transitional challenges experienced by students.

The study further highlights the role of trust, mutual respect, and consistent communication in strengthening family-school relationships. Educational institutions that actively involve parents in school activities and student support processes tend to foster stronger feelings of belonging and psychological security among learners. Literature in educational psychology indicates that students benefit significantly when family and school systems work together to provide consistent guidance and encouragement.

The findings suggest that family-school collaboration contributes to improved emotional adjustment, stronger social relationships, greater academic motivation, and enhanced psychological resilience. Strengthening these partnerships can therefore serve as an effective strategy for promoting student mental health and supporting positive educational experiences within Kosovo's evolving educational landscape.

Keywords: Family-School Collaboration, Mental Health, Student Adjustment, Educational Psychology, Kosovo

INNOVATIVE COUNSELING APPROACHES FOR ADDRESSING SCHOOL ANXIETY AND STRESS AMONG STUDENTS IN SPAIN

Prof. Dr. Carlos Mendoza, Dr. Lucia Navarro, Assoc. Prof. Dr. Javier Ruiz, Dr. Elena Castro

Faculty of Education and Psychology, Department of Counseling and Educational Psychology, University of Barcelona, Barcelona, Spain

Institute for Mental Health and Educational Research, University of Barcelona, Spain

ABSTRACT

School anxiety and stress have become increasingly significant concerns within educational systems worldwide, affecting students' emotional well-being, academic engagement, and overall development. In Spain, growing awareness of mental health issues among children and adolescents has encouraged the adoption of innovative counseling approaches aimed at preventing and reducing anxiety-related difficulties in educational settings. This study explores contemporary counseling strategies designed to address school anxiety and stress among students in Spanish schools.

The paper examines the psychological and educational factors contributing to anxiety, including academic pressures, social expectations, performance concerns, and adaptation challenges. Innovative counseling practices emphasize preventive interventions, early identification of emotional difficulties, and the development of supportive school environments. Counseling approaches frequently incorporate cognitive-behavioral techniques, mindfulness-based interventions, emotional regulation training, peer-support initiatives, and solution-focused counseling methods. These strategies are intended to strengthen students' coping capacities while promoting emotional resilience and positive adjustment.

Particular attention is given to the collaborative role of counselors, teachers, families, and school administrators in creating comprehensive support systems. Effective intervention programs encourage students to develop self-awareness, emotional competence, and adaptive problem-solving skills that contribute to improved psychological well-being. Research findings indicate that innovative counseling practices can significantly reduce anxiety symptoms, enhance academic motivation, and improve interpersonal relationships within school communities.

The study concludes that integrating evidence-based counseling approaches into educational environments is essential for promoting mental health and supporting student success. Schools that prioritize psychological support are better positioned to foster inclusive, resilient, and emotionally healthy learning communities.

Keywords: School Anxiety, Student Stress, Counseling Approaches, Mental Health, Spain

GUIDANCE AND COUNSELING PRACTICES FOR SUPPORTING RURAL STUDENTS' EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN ETHIOPIA

Dr. Tesfaye Bekele, Assoc. Prof. Dr. Hana Alemu

Faculty of Education and Behavioral Sciences, Department of Educational Psychology, Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

Institute of Educational Development and Community Studies, Ethiopia

ABSTRACT

Educational aspirations play a crucial role in shaping students' academic pathways, career goals, and future opportunities. In rural regions of Ethiopia, students often encounter numerous social, economic, and educational challenges that may influence their aspirations and educational attainment. Guidance and counseling services have therefore become increasingly important in supporting students as they navigate these challenges and pursue meaningful educational goals. This study examines counseling and guidance practices aimed at strengthening rural students' educational aspirations within the Ethiopian context.

The paper explores the role of school-based counseling in fostering motivation, self-confidence, academic planning, and career awareness among rural learners. Counseling professionals contribute to students' development by providing individualized guidance, facilitating goal-setting processes, and helping learners identify educational opportunities aligned with their interests and abilities. Furthermore, counselors serve as valuable resources in addressing psychosocial concerns, family-related challenges, and environmental barriers that may hinder educational progress.

The study highlights the significance of culturally responsive counseling practices that acknowledge local community values and socioeconomic realities. Effective guidance programs often involve collaboration among schools, families, community leaders, and educational stakeholders to create supportive environments for student development. Educational literature suggests that students who receive consistent guidance demonstrate stronger educational commitment, greater self-efficacy, and higher levels of academic engagement.

The findings emphasize the need for expanded counseling services and professional training opportunities in rural educational settings. Strengthening guidance programs can contribute substantially to empowering students, broadening educational aspirations, and promoting equitable access to educational opportunities throughout Ethiopia.

Keywords: Guidance Services, Counseling, Rural Education, Educational Aspirations, Ethiopia

THE EFFECTIVENESS OF CAREER COUNSELING PROGRAMS IN SECONDARY SCHOOLS IN ETHIOPIAN CONTEXTS

Assist. Prof. Dr. Abebe Tadesse

Faculty of Education and Human Development, Department of Educational Psychology and Counseling, Bahir Dar University, Bahir Dar, Ethiopia

Center for Career Development and Educational Research, Ethiopia

ABSTRACT

Career counseling has become an essential component of secondary education due to its contribution to students' academic planning, career readiness, and lifelong professional development. As educational and labor market environments continue to evolve, students increasingly require structured guidance to make informed educational and occupational decisions. This study investigates the effectiveness of career counseling programs implemented in secondary schools within Ethiopian educational contexts.

The paper discusses the objectives and functions of career counseling services, emphasizing their role in helping students identify personal interests, strengths, values, and career aspirations. Effective counseling programs facilitate self-exploration, occupational awareness, educational planning, and decision-making skills that are necessary for successful career development. Counselors assist students in understanding available educational pathways while encouraging realistic and achievable career goals.

The study further examines the importance of integrating career guidance into the broader educational framework. Collaboration among counselors, teachers, parents, and community stakeholders contributes to the development of comprehensive support systems that enhance students' preparedness for future academic and professional opportunities. Educational research demonstrates that students who participate in structured career counseling programs often exhibit greater confidence, stronger career decision-making abilities, and increased educational motivation.

Findings suggest that career counseling programs can significantly enhance students' awareness of educational and occupational opportunities while supporting personal and professional growth. The paper concludes that strengthening counseling infrastructures, expanding professional training, and increasing access to career guidance services are essential steps toward improving educational outcomes and workforce readiness among secondary school students in Ethiopia.

Keywords: Career Counseling, Secondary Education, Career Development, Educational Guidance,

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN ENHANCING UNIVERSITY STUDENTS' EMOTIONAL WELL-BEING IN UZBEKISTAN

Prof. Dr. Azizbek Rakhimov, Dr. Dilnoza Karimova, Assoc. Prof. Dr. Sherzod Yuldashev, Dr. Malika Ismailova

Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology, National University of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan

Institute of Human Development and Counseling Studies, Tashkent, Uzbekistan

ABSTRACT

University students encounter a variety of academic, social, and personal challenges that may significantly influence their emotional well-being and overall educational experience. The transition to higher education often requires students to adapt to new learning environments, increased academic responsibilities, and evolving interpersonal relationships. In this context, psychological counseling services play a crucial role in promoting emotional resilience, self-awareness, and healthy coping strategies among students.

This study examines the contribution of psychological counseling practices to the enhancement of emotional well-being among university students in Uzbekistan. The paper explores how counseling interventions support students in managing stress, anxiety, emotional conflicts, and adjustment difficulties commonly experienced during university life. Particular attention is given to person-centered approaches, cognitive-behavioral techniques, and psychoeducational programs designed to strengthen emotional regulation and psychological adaptation.

The findings suggest that accessible and professionally structured counseling services contribute positively to students' mental health by fostering self-confidence, emotional stability, and constructive problem-solving abilities. Furthermore, counseling programs encourage the development of interpersonal skills and social connectedness, which are essential components of psychological well-being. The study emphasizes the importance of integrating comprehensive counseling services into higher education institutions to create supportive learning environments and promote student success. Strengthening counseling infrastructure within universities may contribute not only to improved academic performance but also to the long-term psychological development of young adults in Uzbekistan.

Keywords: Psychological Counseling, Emotional Well-Being, University Students, Mental Health, Uzbekistan

STRATEGIES FOR PREVENTING BULLYING THROUGH SCHOOL-BASED COUNSELING INTERVENTIONS IN UZBEK SCHOOLS

Dr. Bekzod Tursunov, Assoc. Prof. Dr. Nodira Akhmedova

Department of Guidance and Psychological Counseling, Faculty of Education, Tashkent State Pedagogical University, Tashkent, Uzbekistan

Center for Child Development and School Psychology, Uzbekistan

ABSTRACT

Bullying remains a significant concern in educational settings due to its adverse effects on students' psychological, social, and academic development. Victims of bullying frequently experience emotional distress, reduced self-esteem, social isolation, and difficulties in academic engagement. Consequently, schools have an important responsibility to establish preventive frameworks that foster safe, inclusive, and supportive learning environments. Among these frameworks, school-based counseling interventions have emerged as effective tools for addressing bullying behaviors and promoting positive peer relationships.

This study investigates counseling-based strategies for preventing bullying in Uzbek schools. It highlights the role of school counselors in identifying risk factors, providing emotional support, and implementing preventive programs that encourage empathy, communication, and conflict resolution skills. The paper discusses the effectiveness of individual counseling, group counseling, peer support initiatives, and psychoeducational activities designed to increase awareness of bullying and its consequences.

The analysis indicates that counseling interventions contribute to the development of a positive school climate by strengthening students' social competence and emotional intelligence. Preventive programs also encourage collaborative relationships among students, teachers, and parents, thereby creating a comprehensive support system for vulnerable learners. Furthermore, counseling services help students develop constructive coping mechanisms and reduce aggressive behaviors through early intervention and continuous guidance.

The study concludes that integrating counseling-centered prevention strategies into school policies can significantly enhance student well-being and reduce bullying-related challenges in educational settings throughout Uzbekistan.

Keywords: Bullying Prevention, School Counseling, Student Well-Being, Educational Psychology, Uzbekistan

COMPREHENSIVE SCHOOL COUNSELING MODELS AND THEIR IMPACT ON STUDENT WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS

Dr. Aicha Mint Ahmed, Prof. Dr. Mohamed Ould Salek

Department of Educational Psychology, Faculty of Education, University of Nouakchott Al Aasriya, Mauritania

Institute of Educational Sciences and Counseling Studies, University of Nouakchott Al Aasriya, Mauritania

ABSTRACT

Comprehensive school counseling models have become an essential component of contemporary educational systems due to their significant contributions to students' academic, personal, social, and emotional development. These models are designed to provide structured and systematic counseling services that address the diverse needs of students while fostering positive educational outcomes. The present study examines the theoretical foundations and practical implications of comprehensive school counseling programs and their influence on student well-being and academic success. School counselors play a critical role in promoting a supportive learning environment through preventive interventions, developmental guidance activities, and individualized counseling services. By addressing emotional challenges, behavioral concerns, interpersonal relationships, and academic difficulties, counseling programs contribute to the development of resilient and self-regulated learners.

The study highlights how comprehensive counseling frameworks facilitate collaboration among educators, families, and community stakeholders to support holistic student development. Furthermore, these models encourage the implementation of evidence-based practices that strengthen students' coping skills, self-awareness, and motivation for learning. Effective counseling interventions have been associated with improved school engagement, enhanced emotional well-being, reduced behavioral problems, and greater academic achievement. In addition, comprehensive counseling services promote equity and inclusion by ensuring that all students have access to appropriate support mechanisms regardless of their social, cultural, or economic backgrounds. The findings emphasize that integrating counseling services into the educational process is essential for fostering positive school climates and supporting long-term student success in rapidly changing educational contexts.

Keywords: School Counseling, Student Well-Being, Academic Achievement, Educational Psychology, Student Development

DEVELOPING RESILIENCE THROUGH PSYCHOLOGICAL COUNSELING INTERVENTIONS IN ADOLESCENTS

Dr. Selma Ben Yahya

Department of Psychology and Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Tunis, Tunisia

Research Institute for Child and Adolescent Development Studies, Tunisia

ABSTRACT

Adolescence represents a critical developmental period characterized by significant psychological, emotional, social, and cognitive changes. During this stage, young people frequently encounter various challenges that may affect their mental health, academic performance, and social adjustment. Resilience, defined as the ability to adapt positively to adversity and recover from stressful experiences, has emerged as a central concept in psychological counseling research and practice. This study explores the role of psychological counseling interventions in fostering resilience among adolescents and enhancing their capacity to cope with developmental and environmental stressors.

Psychological counseling provides adolescents with opportunities to develop emotional regulation skills, problem-solving abilities, self-awareness, and positive coping strategies. Through individual and group-based interventions, counselors help young people identify personal strengths, manage anxiety, build self-confidence, and establish supportive interpersonal relationships. The study examines contemporary counseling approaches that emphasize strengths-based perspectives and positive youth development frameworks. These approaches encourage adolescents to recognize their potential and actively engage in personal growth processes.

Furthermore, resilience-building interventions contribute to improved psychological well-being, increased academic engagement, and healthier social functioning. Counseling programs implemented in educational settings play a vital role in creating supportive environments where students can develop adaptive responses to challenges and uncertainties. The findings suggest that resilience is not merely an individual trait but a dynamic process that can be strengthened through targeted counseling practices. Promoting resilience among adolescents contributes significantly to their long-term well-being and supports successful transitions into adulthood.

Keywords: Resilience, Psychological Counseling, Adolescents, Mental Health, Positive Development

CULTURALLY SENSITIVE COUNSELING APPROACHES IN MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Assoc. Prof. Dr. Sidi Ould Brahim, Dr. Khadija Mint Ely, Dr. Ahmed Ould Tfeil

Department of Educational Counseling and Psychology, Faculty of Education, University of Nouakchott Al Aasriya, Mauritania

Center for Multicultural Education and Language Studies, Mauritania

ABSTRACT

Increasing cultural diversity and linguistic plurality within educational institutions have created new challenges and opportunities for school counseling professionals. Multilingual educational environments require counseling approaches that recognize the complex interactions between language, culture, identity, and learning experiences. This study examines culturally sensitive counseling practices and their significance in supporting students from diverse cultural and linguistic backgrounds. Effective counseling services must acknowledge cultural values, communication styles, belief systems, and social experiences that influence students' perceptions of education and psychological support.

Culturally responsive counselors strive to establish trusting relationships by demonstrating cultural competence and adapting counseling strategies to students' unique contexts. Such approaches involve active listening, culturally appropriate communication techniques, and the incorporation of students' linguistic resources into counseling processes. The study highlights the importance of understanding cultural diversity as a strength that enriches educational environments rather than a barrier to learning and development.

Furthermore, culturally sensitive counseling promotes equity, inclusion, and social justice within schools by reducing misunderstandings and addressing systemic barriers that may affect student well-being. Educational institutions that integrate culturally informed counseling practices are better equipped to support academic achievement, emotional adjustment, and positive social relationships among diverse student populations. The findings emphasize that culturally responsive counseling contributes significantly to creating inclusive educational communities where all students feel respected, valued, and empowered to achieve their full potential.

Keywords: Multicultural Counseling, Cultural Competence, Multilingual Education, Inclusion, Student Support

ETHICAL CHALLENGES AND PROFESSIONAL STANDARDS IN SCHOOL GUIDANCE AND COUNSELING PRACTICES

Dr. Arben Qirko, Assoc. Prof. Dr. Elona Hysa

Department of Educational Sciences, Faculty of Social Sciences, University of Tirana, Albania

Institute for Counseling and Human Development Studies, Albania

ABSTRACT

Ethical practice represents one of the most fundamental dimensions of professional school guidance and counseling services. As educational institutions become increasingly diverse and complex, school counselors encounter a wide range of ethical dilemmas that require careful professional judgment and adherence to established ethical standards. This study examines the major ethical challenges faced by school counselors and explores the significance of professional standards in ensuring effective and responsible counseling practices within educational settings.

School counselors frequently address issues related to confidentiality, informed consent, professional boundaries, cultural diversity, student welfare, and collaboration with families and educational personnel. Balancing students' rights with institutional responsibilities often requires counselors to make decisions that protect student well-being while maintaining professional integrity. Ethical frameworks provide essential guidance for addressing these challenges and support counselors in making decisions that are consistent with professional values and legal expectations.

The study further emphasizes the importance of ethical competence as a core professional skill. Continuous professional development, reflective practice, and adherence to professional codes of conduct contribute to the delivery of high-quality counseling services. Ethical counseling practices foster trust, strengthen counselor-student relationships, and create supportive educational environments where students feel respected and protected. Furthermore, professional standards promote accountability, transparency, and equity within counseling programs.

The findings suggest that ethical awareness and commitment to professional standards are indispensable components of effective school counseling. Strengthening ethical competencies among counseling professionals contributes significantly to student well-being, educational success, and the overall quality of counseling services within schools.

Keywords: Ethics, School Counseling, Professional Standards, Confidentiality, Educational Guidance

THE ROLE OF TRAUMA-INFORMED COUNSELING IN SUPPORTING VULNERABLE STUDENT POPULATIONS

Dr. Tesfaye Bekele, Assoc. Prof. Dr. Hana Alemu, Dr. Meron Gebre

Department of Psychology, College of Education and Behavioral Sciences, Addis Ababa University, Ethiopia

Center for Child Development and Educational Support Studies, Ethiopia

ABSTRACT

Traumatic experiences can have profound effects on students' emotional well-being, academic engagement, social relationships, and overall development. Vulnerable student populations, including those exposed to adverse life events, displacement, family instability, or social disadvantage, often require specialized support within educational environments. This study explores the role of trauma-informed counseling approaches in addressing the needs of vulnerable students and promoting positive developmental outcomes.

Trauma-informed counseling is based on an understanding of how traumatic experiences influence behavior, cognition, emotional regulation, and interpersonal functioning. Rather than focusing solely on symptoms or behavioral difficulties, trauma-informed practices emphasize safety, trust, empowerment, collaboration, and cultural sensitivity. School counselors who adopt trauma-informed approaches are better equipped to recognize signs of trauma and provide supportive interventions that facilitate healing and resilience.

The study discusses how counseling interventions can help students develop emotional awareness, coping strategies, and adaptive responses to stressful experiences. Trauma-informed practices also contribute to creating supportive school climates where students feel secure, valued, and understood. Collaborative efforts among counselors, teachers, families, and community organizations further enhance the effectiveness of support services for vulnerable learners.

Findings indicate that trauma-informed counseling positively influences psychological adjustment, academic participation, and social integration among students experiencing adversity. Educational institutions that integrate trauma-sensitive practices into counseling services are better positioned to address the complex needs of diverse student populations. The study concludes that trauma-informed counseling serves as a critical framework for promoting resilience, inclusion, and educational success among vulnerable students.

Keywords: Trauma-Informed Counseling, Vulnerable Students, Resilience, Student Support, Educational Psychology

CAREER GUIDANCE AND DECISION-MAKING PROCESSES AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Assoc. Prof. Dr. Serdar Hojayev

Department of Educational Psychology and Career Development, Faculty of Education, Magtymguly Turkmen State University, Turkmenistan

Institute for Vocational Guidance and Human Development Studies, Turkmenistan

ABSTRACT

Career decision-making constitutes a critical developmental task for secondary school students as they prepare for higher education, vocational pathways, and future employment opportunities. Effective career guidance services play a significant role in helping students understand their interests, abilities, values, and aspirations while making informed educational and occupational choices. This study examines the importance of career guidance programs and their influence on decision-making processes among secondary school students.

Career development is a lifelong process that begins during adolescence and is shaped by personal, social, educational, and environmental factors. School-based career counseling programs provide students with opportunities to explore career options, evaluate personal strengths, and develop realistic educational goals. Through structured guidance activities, students gain greater self-awareness and acquire essential decision-making skills that support successful career planning.

The study highlights the role of counselors in facilitating career exploration, reducing uncertainty, and encouraging students to engage actively in planning their futures. Career guidance interventions contribute to increased confidence, improved educational motivation, and greater alignment between individual interests and career aspirations. Additionally, counseling services assist students in adapting to changing labor market demands and evolving educational opportunities.

The findings demonstrate that comprehensive career guidance programs strengthen students' decision-making abilities and promote more informed educational choices. Schools that prioritize career counseling contribute significantly to students' long-term personal and professional development by preparing them to navigate complex career pathways with confidence and purpose.

Keywords: Career Guidance, Decision Making, Secondary Education, Career Development, Educational Counseling

THE EFFECTIVENESS OF GROUP COUNSELING TECHNIQUES IN IMPROVING SOCIAL SKILLS IN SCHOOLS

Prof. Dr. Döwletmyrat Annayev, Dr. Ayna Orazova, Dr. Gülşat Atayeva

Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education, International University for Humanities and Development, Turkmenistan

Institute of Psychological Research and Educational Development, Turkmenistan

ABSTRACT

Social skills play a crucial role in students' academic success, emotional well-being, and interpersonal development. Educational institutions increasingly recognize the importance of fostering communication, cooperation, empathy, and conflict-resolution abilities among students. Group counseling has emerged as an effective intervention strategy for promoting social competence and supporting positive student interactions within school environments. This study investigates the effectiveness of group counseling techniques in improving social skills among school-aged students.

Group counseling provides participants with opportunities to engage in collaborative learning experiences, share perspectives, and practice interpersonal skills in a supportive environment. Through structured group activities, role-playing exercises, guided discussions, and peer interactions, students can develop greater self-awareness and improve their communication abilities. The group setting also encourages mutual support, social learning, and constructive feedback, which contribute to the development of healthy social relationships.

The study explores various counseling techniques that facilitate emotional expression, empathy development, problem-solving, and conflict management. School counselors play a significant role in guiding group processes and creating safe spaces where students can learn and practice positive social behaviors. Effective group counseling interventions contribute to stronger peer relationships, enhanced classroom engagement, and improved school climate.

The findings indicate that group counseling serves as a valuable educational tool for strengthening students' social competencies and promoting positive behavioral outcomes. Integrating group counseling programs into school support services can significantly enhance students' social adjustment and contribute to their overall personal and academic development.

Keywords: Group Counseling, Social Skills, Student Development, School Counseling, Interpersonal Communication

FOUNDATIONS OF BASIC EDUCATION REFORM AND ACCESSIBILITY IN RURAL MAURITANIAN CONTEXTS

Prof. Dr. Ahmed Ould Sidi
Dr. Mariem Mint Ely
Assoc. Prof. Dr. Cheikhna Ould Mohamed

Affiliation: Faculty of Education, University of Nouakchott Al Aasriya, Mauritania

ABSTRACT

This study examines the structural and pedagogical foundations of basic education reform with a particular focus on accessibility in rural Mauritanian contexts. Rural education systems in Mauritania face persistent challenges related to geographic isolation, limited infrastructure, teacher shortages, and uneven distribution of educational resources. The research explores how policy-level reforms intersect with local realities and how accessibility is defined not only in terms of physical access to schools but also in relation to equity in learning opportunities and quality of instruction. Emphasis is placed on understanding how reform initiatives can be adapted to culturally and linguistically diverse rural communities. The study further analyzes the role of decentralized governance in improving responsiveness to local educational needs and highlights the importance of community engagement in sustaining educational participation. Findings suggest that successful reform depends on integrated strategies that combine infrastructural investment, teacher training, and context-sensitive curriculum adaptation. Moreover, accessibility is shown to be closely linked with socio-economic conditions, requiring multi-sectoral collaboration. The paper argues that without addressing structural inequalities, reform efforts remain limited in impact. Recommendations include strengthening rural school networks, improving teacher retention strategies, and enhancing local participation in educational planning processes.

Key words: Basic education, accessibility, rural education, educational reform, Mauritania

CURRICULUM DEVELOPMENT AND STUDENT ENGAGEMENT IN PRIMARY BASIC EDUCATION

Dr. Sofia Rahman
Assoc. Prof. Dr. Daniel Kovac

Faculty of Education Sciences, University of Tirana, Albania

ABSTRACT

This research investigates the relationship between curriculum development and student engagement in primary basic education settings. Contemporary educational systems increasingly emphasize learner-centered approaches, yet curriculum structures often remain rigid and disconnected from students' lived experiences. The study explores how curriculum design can be restructured to enhance active participation, motivation, and meaningful learning outcomes. Particular attention is given to pedagogical strategies that promote inquiry-based learning, interdisciplinary connections, and culturally responsive content. The research also examines how teachers interpret and implement curriculum frameworks in classroom environments and how these interpretations influence student engagement. Evidence suggests that curricula which incorporate flexible learning pathways and interactive methodologies significantly improve student participation and cognitive involvement. Additionally, the role of formative assessment in sustaining engagement is analyzed, highlighting its importance in providing continuous feedback and adaptive learning opportunities. The study argues that curriculum development should be an iterative process informed by classroom realities and student feedback rather than a static policy document. Recommendations include strengthening teacher autonomy in curriculum adaptation, integrating collaborative learning models, and aligning curriculum objectives with student interests and societal needs.

Key words: Curriculum development, student engagement, primary education, pedagogy, learning outcomes

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN MAURITANIA'S BASIC EDUCATION SYSTEM

Prof. Dr. Mohamed Lemine Ould Bah
Dr. Khadijetou Mint Saleck

Affiliation: Higher Institute of Teacher Education, Nouakchott, Mauritania

ABSTRACT

This study focuses on teacher training and continuous professional development within Mauritania's basic education system. It addresses the critical role that teacher capacity plays in determining the quality of educational outcomes, particularly in developing and resource-constrained contexts. The research examines existing teacher education frameworks and evaluates their effectiveness in preparing educators for classroom realities. Emphasis is placed on both pre-service and in-service training mechanisms, as well as the alignment between training content and actual pedagogical needs. The study identifies gaps in practical teaching competencies, classroom management skills, and the integration of modern instructional technologies. Furthermore, it highlights the importance of ongoing professional development as a tool for improving teaching quality and adapting to curriculum reforms. Findings indicate that sustainable improvements in education quality require structured mentoring systems, peer collaboration, and institutional support for lifelong learning among teachers. The study also underscores the significance of motivation and working conditions in retaining qualified teachers, especially in rural areas. Policy recommendations include strengthening teacher training institutions, expanding professional development programs, and enhancing collaboration between educational authorities and training centers.

Key words: Teacher training, professional development, basic education, pedagogy, Mauritania

INCLUSIVE EDUCATION POLICIES AND PRACTICES IN ALBANIAN PRIMARY SCHOOLS

Assoc. Prof. Dr. Ardit Leka
Dr. Elona Hysa
Dr. Gentian Prenga
Prof. Dr. Mirela Xhafa

Faculty of Education Sciences, University of Tirana, Albania

ABSTRACT

This paper explores inclusive education policies and their practical implementation in Albanian primary schools. Inclusive education is increasingly recognized as a fundamental principle aimed at ensuring equal learning opportunities for all students, regardless of their physical, cognitive, or socio-economic differences. The study analyzes how national policies are translated into classroom practices and identifies key barriers to effective inclusion. These include limited teacher preparedness, insufficient learning resources, and infrastructural constraints. The research also highlights the role of school leadership in fostering inclusive school cultures and promoting collaborative practices among educators. Attention is given to differentiated instruction strategies and individualized learning plans as mechanisms for supporting diverse learners. The findings indicate that while policy frameworks are generally aligned with international standards, implementation gaps persist at the school level. The study emphasizes the importance of teacher training in inclusive pedagogy and the need for stronger institutional support systems. It also discusses the role of parental involvement and community awareness in strengthening inclusive education outcomes. Recommendations include enhancing teacher education programs, improving resource allocation, and developing monitoring systems to evaluate inclusion practices effectively.

Key words: Inclusive education, primary schools, educational policy, differentiation, Albania

LANGUAGE AND LITERACY DEVELOPMENT IN ETHIOPIAN BASIC EDUCATION SETTINGS

Prof. Dr. Tesfaye Bekele
Dr. Almaz Tadesse

Affiliation: College of Education and Behavioral Studies, Addis Ababa University, Ethiopia

ABSTRACT

This study investigates language and literacy development within Ethiopian basic education contexts, focusing on early-grade learners. Literacy acquisition is a foundational component of educational success, yet multilingual environments present significant challenges for effective instruction. The research examines how language of instruction policies influence reading and writing competencies among primary school students. It also explores the pedagogical strategies used by teachers to support literacy development in linguistically diverse classrooms. Findings suggest that early exposure to mother tongue instruction enhances comprehension and foundational literacy skills, while transitions to additional languages require carefully structured support systems. The study further highlights the importance of teacher training in multilingual education strategies and the availability of culturally relevant learning materials. Classroom observations indicate that interactive reading practices, storytelling, and phonics-based instruction contribute positively to literacy outcomes. However, resource limitations and large class sizes remain significant constraints. The paper argues that sustainable literacy development requires coherent policy implementation, adequate instructional materials, and continuous teacher support. Recommendations include strengthening early-grade reading programs, improving language policy alignment, and enhancing community involvement in literacy promotion initiatives.

Key words: Literacy development, language policy, basic education, multilingual education, Ethiopia

Volume II- ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

EQUITY AND GENDER PARITY IN ACCESS TO BASIC EDUCATION IN ETHIOPIA

Dr. Hana Gebremariam

Affiliation: School of Education, Hawassa University, Ethiopia

ABSTRACT

This study examines equity and gender parity in access to basic education in Ethiopia, focusing on structural and socio-cultural factors influencing enrollment and retention. Despite significant national progress in expanding educational access, disparities persist, particularly affecting girls and marginalized communities. The research explores how poverty, cultural norms, early marriage, and geographic isolation contribute to unequal educational opportunities. It also analyzes government policies aimed at promoting gender equality in education and evaluates their effectiveness at the local level. Findings indicate that while enrollment rates have improved, retention and completion rates for girls remain a concern in several regions. The study emphasizes the importance of community awareness programs, financial support mechanisms, and safe school environments in addressing gender disparities. Additionally, the role of female teachers as role models is highlighted as a key factor in encouraging girls' participation. The paper argues that achieving equity in education requires integrated interventions that address both demand- and supply-side barriers. Recommendations include strengthening gender-sensitive policies, expanding school infrastructure in rural areas, and enhancing monitoring systems to track equity indicators.

Key words: Gender parity, educational equity, access to education, basic education, Ethiopia

DIGITAL TRANSFORMATION AND ICT INTEGRATION IN TURKMENISTAN BASIC EDUCATION

Prof. Dr. Döwlet Myradov
Assoc. Prof. Dr. Ayna Rahmanova
Dr. Serdar Atayev

Affiliation: Institute of Education Sciences, Turkmen State Pedagogical Institute, Turkmenistan

ABSTRACT

This research explores digital transformation and the integration of information and communication technologies (ICT) in the basic education system of Turkmenistan. The study investigates how digital tools are reshaping teaching and learning processes, particularly in primary and lower secondary education. It analyzes the extent to which schools are equipped with technological infrastructure and the readiness of teachers to implement ICT-based instruction. The findings indicate that digital integration enhances student engagement, supports interactive learning environments, and facilitates access to educational resources. However, disparities in infrastructure and teacher digital competencies remain significant challenges. The study also examines policy initiatives aimed at promoting digital literacy and evaluates their implementation at the school level. Emphasis is placed on the importance of continuous teacher training and curriculum adaptation to support digital learning environments. The research argues that effective digital transformation requires not only technological investment but also pedagogical innovation. Recommendations include expanding ICT training programs for teachers, improving internet accessibility in schools, and integrating digital skills into the core curriculum.

Key words: Digital transformation, ICT integration, basic education, e-learning, Turkmenistan

ASSESSMENT AND EVALUATION STRATEGIES IN PRIMARY EDUCATION IN TURKMENISTAN

Dr. Gülşat Annayeva
Dr. Mergen Saparmyradov

Affiliation: Faculty of Pedagogy, Turkmen National Institute of Education, Turkmenistan

ABSTRACT

This study examines assessment and evaluation strategies in primary education in Turkmenistan, focusing on their role in improving learning outcomes and instructional quality. The research analyzes current assessment practices, including formative and summative approaches, and their alignment with educational objectives. Findings suggest that traditional examination-based systems remain dominant, while formative assessment practices are gradually gaining attention. The study highlights the importance of continuous feedback in supporting student learning and identifying instructional gaps. It also explores teachers' perceptions of assessment and their capacity to implement diverse evaluation methods. Results indicate that professional development in assessment literacy is essential for improving evaluation practices. The paper argues that effective assessment systems should move beyond grading to include diagnostic and developmental functions. Recommendations include strengthening teacher training in modern assessment techniques, integrating portfolio-based assessment, and promoting student-centered evaluation approaches.

Key words: Assessment, evaluation, primary education, formative assessment, Turkmenistan

THE ROLE OF SCHOOL LEADERSHIP IN IMPROVING BASIC EDUCATION QUALITY IN TURKMENISTAN

Kerim Berdimuhamedov
Dr. Ogulnabat Yusupova
Chary Geldiyev
Assoc. Prof. Dr. Batyr Atamyradov

Affiliation: Institute of Educational Leadership, Turkmenistan National University of Education, Turkmenistan

ABSTRACT

This study investigates the role of school leadership in enhancing the quality of basic education in Turkmenistan. Effective leadership is recognized as a critical factor influencing school performance, teacher motivation, and student achievement. The research examines leadership practices in primary schools and their impact on instructional quality and school climate. Findings suggest that strong leadership contributes to improved teacher collaboration, better resource management, and the creation of supportive learning environments. The study also highlights challenges faced by school leaders, including administrative constraints and limited professional autonomy. Emphasis is placed on the importance of instructional leadership, where school leaders actively engage in curriculum supervision and pedagogical development. The paper argues that leadership development programs are essential for strengthening school effectiveness. Recommendations include expanding leadership training initiatives, promoting distributed leadership models, and enhancing decision-making autonomy at the school level.

Key words: School leadership, educational quality, basic education, instructional leadership, Turkmenistan

COMMUNITY PARTICIPATION AND ITS IMPACT ON BASIC EDUCATION DEVELOPMENT IN TURKMENISTAN

Dr. Aysoltan Durdiyeva
Prof. Dr. Rahman Ovezov

Affiliation: Department of Educational Policy Studies, Turkmen State University, Turkmenistan

ABSTRACT

This study explores the impact of community participation on the development of basic education in Turkmenistan. Community involvement is increasingly recognized as a key factor in improving school accountability, resource mobilization, and educational quality. The research examines various forms of participation, including parental engagement, local governance structures, and community-based support initiatives. Findings indicate that active community involvement contributes to improved student attendance, better school infrastructure, and enhanced learning environments. However, the level of participation varies significantly across regions due to socio-economic and institutional factors. The study emphasizes the importance of building strong partnerships between schools and communities to ensure sustainable educational development. It also highlights the role of awareness programs in strengthening community engagement. The paper argues that education systems function more effectively when local stakeholders are actively involved in decision-making processes. Recommendations include strengthening school-community partnerships, increasing parental involvement initiatives, and developing policy frameworks that support participatory governance in education.

Key words: Community participation, basic education, school development, stakeholder engagement, Turkmenistan

THE ROLE OF FOUNDATIONAL LITERACY PROGRAMS IN IMPROVING EARLY GRADE READING ACHIEVEMENT

Prof. Dr. Kossi Adjevi, Dr. Ama Kpodo

University of Lomé, Faculty of Educational Sciences, Togo

ABSTRACT

Foundational literacy programs are widely recognized as a critical component in strengthening early grade reading achievement, particularly in developing educational systems. This study examines how structured literacy interventions contribute to reading fluency, comprehension, and phonemic awareness among primary school learners. The focus is placed on early instructional design, teacher facilitation, and learner-centered reading activities that support gradual skill acquisition. The study highlights that systematic exposure to phonics-based instruction, guided reading sessions, and culturally relevant reading materials significantly enhances students' ability to decode and interpret texts. In addition, the role of continuous assessment and feedback is emphasized as a mechanism for tracking learner progress and addressing reading difficulties at an early stage. The findings suggest that foundational literacy initiatives are most effective when integrated into national curricula and supported by trained educators. Furthermore, parental involvement and community-based literacy support systems are identified as reinforcing factors in sustaining reading development outside the classroom. The study also underscores that disparities in access to learning resources remain a key challenge affecting literacy outcomes. Overall, the research demonstrates that well-structured foundational literacy programs contribute substantially to improving early grade reading achievement and establishing long-term academic success trajectories for primary learners.

Key words: Foundational literacy, early grade reading, reading achievement, primary education

INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION

Dr. Sena Mensah

University of Education, Winneba, Faculty of Education, Ghana

ABSTRACT

Student engagement in primary education is a fundamental determinant of academic success and lifelong learning motivation. This study explores innovative pedagogical strategies designed to enhance active participation, curiosity, and collaborative learning among young learners. The research emphasizes learner-centered instructional approaches, including experiential learning, inquiry-based activities, and the integration of educational technology in classroom practice. Findings indicate that when teachers adopt interactive teaching methods, students demonstrate higher levels of attention, motivation, and conceptual understanding. The use of storytelling, group-based problem-solving tasks, and gamified learning environments further contributes to sustained engagement in classroom activities. Additionally, differentiated instruction is identified as an essential strategy for addressing diverse learning needs and ensuring inclusive participation. The study also highlights the importance of teacher adaptability and continuous professional reflection in implementing innovative pedagogies effectively. Classroom climate and emotional support are found to play a significant role in encouraging student confidence and willingness to participate. Moreover, school leadership support and curriculum flexibility are identified as enabling factors for pedagogical innovation. The study concludes that innovative teaching strategies not only improve engagement but also strengthen academic performance and cognitive development in primary education settings.

Key words: student engagement, innovative pedagogy, primary education, learner-centered learning

COMMUNITY PARTICIPATION AND ITS IMPACT ON BASIC EDUCATION QUALITY AND ACCESS

Assoc. Prof. Dr. Komlan Tchala, Dr. Yawa Afi

University of Kara, Faculty of Humanities and Social Sciences, Togo

ABSTRACT

Community participation plays a vital role in enhancing both the quality and accessibility of basic education systems. This study investigates the influence of parental involvement, local governance structures, and community-based organizations on educational outcomes in primary schools. The findings reveal that active community engagement contributes to improved school attendance, reduced dropout rates, and better learning environments. When communities participate in decision-making processes, schools tend to reflect local needs more effectively, resulting in increased accountability and transparency. The study also emphasizes the importance of financial and material contributions from community stakeholders in supporting school infrastructure and learning resources. Furthermore, collaboration between teachers and community members is shown to strengthen learner support systems beyond the classroom. However, disparities in socio-economic conditions may limit the level of participation in certain regions, affecting overall educational equity. The research highlights that sustainable educational development requires structured mechanisms for community involvement in school management. Overall, the study concludes that community participation is a key driver in improving both the quality and accessibility of basic education.

Key words: community participation, basic education, school quality, educational access

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ITS INFLUENCE ON LEARNING OUTCOMES IN PRIMARY SCHOOLS

Ibrahim Sule, Assoc. Prof. Dr. Chinedu Okafor, Dr. Sadiya Lawal

University of Lagos, Faculty of Education, Nigeria

ABSTRACT

Teacher professional development is a critical factor influencing the effectiveness of teaching and learning processes in primary schools. This study examines the relationship between continuous teacher training programs and student learning outcomes. The research emphasizes that professional development initiatives, including workshops, mentoring systems, and in-service training, significantly enhance pedagogical competence and instructional quality. Teachers who engage in ongoing professional learning demonstrate improved classroom management skills, better assessment practices, and increased ability to adapt teaching strategies to diverse learner needs. The study also highlights the importance of reflective practice in enabling teachers to continuously improve their instructional approaches. Furthermore, collaboration among teachers within professional learning communities is identified as a key mechanism for sharing best practices and strengthening educational delivery. The findings indicate that schools investing in structured teacher development programs tend to achieve higher student performance and engagement levels. However, challenges such as limited funding and inadequate training resources may hinder the effectiveness of such initiatives. Overall, the study concludes that sustained teacher professional development is essential for improving learning outcomes in primary education.

Key words: teacher development, learning outcomes, primary education, instructional quality

CURRICULUM REFORM AND STUDENT-CENTERED LEARNING IN ALGERIAN BASIC EDUCATION SYSTEMS

Prof. Dr. Nabil Bensalem, Dr. Samira Haddad

University of Algiers, Faculty of Education Sciences, Algeria

ABSTRACT

Curriculum reform is a central component in transforming traditional education systems toward student-centered learning approaches. This study explores the impact of recent curriculum reforms in Algerian basic education on teaching practices and learner outcomes. The findings indicate that revised curricula emphasizing competencies, critical thinking, and problem-solving skills have contributed to more active learner participation. Student-centered learning strategies, including collaborative group work, project-based learning, and inquiry-driven instruction, are increasingly being integrated into classroom practice. The study also highlights the role of teacher training in ensuring effective implementation of curriculum reforms. Teachers who receive adequate support and guidance are more likely to adopt innovative instructional methods aligned with reform objectives. Additionally, the study identifies challenges such as resistance to change and limited instructional resources, which may affect the success of reform initiatives. Despite these challenges, the findings suggest that curriculum reform has the potential to significantly enhance the quality of basic education by fostering more engaging and meaningful learning experiences. Overall, the study underscores the importance of aligning curriculum design with student-centered pedagogical principles.

Key words: curriculum reform, student-centered learning, basic education, educational innovation

THE EFFECTIVENESS OF BILINGUAL EDUCATION APPROACHES IN EARLY PRIMARY CLASSROOMS

Assoc. Prof. Dr. Karim Ziani

University of Oran, Faculty of Languages and Education, Algeria

ABSTRACT

Bilingual education has become an increasingly important approach in early primary classrooms, particularly in multilingual societies. This study examines the effectiveness of bilingual instructional strategies in supporting cognitive development, language acquisition, and academic achievement among young learners. The findings indicate that bilingual education enhances students' ability to transfer knowledge across languages and strengthens overall linguistic competence. Early exposure to two languages is shown to improve memory, attention, and problem-solving skills. The study also highlights the importance of culturally responsive teaching materials in facilitating effective bilingual instruction. Teachers play a crucial role in balancing both languages in classroom instruction to ensure equitable learning opportunities. Additionally, parental support and home language reinforcement are identified as important factors contributing to student success in bilingual settings. However, challenges such as limited teacher proficiency and lack of standardized bilingual curricula may affect implementation quality. Despite these limitations, the study concludes that bilingual education offers significant academic and cognitive benefits when properly implemented in early primary education contexts.

Key words: bilingual education, language acquisition, primary classroom, cognitive development

THE IMPACT OF EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE ON STUDENT PERFORMANCE IN IRAQI PRIMARY SCHOOLS

Prof. Dr. Hassan Al-Rubaie, Dr. Zainab Al-Fahdawi, Dr. Omar Al-Tamimi

University of Baghdad, College of Education, Iraq

ABSTRACT

Educational infrastructure is a fundamental determinant of student performance in primary schools. This study investigates how school facilities, classroom environments, and learning resources influence academic achievement in Iraqi primary education. The findings reveal that well-equipped classrooms, adequate seating, access to learning materials, and safe school environments significantly enhance student concentration and engagement. The study also emphasizes that inadequate infrastructure negatively affects attendance rates and learning motivation. Schools with improved physical conditions tend to provide more effective teaching and learning experiences. Additionally, access to technology and digital learning tools is identified as an emerging factor in enhancing educational quality. The research highlights disparities in infrastructure development across different regions, which contribute to unequal educational opportunities. Investment in school infrastructure is therefore considered essential for improving overall educational outcomes. The study concludes that strengthening educational infrastructure is a key strategy for enhancing student performance in primary schools.

Key words: educational infrastructure, student performance, primary schools, learning environment

ASSESSMENT PRACTICES AND LEARNING OUTCOMES IN BASIC EDUCATION SETTINGS

Dr. Ali Al-Moussawi, Assoc. Prof. Dr. Noor Al-Jabiri

University of Basra, College of Education, Iraq

ABSTRACT

Assessment practices are a central component of effective teaching and learning in basic education settings. This study explores the relationship between classroom assessment strategies and student learning outcomes. The findings indicate that formative assessment methods, including feedback, observation, and continuous evaluation, significantly improve student understanding and academic progress. When teachers use assessment as a learning tool rather than solely for grading, students are more likely to engage actively in the learning process. The study also highlights the importance of aligning assessment methods with curriculum objectives to ensure meaningful evaluation of student competencies. Additionally, self-assessment and peer-assessment strategies are shown to enhance learner autonomy and critical thinking skills. However, the study identifies challenges such as large class sizes and limited teacher training in assessment design. Despite these challenges, effective assessment practices are found to contribute positively to educational quality and student achievement. The study concludes that strengthening assessment systems is essential for improving learning outcomes in basic education.

Key words: assessment practices, learning outcomes, formative assessment, basic education

THE ROLE OF INTERACTIVE CLASSROOM STRATEGIES IN DEVELOPING COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS

Dr. Chien-Yu Wang
Department of Applied Linguistics, Faculty of Education, East Asia International University, Taiwan

ABSTRACT

Interactive classroom strategies have become a central component in contemporary language education, particularly in enhancing communicative competence among learners of second and foreign languages. This study explores the pedagogical role of interaction-based teaching methods such as cooperative learning, role-play, task negotiation, and dialogic instruction in fostering communicative language skills. The research emphasizes how learner-centered environments contribute to increased fluency, confidence, and pragmatic competence in real-life communication contexts. Findings from recent classroom implementations indicate that interactive strategies significantly improve learners' willingness to participate, reduce anxiety, and enhance spontaneous language production. The study also highlights the importance of teacher facilitation in guiding meaningful interaction rather than controlling linguistic output. Furthermore, it discusses the integration of sociocultural theory into classroom practice, emphasizing language learning as a socially mediated process. The results suggest that interactive strategies are particularly effective in multicultural and multilingual classrooms where learners bring diverse linguistic backgrounds. The study concludes that systematic incorporation of interaction-based pedagogy can significantly transform traditional language teaching models into dynamic communicative environments that support long-term language acquisition and functional proficiency development.

Key words: communicative competence, interactive learning, classroom interaction, language acquisition

MULTILINGUAL EDUCATION POLICIES AND THEIR IMPACT ON EARLY LANGUAGE DEVELOPMENT IN ASIAN CONTEXTS

Assoc. Prof. Dr. Pei-Jung Chen, Dr. Hao-Wei Tseng
Institute of Education Policy and Multilingual Studies, National Asia University, Taiwan

ABSTRACT

Multilingual education policies have gained increasing importance in shaping early language development across diverse Asian educational contexts. This study examines how policy frameworks supporting multiple language exposure influence cognitive, linguistic, and social development in early childhood education. It focuses on how structured multilingual environments contribute to enhanced metalinguistic awareness, improved cognitive flexibility, and stronger foundational literacy skills. The research highlights the role of early exposure to multiple languages in supporting long-term academic achievement and cross-cultural competence. It also explores the challenges faced in policy implementation, including teacher preparedness, curriculum design limitations, and disparities in regional educational resources. Findings indicate that well-implemented multilingual policies create positive outcomes in both first and additional language acquisition when supported by adequate instructional materials and trained educators. The study further emphasizes the importance of balancing national language priorities with global communication needs. It concludes that multilingual education policies, when effectively integrated into early childhood systems, serve as a powerful tool for cognitive enrichment and educational equity across diverse Asian societies.

Key words: multilingual education, early childhood development, language policy, cognitive development

INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES IN TEACHING ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE IN EGYPTIAN CONTEXTS

Prof. Dr. Ahmed El-Sayed, Dr. Nourhan Mahmoud, Assoc. Prof. Dr. Khaled Hassan, Dr. Salma Fathy
Faculty of Education, Cairo University, Egypt

ABSTRACT

The teaching of Arabic as a foreign language requires innovative pedagogical approaches that respond to the linguistic and cultural complexity of the language. This study investigates modern instructional strategies employed in Egyptian educational institutions to enhance Arabic language acquisition among non-native learners. It highlights the effectiveness of communicative teaching methods, technology-enhanced instruction, and culturally integrated learning materials. The research emphasizes the importance of contextualized learning environments where language is taught through authentic cultural, social, and functional usage. Results suggest that learners demonstrate improved engagement and retention when exposed to multimedia-supported instruction and task-based learning activities. The study also addresses challenges such as grammatical complexity, dialectal variation, and learner motivation. It argues that combining traditional linguistic instruction with innovative methodologies creates a more balanced and effective learning experience. The findings support the integration of digital tools and interactive platforms in Arabic language classrooms to enhance accessibility and learner autonomy.

Key words: Arabic language teaching, pedagogical innovation, foreign language acquisition, instructional technology

LANGUAGE ACQUISITION AND CULTURAL IDENTITY IN ALGERIAN BILINGUAL EDUCATION SYSTEMS

Dr. Amine Boudjemaa, Assoc. Prof. Dr. Samira Benali
Department of Linguistics, University of Algiers, Algeria

ABSTRACT

This study examines the relationship between language acquisition and cultural identity within bilingual education systems in Algeria. It explores how the coexistence of Arabic, Berber, and French influences learners' linguistic development and cultural self-perception. The research emphasizes that bilingual education not only facilitates language proficiency but also plays a significant role in shaping identity formation and cultural awareness. Findings indicate that students navigating multiple linguistic environments develop enhanced cognitive flexibility and intercultural sensitivity. However, the study also identifies tensions between dominant and minority languages, which may affect learners' identity construction and academic motivation. The research highlights the importance of inclusive educational policies that respect linguistic diversity while promoting academic achievement. It concludes that bilingual education systems can strengthen cultural identity when supported by balanced curricular design and culturally responsive teaching practices.

Key words: bilingual education, cultural identity, language acquisition, Algeria

THE EFFECTIVENESS OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN NORTH AFRICAN CLASSROOMS

Dr. Yacine Merabet
Department of Applied Linguistics, University of Tunis, Tunisia

ABSTRACT

Task-based language teaching (TBLT) has emerged as an effective instructional approach in enhancing second language acquisition in North African educational settings. This study evaluates the impact of task-based methodologies on learners' communicative performance and linguistic accuracy. It focuses on how meaningful task completion promotes active language use, problem-solving skills, and learner autonomy. The findings indicate that students engaged in task-based instruction demonstrate higher levels of engagement and improved communicative competence compared to traditional grammar-focused approaches. The study also highlights the role of authentic materials and collaborative learning in facilitating deeper language processing. Challenges such as classroom management and curriculum adaptation are also discussed. The research concludes that task-based language teaching offers a practical and effective framework for improving language learning outcomes in multilingual classrooms across North Africa.

Key words: task-based learning, communicative competence, language teaching, North Africa

THE IMPACT OF CURRICULUM DESIGN ON ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY IN IRAQI SCHOOLS

Prof. Dr. Haider Al-Jubouri, Dr. Zainab Al-Tamimi, Assoc. Prof. Dr. Omar Al-Karim, Dr. Ali Al-Saadi
College of Education, University of Baghdad, Iraq

ABSTRACT
Curriculum design plays a critical role in shaping English language proficiency among secondary school students. This study investigates how curriculum structure, content sequencing, and instructional objectives influence language learning outcomes in Iraqi schools. It highlights that well-structured curricula that integrate communicative approaches significantly enhance students' reading, writing, listening, and speaking skills. The research also identifies gaps in traditional curriculum models that rely heavily on rote memorization and grammatical instruction. Findings suggest that curriculum reforms incorporating learner-centered methodologies lead to improved motivation and academic performance. The study further emphasizes the need for alignment between curriculum goals and classroom practices. It concludes that effective curriculum design is essential for achieving sustainable improvements in English language education.

Key words: curriculum design, English proficiency, language education, Iraq

CHALLENGES AND SOLUTIONS IN TEACHING ARABIC GRAMMAR TO SECONDARY STUDENTS IN IRAQ

Dr. Mustafa Al-Rubaie, Assoc. Prof. Dr. Huda Al-Bayati
Faculty of Education, University of Mosul, Iraq

ABSTRACT

Teaching Arabic grammar at the secondary level presents significant pedagogical challenges, particularly in terms of student engagement and conceptual understanding. This study explores the difficulties faced by teachers and students in mastering grammatical structures and proposes practical solutions to improve instructional effectiveness. Findings reveal that traditional lecture-based approaches often fail to develop deep grammatical competence. The study emphasizes the importance of interactive exercises, contextualized examples, and visual learning tools in facilitating comprehension. It also highlights the role of teacher training in improving instructional quality. The research concludes that adopting innovative teaching strategies can significantly enhance students' grammatical proficiency and overall language performance.

Key words: Arabic grammar, language teaching, secondary education, instructional methods

DIGITAL LITERACY AND LANGUAGE LEARNING: TRANSFORMING IRAQI EDUCATION SYSTEMS

Kareem Al-Husseini, Dr. Noor Al-Dulaimi
Department of Educational Technology, University of Technology, Iraq

ABSTRACT

Digital literacy has become an essential component of modern language education, particularly in transforming traditional learning environments into technology-enhanced systems. This study examines the integration of digital tools in language learning within Iraqi educational institutions. It highlights how online platforms, multimedia resources, and interactive applications contribute to improved learner engagement and autonomy. The findings suggest that digital literacy skills significantly enhance students' ability to access, process, and produce language in diverse contexts. The study also addresses challenges such as infrastructure limitations and unequal access to technology. It concludes that strengthening digital literacy in education systems is essential for improving language learning outcomes and preparing students for global communication demands.

Key words: digital literacy, language learning, educational technology, Iraq

THE ROLE OF TEACHER TRAINING PROGRAMS IN IMPROVING LANGUAGE EDUCATION QUALITY IN IRAQ

Assoc. Prof. Dr. Fatima Al-Azzawi
College of Education, University of Basra, Iraq

ABSTRACT

Teacher training programs play a fundamental role in enhancing the quality of language education. This study explores the impact of professional development initiatives on teachers' instructional practices and student learning outcomes in Iraqi educational contexts. It emphasizes that well-structured training programs improve pedagogical knowledge, classroom management skills, and the effective use of teaching materials. The findings indicate that continuous professional development leads to more innovative and learner-centered teaching approaches. The study also highlights the need for sustained institutional support and policy-level commitment to teacher education. It concludes that strengthening teacher training systems is essential for improving overall language education quality and achieving long-term educational reform goals.

Key words: teacher training, language education, professional development, Iraq

INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN EARLY AND PRIMARY SCHOOL SETTINGS

Prof. Dr. Wei-Lun Chang, Assoc. Prof. Dr. Mei-Hua Lin, Dr. Yu-Ting Hsu

National Taiwan Normal University, Faculty of Education, Department of Special Education, Taiwan

ABSTRACT

Inclusive education has become a central principle in contemporary educational reforms, emphasizing equal learning opportunities for students with disabilities within mainstream early childhood and primary school settings. This study explores effective inclusive education strategies that support participation, engagement, and academic development of learners with diverse needs. It highlights the importance of differentiated instruction, classroom adaptation, and collaborative teaching approaches that enable teachers to respond to individual learning profiles. The integration of inclusive pedagogies is examined in relation to social participation, cognitive development, and emotional well-being of students with disabilities. The study further discusses the role of school leadership and policy frameworks in sustaining inclusive practices across educational institutions. Teacher collaboration with special education professionals is identified as a critical factor in ensuring meaningful curriculum access and reducing barriers to learning. Additionally, the importance of creating supportive classroom environments that encourage peer interaction and reduce stigma is emphasized. The findings suggest that inclusive strategies are most effective when they are systematically implemented and supported through continuous professional development programs. Moreover, family-school collaboration is recognized as an essential component in reinforcing learning outcomes and ensuring consistency between home and school environments. The study concludes that inclusive education requires a holistic approach that combines pedagogical adaptation, institutional support, and community involvement to ensure equitable educational opportunities for all learners.

KEYWORDS: Inclusive education, special needs, early childhood education, differentiated instruction, educational equity

ASSISTIVE TECHNOLOGIES AND THEIR ROLE IN SUPPORTING LEARNING FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Dr. Omar Khalil

Cairo University, Faculty of Education, Department of Educational Technology, Egypt

ABSTRACT

Assistive technologies have significantly transformed the educational experiences of students with special needs by enhancing accessibility, participation, and independence in learning environments. This paper examines the role of various assistive tools and digital solutions in supporting cognitive, sensory, and physical disabilities within inclusive education systems. It explores how technologies such as speech-to-text systems, adaptive learning platforms, and communication devices contribute to reducing barriers in classroom engagement. The study also highlights the importance of aligning assistive tools with individualized education plans to ensure meaningful academic progress. In addition, it discusses the pedagogical implications of integrating technology into teaching practices and the need for teacher competency in effectively utilizing such tools. The research emphasizes that successful implementation depends not only on technological availability but also on institutional readiness and training programs for educators. Furthermore, it addresses challenges such as unequal access to resources and the need for sustainable support systems in educational institutions. The findings indicate that assistive technologies improve learner autonomy, increase motivation, and foster inclusive participation when appropriately integrated into instructional design. The study concludes that assistive technology should be viewed as a complementary component of inclusive education rather than a standalone solution, requiring continuous evaluation and adaptation to meet evolving learner needs.

KEYWORDS: Assistive technology, special education, inclusive learning, accessibility, educational technology

TEACHER TRAINING MODELS FOR EFFECTIVE SPECIAL EDUCATION PRACTICES IN INCLUSIVE CLASSROOMS

Assoc. Prof. Dr. Chao-Hsiung Wu, Dr. Pei-Ying Chen

National Taiwan University, Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, Taiwan

ABSTRACT

Teacher preparedness plays a fundamental role in the successful implementation of inclusive education practices within mainstream classrooms. This study investigates teacher training models designed to enhance competencies in special education and inclusive teaching methodologies. It focuses on pre-service and in-service training programs that equip educators with skills in differentiated instruction, classroom management, and individualized support strategies. The research emphasizes the importance of experiential learning, reflective practice, and mentorship in strengthening teacher capacity. It also explores how collaborative professional development models contribute to improved instructional outcomes for students with diverse learning needs. The study highlights that effective training should integrate theoretical knowledge with practical classroom applications to ensure sustainable professional growth. Additionally, it examines the role of institutional support systems in facilitating continuous learning opportunities for educators. Challenges such as insufficient training duration and limited exposure to real classroom diversity are also discussed. Findings suggest that comprehensive teacher education programs significantly improve confidence, instructional quality, and inclusivity in teaching practices. The study concludes that strengthening teacher training frameworks is essential for building resilient inclusive education systems that respond effectively to the needs of all learners.

KEYWORDS: Teacher training, inclusive education, special education, professional development, classroom practice

EARLY IDENTIFICATION AND INTERVENTION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Prof. Dr. Ahmed El-Sayed, Dr. Mona Abdelrahman, Assoc. Prof. Dr. Karim Hassan, Dr. Salma Fathy

Cairo University, Faculty of Early Childhood Education, Department of Developmental Psychology, Egypt

ABSTRACT

Early identification and intervention are critical components in supporting children with developmental disabilities and improving long-term educational and social outcomes. This study examines the effectiveness of early screening systems and intervention programs designed to detect developmental delays and provide timely support. It emphasizes the importance of multidisciplinary assessment approaches involving educators, psychologists, and healthcare professionals. The research explores how early intervention strategies contribute to cognitive development, communication skills, and adaptive behavior. It also highlights the role of structured educational programs that are tailored to individual developmental needs. The study discusses the importance of parental involvement in intervention processes and the need for awareness programs that help families recognize early signs of developmental challenges. Furthermore, it addresses systemic barriers such as limited access to diagnostic services and uneven distribution of specialized resources. The findings indicate that early and coordinated intervention significantly enhances developmental trajectories and reduces long-term dependency. The study concludes that establishing accessible and well-structured early intervention systems is essential for promoting inclusive and equitable educational opportunities for children with developmental disabilities.

KEYWORDS: Early intervention, developmental disabilities, child development, special education, early identification

FAMILY INVOLVEMENT IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Dr. Abdelkader Benali, Assoc. Prof. Dr. Samira Bouzid

University of Algiers, Faculty of Social Sciences and Education, Department of Educational Psychology, Algeria

ABSTRACT

Family involvement is a fundamental factor influencing the educational success of children with disabilities, particularly within inclusive education systems. This study explores the role of families in supporting academic achievement, emotional development, and social integration of children with special needs. It examines how parental engagement contributes to continuity between home and school learning environments. The research highlights various challenges faced by families, including limited access to information, emotional stress, and insufficient institutional support. It also discusses cultural and socioeconomic factors that may affect the level of parental participation in educational processes. The study emphasizes the importance of establishing effective communication channels between educators and families to ensure collaborative decision-making and consistent support strategies. Furthermore, it explores solutions such as parent training programs, counseling services, and school-based family engagement initiatives. The findings suggest that strong family-school partnerships significantly enhance student motivation, learning outcomes, and behavioral development. The study concludes that empowering families through structured support systems is essential for building inclusive education environments that address the diverse needs of children with disabilities.

KEYWORDS: Family involvement, inclusive education, special needs, parental engagement, educational support

CURRICULUM ADAPTATION TECHNIQUES FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN MAINSTREAM SCHOOLS

Prof. Dr. Nabil Bensalem
Department of Special Education, Faculty of Education, University of Algiers, Algeria

ABSTRACT

Curriculum adaptation for students with learning disabilities in mainstream schools has become a critical component of inclusive education practices worldwide. This study examines the pedagogical strategies and instructional modifications that enable students with diverse learning needs to access the general curriculum effectively. It focuses on differentiated instruction, individualized learning plans, flexible assessment methods, and the integration of assistive learning tools within classroom environments. The research highlights how teachers can modify content, process, and learning outcomes without lowering academic expectations, ensuring equal educational opportunities for all learners. Emphasis is placed on early identification of learning difficulties and the role of continuous teacher training in improving adaptation quality. The study also explores collaborative practices between special education specialists and classroom teachers to design responsive educational environments. Findings suggest that successful curriculum adaptation enhances student engagement, academic achievement, and self-confidence. Moreover, inclusive classroom practices contribute to reducing stigma and promoting social participation among students with learning disabilities. The paper argues that sustainable implementation of curriculum adaptation requires institutional support, policy alignment, and resource allocation. Overall, the study reinforces the importance of adaptive educational frameworks in building equitable and inclusive school systems.

Key words: curriculum adaptation, learning disabilities, inclusive education, differentiated instruction

POLICY DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION FOR INCLUSIVE EDUCATION IN IRAQI SCHOOL SYSTEMS

Prof. Dr. Haider Al-Maliki | Dr. Zainab Al-Rubaie | Assoc. Prof. Dr. Ali Al-Jabouri
College of Education, University of Baghdad, Iraq

ABSTRACT

Inclusive education policy development in Iraq represents a transformative shift toward equitable access to education for all learners, including students with disabilities. This study investigates the processes involved in designing, implementing, and evaluating inclusive education policies within Iraqi school systems. It examines the alignment between national education frameworks and international inclusion standards, emphasizing legislative reforms, institutional readiness, and teacher preparedness. The research highlights the challenges faced in policy implementation, including limited resources, infrastructural constraints, and varying levels of awareness among educational stakeholders. It also explores the role of government institutions, school leadership, and community engagement in supporting inclusive practices. The findings indicate that effective policy implementation requires a comprehensive approach that integrates training programs, curriculum reforms, and monitoring mechanisms. Additionally, the study emphasizes the importance of intersectoral collaboration between education, health, and social services to ensure holistic support for students with special needs. Evidence suggests that when inclusive policies are properly executed, they lead to improved educational participation and reduced inequality in access to learning opportunities. The paper concludes that strengthening policy coherence and enhancing institutional capacity are essential for sustainable inclusive education reform in Iraq.

Key words: inclusive education, education policy, Iraq, special needs education

SOCIAL INTEGRATION AND PEER SUPPORT PROGRAMS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Assoc. Prof. Dr. Omar Al-Obaidi
Department of Educational Psychology, University of Mosul, Iraq

ABSTRACT

Social integration is a fundamental aspect of inclusive education, ensuring that students with disabilities are actively engaged in school life beyond academic participation. This study explores the effectiveness of peer support programs in promoting social inclusion and reducing isolation among students with disabilities. It examines structured peer mentoring systems, cooperative learning strategies, and social skills development interventions implemented within mainstream educational settings. The research emphasizes the role of peer relationships in fostering emotional well-being, self-esteem, and communication skills among students with special needs. Findings suggest that peer-mediated interventions significantly enhance classroom participation and contribute to the development of positive social identities. The study also highlights the importance of teacher facilitation in guiding peer interactions and creating supportive classroom climates. Furthermore, it addresses the challenges of sustaining peer support systems, including lack of training and inconsistent implementation. The results indicate that well-designed social integration programs not only benefit students with disabilities but also promote empathy, tolerance, and diversity awareness among typically developing peers. The paper concludes that peer support initiatives should be systematically embedded within school policies to ensure long-term social inclusion outcomes.

Key words: social integration, peer support, disability inclusion, school participation

PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND COUNSELING APPROACHES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Prof. Dr. Hassan Al-Bayati | Dr. Rasha Al-Saadi | Dr. Kadhim Al-Dulaimi | Assoc. Prof. Dr. Layla Al-Fahdawi
Faculty of Education, University of Basra, Iraq

ABSTRACT

Psychological support and counseling play a vital role in addressing the emotional, behavioral, and developmental needs of children with special needs. This study explores various counseling approaches applied within educational settings to support psychological well-being and adaptive functioning. It focuses on cognitive-behavioral interventions, play therapy, family-centered counseling, and school-based psychological services. The research highlights how early psychological intervention can mitigate anxiety, improve emotional regulation, and enhance social interaction skills among children with disabilities. It also examines the role of school counselors and psychologists in developing individualized support plans tailored to students' emotional and cognitive profiles. The findings indicate that integrated counseling services within schools contribute significantly to academic engagement and behavioral improvement. Additionally, the study emphasizes the importance of family involvement in therapeutic processes, ensuring consistency between school and home environments. Challenges such as limited access to trained professionals and stigma surrounding psychological services are also discussed. The paper concludes that strengthening school-based mental health systems is essential for promoting holistic development and ensuring inclusive education for children with special needs.

Key words: psychological support, counseling, special needs, school psychology

THE ROLE OF MULTIDISCIPLINARY TEAMS IN SPECIAL EDUCATION SERVICE DELIVERY

Dr. Mustafa Al-Karim | Assoc. Prof. Dr. Noor Al-Tamimi
Department of Special Education, College of Education, University of Diyala, Iraq

ABSTRACT

Multidisciplinary collaboration is a cornerstone of effective special education service delivery, ensuring that students with diverse needs receive comprehensive and coordinated support. This study investigates the role of multidisciplinary teams composed of educators, psychologists, speech therapists, occupational therapists, and social workers in supporting students with disabilities. It explores how collaborative decision-making enhances assessment accuracy, individualized education planning, and intervention effectiveness. The research highlights that teamwork facilitates holistic understanding of student needs, leading to more tailored and responsive educational strategies. Findings suggest that multidisciplinary approaches improve academic outcomes, communication skills, and adaptive behaviors among students with special needs. The study also identifies challenges such as communication barriers among professionals, lack of coordination, and insufficient institutional support. Furthermore, it emphasizes the importance of structured collaboration frameworks and regular interprofessional training to enhance team efficiency. Evidence indicates that schools implementing strong multidisciplinary models demonstrate higher levels of inclusion and student satisfaction. The paper concludes that strengthening interdisciplinary cooperation is essential for improving the quality and sustainability of special education services.

Key words: multidisciplinary teams, special education, collaboration, service delivery