ULUSLARARASI TURKCESS KONGRESİ

3–5 EYLÜL 2026

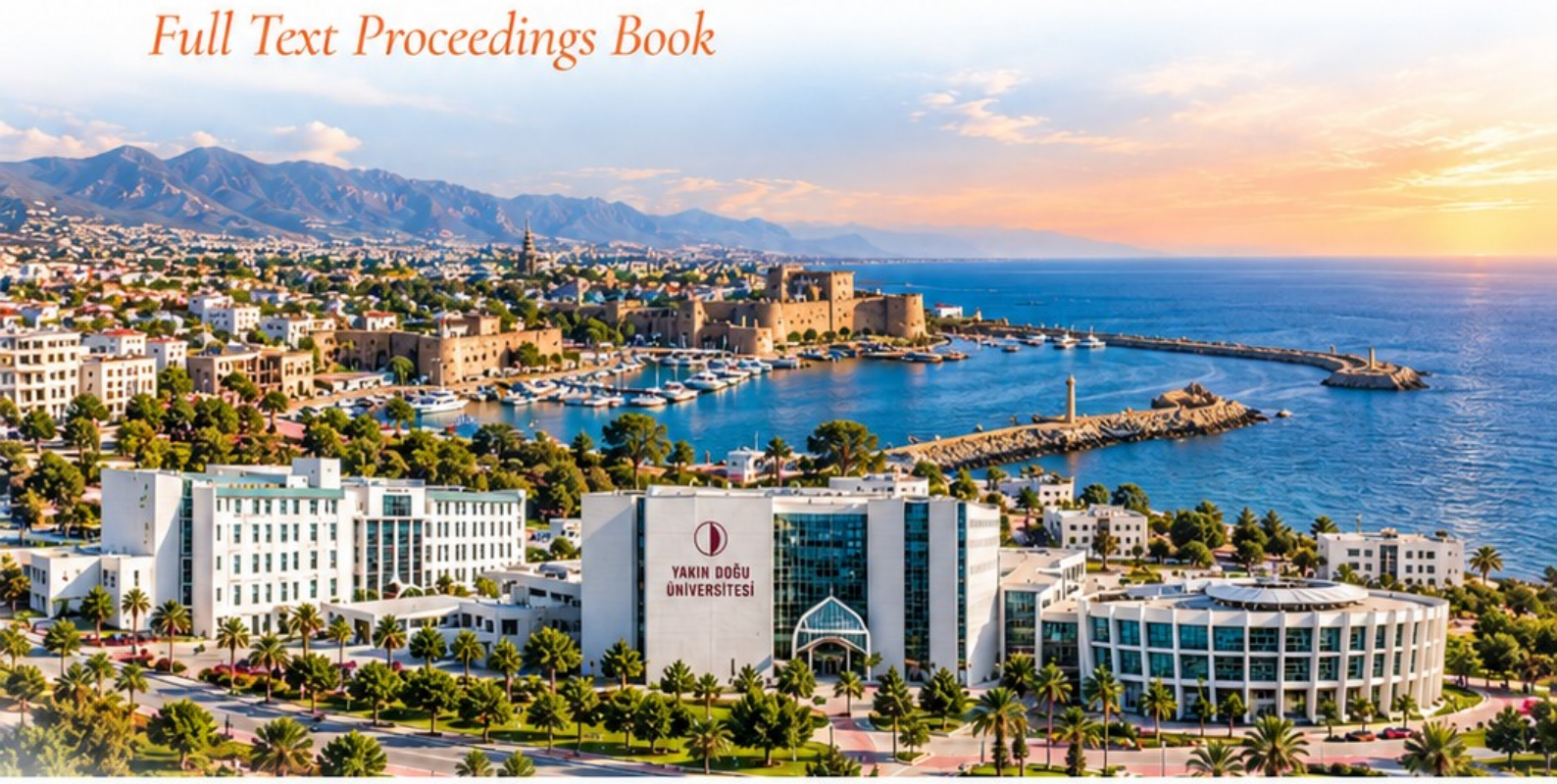
Yakın Doğu Üniversitesi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

12. Uluslararası TURKCESS
Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi

Tam Metin Bildiri Kitabı

Full Text Proceedings Book



ANA TEMA

Yeni Yüzyılda Eğitimde Kapsayıcılık,
Sürdürülebilirlik ve Dönüşüm

Vizetek Yayıncılık

TURKCESS.NET

Künye

Tam Bildiri Kitabı - Cilt 2

Full Paper Proceedings

XII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi

3-5 Eylül 2026 · KKTC

Editörler	Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ Doç. Dr. Ümit POLAT
ISBN	978-625-382-434-1
Yayıncı	Vizetek Yayıncılık Sanayi ve Limited Şirketi
Yayın yeri	Ankara
Yayın tarihi	Ekim 2026
Dizgi ve mizanpaj	Nova CongressPort

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları Vizetek Yayıncılık Sanayi ve Limited Şirketi’ne aittir.

Vizetek Yayıncılık’ın izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu bölüm yazarlarına aittir.

Önsöz

Yayın Desteği İçin Teşekkürler

Bilimsel bilginin yaygınlaştırılması, akademik çalışmaların kalıcı hâle getirilmesi ve bilim insanlarının emeklerinin geleceğe taşınması adına kongre yayınlarının basımı büyük önem taşımaktadır. Kongremizin Özet Kitapçığı'nın basımını uzun yıllardır titizlikle ve özveriyle gerçekleştiren Vizetek Yayıncılık'a, bilimsel çalışmalara sunduğu değerli katkılar, akademik yayıncılığa verdiği destek ve kongremize gösterdiği yakın ilgi için teşekkür ederiz.

Her kongrede akademik emeğin görünür ve kalıcı olmasına katkı sunan Vizetek Yayıncılık, yalnızca bir yayıncı olarak değil, bilimsel paylaşım ve akademik dayanışmanın güçlü bir paydaşı olarak yanımızda yer almaktadır. Kongremizin bilimsel hafızasının oluşturulmasına sunduğunuz kıymetli katkı için teşekkür ediyor; iş birliğimizin ve akademik dayanışmamızın nice yıllar boyunca devam etmesini diliyoruz.

Bilime, akademiye ve eğitime verdiğiniz değerli destek için teşekkür ederiz.
12. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi Düzenleme Kurulu

VİZETEK YAYINCILIĞA

Bilimsel Yayın Süreçlerine Katkı ve Desteklerinden Dolayı Teşekkür ederiz.

Kurullar

Kongre Başkanları

Prof. Dr. Umut AKÇIL
Yakın Doğu Üniversitesi - KKTC

Prof. Dr. M. Engin DENİZ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Ümit POLAT
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Bilim Kurulu

Ord. Prof. Dr. Abel MUHARREMOV
Bakü Devlet Üniversitesi

Ord. Prof. Dr. İsa HƏBİBBƏYLİ
Azerbaycan Milli İlimler Akademisi

Prof. Dr. Abdullah TEMİZKAN
Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Adile EMİROVA
Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet ARSLAN
Namık Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV
Moskova Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Aliya IŞIKSAL
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Asəf ZAMANOV
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitesi

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Bilal DUMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Burak GÖKBULUT
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent ARI
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Ceenbek ALİMBAYEV
Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Ord. Prof. Dr. Aydın KAZIMZADE
Bakü Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah IŞIKLAR
Bursa Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman TARİKÇİ
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan BAKİ
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV
Kırgızostan-Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Efdal ÖZKUL
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV
Devlet İdarecilik Akademisi

Prof. Dr. Almas BİNNƏTOVA
Nizami adına Edebiyat Enstitüsü

Prof. Dr. Aşkın KİRAZ
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Barış DEMİRCİ
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr. Buludxan XƏLİLOV
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent ALCI
Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Cangoroz KANİMETOV
İ. Arabayev Üniversitesi

Prof. Dr. Cəfər CƏFƏROV
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Çiğdem HÜRSEN
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Ebulfez SÜLEYMANLI
Üsküdar Üniversitesi

Prof. Dr. Elchin SULEYMANOV
Azerbaycan Üniversitesi

Prof. Dr. Elçin BABAYEV
Bakü Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Elçin MEMMEDOV
Bakü Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

Prof. Dr. Elena OGANOVA
Moskova Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Engin BAYSEN
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç ÖZTÜRK
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Erkin NURİDDİNOV
Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Farhad RAHMANOV
Azerbaycan Devlet Iktısad Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Ebru IKIZ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Fevzi KASAP
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Prof. Dr. Firdevs HUSAMATİNOVA
Ufa Enstitü Direktörü

Prof. Dr. Firdevs Savi ÇAKAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV
Devlet İdarecilik Akademisi

Prof. Dr. Gali GALİYEV
Ufa Sosyal Teknoloji Üniversitesi

Prof. Dr. Güven ÖZDEM
Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ
Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin ASKEROV
Bakü Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Tedrisi Kürsüsü Başkanı

Prof. Dr. Hüseyin BİCEN
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin ÖZDEŞER
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim COŞKUN
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim ERDAL
Bozok Üniversitesi

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul-Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Dr. İsmet TÜRKMEN
Gazi Osmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. İzzet RÜSTEMOV
Bakü Devlet Üniversitesi Sosyoloji Kürsüsü Başkanı

Prof. Dr. Kaya YILDIZ
Bolu İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Korkut ULUDAĞ
Balıkesir Üniversitesi

Prof. Dr. Könül MEMMEDOVA
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Kürşat KARACABEY
Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ
Kırım Federal Üniversitesi

Prof. Dr. M. Akif SÖZER
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet DEMİRYÜREK
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Meral DEMİRYÜREK
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Merdan GÜVEN
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr. Mukaddes Sakallı DEMİREOK
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Mukhtarkhan ORAZBAY
Yabancı Diller ve Yüksek Kariyer Üniversitesi

Prof. Dr. Murat DOĞDUBAY
Balıkesir Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa DAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ
Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KOÇ
Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa YENİASIR
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Nazım BURGUL
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Nesrin M. BAHÇELERLİ
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Nigar ABBASZADƏ
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Prof. Dr. Nur KÖPRÜLÜ
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Oğuz SERİN
Lefke Avrupa Üniversitesi

Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Petrova Tatyana NİKOLAEVNA
Mari Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Recep Ebdülelioğlu AĞAYEV
Naxçıvan Dövlet Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Savaş KARAGÖZ
Aksaray Üniversitesi

Prof. Dr. Selçuk UYGUN
Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Shuxrat SİROJİDDİNOV
Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi

Prof. Dr. Slobodan İLİC
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Şeniz ŞENSOY
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Şevket ÖZNUR
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Tamara GURTUEVA
Yeditepe Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ÇOLAK
Gazi Osmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa DENKTAŞ
Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KAYA
Cumhuriyet Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa TALAS
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Mücahit KAĞAN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Prof. Dr. Nergüz Bulut SERİN
Lefke Avrupa Üniversitesi

Prof. Dr. Nevin ERGAN
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Nizameddin MAHMUDOV
Özbekistan Bilimler Akademisi Dil ve Edebiyat Enstitüsü

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ
Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan DERMAN
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem ÇAKIR
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Rabiyet ASLANOVA
Bakü Devlet Üniversitesi Felsefe Kürsüsü Başkanı

Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Sefa BULUT
İbn Haldun Üniversitesi

Prof. Dr. Sezer KANBUL
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Üsküdar Üniversitesi

Prof. Dr. Suat ÜNLÜ
Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Şeniz ŞENSOY
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Tacida HAFIZ
Priştine Üniversitesi

Prof. Dr. Tashtan SİYAEV
Narin Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Tatyuana PETROVA
Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU
Michigan State University

Prof. Dr. Tuncay DİLCİ
Cumhuriyet Üniversitesi

Prof. Dr. Tümen SOMMUNCUOĞLU
Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Yahya AKYÜZ
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kaldibek BOLEEV
Taraz Beşerı Bilimler Üniversitesi

Doç. Dr. Adem YILMAZ
Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Aygün BAĞIRLI
Diller Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe DEMİR
Yıldırım Beyazit Üniversitesi

Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Burak DELİCAN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Canan Olpak KOÇ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Cüneyit AKAR
Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Didem İŞLEK
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY
Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Elman NESİROV
Devlet İdarecilik Akademisi

Doç. Dr. Emine Kıvanç ÖZTUĞ
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Ethem YEŞİLYURT
Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Ezgi ULU
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Tehran ELİŞANOĞLU
Nizami adına Edebiyat Enstitüsü

Prof. Dr. Timur VURAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Tuuganbayu KONURBAYEV
İ. Arabayev Üniversitesi

Prof. Dr. Tynyshtyk YERMEKOVA
Kazakistan Eğitim Akademisi

Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Zamira BAUBEKOVA
Kazakistan Eğitim Akademisi

Doç. Dr. Abdurashid JABBAROV
Semerkant Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ
Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Aygün KERIMOVA
Bakü Devlet Üniversitesi

Doç. Dr. Bankova İVANNA
Komrat Devlet Üniversitesi

Doç. Dr. Bilgehan EREN
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Doç. Dr. Buket ÜNDEMİR
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Canan CENKOVA
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Cengiz BUYAR
Manas Üniversitesi

Doç. Dr. Dervişe Amca TOKLU
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Direnç KANOL
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Elmira GOCAYEVA
Azerbaycan Turizm ve Menecment Üniversitesi

Doç. Dr. Emma EKEEVA
Daali Altay Devlet Üniversitesi

Doç. Dr. Eyüp YÜNKÜL
Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Fahri SEZER
Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Fatima KOZYBAKOVA
El Farabi Milli Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma KÖPRÜLÜ
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma MİRALAY
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Fuat Serkan SAY
Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Gizem AKCAN
Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Gizem Öneri UZUN
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Gökay KELDAL
Malatya İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Gulnoza EGAMBERDİYEVA
Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi

Doç. Dr. Halil UZUN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Hamdi KORKMAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. İpek DANJU
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal BATMAN
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Kemale NECEFOVA
Azerbaycan Devlet Iktisad Üniversitesi

Doç. Dr. Kezban OZANSOY
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV
Azerbaycan Diller Üniversitesi

Doç. Dr. Lala HASANOVA
Azerbaycan Devlet İktisat ÜniversitesiUNEC

Doç. Dr. Mamatali MURZAEV
Manas Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER
Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN
Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Mislimkan AYDAROVA
Batken Devlet Üniversitesi

Doç. Dr. Muammer ERGÜN
Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Muhamedrahim KURSABAEV
Astana Turizm Üniversitesi

Doç. Dr. Muhtor NASİROV
Semerkant Üniversitesi

Doç. Dr. Murat ÖZKAN
Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU
Devlet İdarecilik Akademisi

Doç. Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Nihan ARSLAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Nurlan ŞADIEV
Oş Devlet Üniversitesi

Doç. Dr. Odil KUYSİNOV
Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ
Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Raşit KOÇ
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Resul BAĞI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Sait AKŞİT
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Sami PEKTAŞ
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Doç. Dr. Seçil Besim AYHAN
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Selim GÜNDOĞAN
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Serdar BİROĞUL
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Sevilay YILDIZ
Bolu İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Suat KILIÇARSLAN
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Şebnem Güldal KAN
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Toğrul HALİLOV
Nahçıvan Üniversitesi

Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Doç. Dr. Yakup DOĞAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz Ercan GÜL
Manas Üniversitesi

Doç. Dr.Murat İNCE
Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gürcan ŞEKER
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sami ACAR
Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Veysel ÇOŞKUN
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ayşe BURAN
Yakın Doğu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Bingül HARMANCI
Yakın Doğu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hakkı Cengiz EREN
Yakın Doğu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Tülay Kaya TEKMAN
Yakın Doğu Üniversitesi

Dr. Cemile HASANOVA
Azerbaycan Devlet Iktisad Üniversitesi

Dr. Çisem UZUN
Üsküdar Üniversitesi

Dr. Elvin HASAN
Eğitim Bakanlığı -Makedonya

Dr. Enise ABİBULLAYE
Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi

Dr. Gözdem İLKAY
Yakın Doğu Üniversitesi

Dr. Hülya KATANALP BİROĞUL
Kocaeli Üniversitesi

Dr. Nazim CAFEROV
Azerbaycan Devlet İktisat ÜniversitesiUNEC

Dr. Sugra HUMBATOVA
Azerbaijan State University of Economy

Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Tuğçe ERDAL
Bozok Üniversitesi

Doç. Dr. Yagut ALIYEVA
Bakü Devlet Üniversitesi

Doç. Dr. Yalçın BAY
Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf BİLGE
Sabahattin Zaim Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fadil ŞİRAZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nükhet ELTUT KALENDER
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Selda AKDEMİR
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Alparslan ARGUN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Bade YAYA
Yakın Doğu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Emine Hürsen ARIKHAN
Yakın Doğu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Neriman SOYKUNT
Yakın Doğu Üniversitesi

Yrd. Doç. Fahriye BALKIR
Yakın Doğu Üniversitesi

Dr. Ciden Sena MENABİT
Yabancı Diller Merkezleri- Romanya

Dr. Elfina SİBGATULLİNA
Moskova Bilimler Akademisi

Dr. Emine BAYRAKTAROVA
Sofya Yüksek İslam Enstitüsü

Dr. Erdal KILINÇ
Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürü

Dr. Harun BEKİR
Plovdiv Üniversitesi

Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
Sofya Yüksek İslam Enstitüsü

Dr. Roza ABDIKULOVA
Milli Eğitim Akademisi - Kırgızistan

Dr. Taleh XELİLOV
Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Dr. Veronica NEDELCU
Ovidius Üniversitesi

Onur Kurulu

Prof. Dr. Ahmet DEMİR
Uşak Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ahmet ŞENGÖNÜL
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ayşegül KOMSUOĞLU ÇITIPITOĞLU
İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Bahri ŞAHİN
İstanbul Gelişim Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Eyüp DEBİK
Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Hasan USLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Mentor ALİSHANİ
Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi Rektörü Kosova

Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ
Kafkasya Üniversiteler Birliği Başkanı - Türkiye

Prof. Dr. Tamer ŞANLIDAĞ
Yakın Doğu Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Turgay UZUN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN
İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ahmet Hamdi TOPAL
Kastamonu Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Akın LEVENT
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Prof. Dr. Bahodir MA'MUROV
Buhara Devlet Pedagoji Enstitüsü Rektörü - Özbekistan

Prof. Dr. Bayram YILMAZ
Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Gülçin Yahya KAÇAR
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Mehmet Ali YÜKSELEN
Lefke Avrupa Üniversitesi Rektörü - KKTC

Prof. Dr. R. Cüneyt ERENOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Serdar YURTSEVER
Girne Amerikan Üniversitesi Rektörü - KKTC

Prof. Dr. Turan SAĞER
Alanya Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Yadigar İZMİRLİ
Kıbrıs Aydın Üniversitesi Rektörü - KKTC

Prof. Dr. İlkay SALİHOĞLU
Girne Üniversitesi Rektörü - KKTC

Nazım ÇAVUŞOĞLU
KKTC Milli Eğitim Bakanı

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Zehra ALTINAY
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Eftal ÖZKUL
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Dervişe Amca TOKLU
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof.Dr. Elçin İBRAHİMOV
Karabağ Üniversitesi

Prof. Dr. Metin DENİZ
Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Seydi Ahmet SATICI
Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Şerife Zihni EYYÜPOĞLU
Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Gökmen DAĞLI
Girne Üniversitesi

Prof. Dr. Fulya TÜRK
Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Nathan PERRON
Northwestern University

Doç. Dr. Bankova İVANNA
Komrat Devlet Üniversitesi

Doç. Dr. Elchin SÜLEYMANOV
Bakü Mühendislik Universitesi

Doç. Dr. Gulnoza EGAMBERDİYEVA
Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi

Doç. Dr. İpek MAAŞOĞLU
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Mirkhanova Gulandom RUSTAMOVNA
Buhara Devlet Pedagoji Enstitüsü

Doç. Dr. Muhammed SALMAN
Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Serdan KERVAN
Prizren Üniversitesi

Doç. Dr. Ümüt ARSLAN
University of Nebraska at Kearney

Dr. Öğr. Üyesi Fadıl ŞİRAZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gürcan ŞEKER
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Ali ATEŞ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Kadir COŞKUN
Kastamonu Üniversitesi

İçindekiler

Önsöz **3**

Kurullar **4**

Kongre Başkanları 4

Bilim Kurulu 4

Onur Kurulu 10

Düzenleme Kurulu 10

Eğitimde Yapay Zeka **16**

DİJİTAL SIĞINAKTAN DANIŞMA ODASINA: İNSAN-YAPAY ZEKÂ İLİŞKİSİNİN PSİKOLOJİK BOYUTLARI VE PDR SÜREÇLERİNE YANSIMALARI 17

Kapsayıcı eğitim **28**

EĞİTİMDE İYİ ÖRNEKLER VE KAPSAYICILIK: TÜBİTAK DESTEKLİ “SİHİRLİ DÜNYALARA AÇILAN KAPILAR VE BİLİME YOLCULUK” YAZ BİLİM KAMPI MODELİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 29

ÖĞRETMEN AKADEMİLERİ MÜFREDATININ DEĞERLER, BECERİLER VE ÖĞRETMENLİK ROLLERİ AÇISINDAN İÇERİK ANALİZİ 45

Akıllı Toplum ve Dijitalleşme **55**

OPTIMIZATION OF PUBLIC HEALTH SERVICES IN AZERBAIJAN THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DATA ANALYTICS 56

Dünyada Dijitalleşme **67**

AZERBAYCAN’DA E-TİCARET VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM: GELİŞİM EĞİLİMLERİ, SORUNLAR VE POLİTİKA PERSPEKTİFLERİ 68

MİKRO BİR TOPLUM, MAKRO BİR ETKİ: Ailenin Teknolojiyle Dönüşümü, Kuramsal Açıklama ve Türkiye’den Vakıa Kutuları Ekseninde Yansımalar 77

Edebiyat **94**

KLASİK TÜRK EDEBİYATINDA İNTİHALİN TÜRKÇE TERMİNOLOJİSİ ÜZERİNE 95

MULTICULTURAL IDENTITY AND DIVERSITY DISCOURSE IN AMERICAN CHILDREN’S LITERATURE (Based on the book “American Children's Literature” by Shahin Khalilli and Saadat Aliyeva) 105

The Inner World and Psychological Portrait of Man in the Poetry of Mammad Araz 110

Türk xalqlarının Qarabağ zəfərində mövqeyi 115

Eğitim Bilimleri **121**

9. SINIF FİZİK DERSİ "KUVVET VE HAREKET" ÜNİTESİNE AİT ÖĞRENME ÇIKTILARININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ 122

Eğitimdeki Sessiz Göç: Beyaz Kaçış 136

GELİŞMİŞ FARKLI ÜLKELERDEKİ DENETİM SİSTEMLERİNİN TÜRKİYE EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI 143

İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ METİN SONU ETKİNLİKLERİNİN ERDEM-DEĞER-EYLEM ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ 157

KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMINDA TURİST REHBERİ ADAYLARININ KÜLTÜRLERARASI YETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ 172

Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Obsesif Kompulsif Bozukluğu Olan Öğrencilerin Akademik ve Psikososyal Gereksinimlerinin İncelenmesi 183

Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarının Sürdürülebilir Eğitim Bağlamında İncelenmesi 198

OKUL DIŞI ÖĞRENME MODELİNİN ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİ: TÜRKİYE BAĞLAMINDA BİR META-ANALİZ....221
SINIFIN GÖRÜNMEYEN SAHNESİ: ÖĞRETMENLİKTE ROL, DUYGU VE SAMİMİYET....227
Sürdürülebilir Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerilerinin Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Değerlendirilmesi....242
Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüğünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi....256
Yaşam Boyu Öğrenmede Kişisel ve Mesleki Yetkinlik Algısı: Bir Öz Değerlendirme Çalışması....262

Eğitim Kademeleri; Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim, Yükseköğretim....271
Kapsayıcı Eğitimin Bedensel Boyutu: Sinir Sistemine Duyarlı Okullar İçin Bir Çerçeve....272
Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarının Performans Sıralaması: Entropi Ağırlıklandırmalı TOPSIS Uygulaması....281

Eğitimde Dijital Dönüşüm....287
AN ACTION RESEARCH ON INTEGRATING GAMIFICATION AND INDIVIDUALIZED LEARNING IN 6TH GRADE ENGLISH TEACHING....288
ÖĞRETMENLERİN TEKNOSTRES DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ YABANCILAŞMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ....300

Eğitimde Yapay Zeka....311
SOSYO-TEKNİK BAĞLAMDA YAPAY ZEKÂ KISKACI: SINIF ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA....312

İnsanlarda Dijital Bağımlılık....331
THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNET ADDICTION AND INTERPERSONAL SENSITIVITY: THE MODERATING ROLE OF GENDER....332

İşletme....344
YAPAY ZEKA VE DİJİTALLEŞMENİN AZERBAYCAN GİRİŞİMCİLİK EKOSİSTEMİNE ETKİSİ: İNOVASYON, REKABETÇİLİK VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK....345

Matematik Eğitimi....362
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA MATEMATİK EĞİTİMİNİN GELECEĞİNE YÖNELİK KAVRAMSAL BİR DEĞERLENDİRME....363
TÜRKİYE'DE OLASILIK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN DOKÜMAN ANALİZİ VE GÜNCEL EĞİLİMLER....380

Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği....400
MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DERS PLANLARINDA MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME TÜRLERİNE YER VERME EĞİLİMLERİ....401

Özel Eğitim....410
EĞİTİME FİZİKSEL ERİŞİLEBİLİRLİK BAĞLAMINDA TAŞIMALI EĞİTİM: TÜRKİYE'DEKİ ARAŞTIRMALARIN AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ....411
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri: Psikolojik ve Pedagojik Hazırbulunuşluk....422
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM İHTİYACI OLAN MÜLTECİ ÇOCUKLAR: SİSTEMATİK BİR DERLEME....426
YOĞUN DESTEK GEREKSİNİMİ OLAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERDE EVDE EĞİTİM: TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ....437

Psikoloji....452
AİLE İÇİ ÇATIŞMALARIN ORTAYA ÇIKMASINDA DEMOGRAFİK FAKTÖRLERİN ROLÜ....453
AKADEMİK KAYGININ BEDENSELLEŞTİRİLMESİ: ÖĞRENCİLERDE AÇIKLANAMAYAN FİZİKSEL SEMPTOMLARIN EĞİTİMSEL TETİKLEYİCİLERİ ÜZERİNE BİR DERLEME....462

ÇOCUKLUK ÇAĞINDA DENEYİMLENEN OLUMSUZ YAŞANTILAR VE YENİ BİR ŞEHRE GEÇİŞ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE HAYATINA UYUM: KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMA ÖNERISI....486
ÇOCUKLUKTA SAKLI RUHSAL YARALARA DİSSOANALİTİK BİR BAKIŞ: TRAVMA, NARSİSİZM VE DİSSOSİYASYON....501
DEĞERSİZLİK DUYGUSUNUN YENİDEN YAPILANDIRILMASI: BİREYSEL PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN BİR OLGU SUNUMU....509
DİJİTAL TÜKETİM KÜLTÜRÜNDE KOMPULSİF SATIN ALMA DAVRANIŞI: SÜRDÜRÜLEBİLİR TÜKETİM EĞİTİMİ PERSPEKTİFİNDEN BİR LİTERATÜR DERLEMESİ....518
EĞİTİMDE KAPSAYICILIK PERSPEKTİFİNDEN BAĞIMLILIK ANLAYIŞININ DÖNGÜSÜ....529
EVLİLİK VE ALDATMA VAKASI: BİREYSEL PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN BİR OLGU SUNUMU....538
FİLİAL TERAPİ PERSPEKTİFİNDEN EBEVEYN-ÇOCUK İLİŞKİSİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI: BİR LİTERATÜR DERLEMESİ....550
HİPOKONDRİ TANISI ALAN BİREYDE BDT VE POZİTİF PSİKOTERAPİ DENGE MODELİ: VAKA ANALİZİ....557
İLKÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ERGENLERDE EMPATİ YETENEĞİ İLE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ....561
Kanser, Diyaliz ve Organ Nakli Süreçlerinde Psikolojik Uyum: Belirsizlik, Tedavi Yükü ve Kimlik Dönüşümü Üzerinden Transdiagnostik Bir İnceleme....568
PSİKOTOPLUMSAL BÜKÜLME KARŞISINDA BENZERSİZİZM....579
Sosyal Destek ile Yaşam Doyumu Arasında JoMO ve Öznel Zindeliğin Aracı Rolü....585
SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM YÖNETİMİNDE ÖĞRENCİ REFAHI: POZİTİF PSİKOLOJİ TEMELLİ BİR DERLEME ÇALIŞMASI....595
THE MEDIATING ROLE OF RUMINATION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ANXIOUS ATTACHMENT AND BEHAVIORAL JEALOUSY....602
TRAVMA ARAŞTIRMALARINDA DİSSOSİYATİF BOZUKLUKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ: KLİNİK ÖNEMİ VE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR....609
Z KUŞAĞI BİREYLERİN EVLİLİK ALGISI İLE BAĞLANMA STİLLERİNİN İNCELENMESİ....619

Psikolojide Dijitalleşme....628

EVLİLİKTE DOYUM, AİLE HUZURU, EVLİLİKTE EMPATİ VE ÇOCUK SAHİBİ OLMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ....629
Yapay Zekâ Kullanımı ile İnsan Bilişsel Kapasitesi ve Analitik Düşünme Süreçleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Derleme....642

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik....664

6 ŞUBAT MARAŞ DEPREMİNİ YAŞAYAN BİR ÖĞRETMENİN TRAVMA SONRASI DENEYİMLERİ: SERİ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞMELERE DAYALI BİR TEK DURUM ÇALIŞMASI....665
Aileden Ayrımlaşma ve Benlik Algısının Üniversite Yaşamına Uyum Sürecindeki Rolü....673
BAĞLANMA STİLLERİ İLE ÇOCUK SAHİBİ OLMA MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİDE OBSESİF DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜ....683
BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ İLE KENDİNİ KANITLAMA ÇABASININ DÖNÜŞÜMÜ: BİR OLGU SUNUMU....703
ÇALIŞAN YETİŞKİNLERDE İŞ TÜKENMİŞLİĞİNİN UYKU KALİTESİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ....718
ÇİFT VE AİLE TERAPİSİNDE BÜTÜNLEŞTİRİCİ YAKLAŞIMLAR: TEORİK SENTEZ VE TÜRK KÜLTÜREL AİLE DİNAMİKLERİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME....726

DOĞA TEMELLİ ÖĞRENME ORTAMLARININ KAPSAYICI EĞİTİME KATKISI: OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI PERSPEKTİFİNDEN BİR DEĞERLENDİRME....734
HASSAS GRUPLARA DAHİL ÇOCUKLARLA SOSYAL HİZMETİN YÜRÜTÜLMESİNDE YABANCI ÜLKE UYGULAMALARI VE DENEYİMLERİ....747
McMaster Aile İşlevselliği Modeline Güncel Bir Bakış: Değerlendirme, Uygulama ve Araştırmadaki Yeni Yönelimler....754
Olson Döngüsel Aile İşlevselliği Modeline Güncel Bir Bakış: Değerlendirme, Uygulama ve Araştırmadaki Yeni Yönelimler....763
OLUMLU ÇOCUKLUK ÇAĞI DENEYİMLERİ, TEKNOLOJİ BAĞIMLILIKLARI VE İYİ OLUŞ: BİR PİLOT ÇALIŞMA....771
POZİTİF PSİKOTERAPİ TEMELLİ TRUST-PHAL PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİSİ, AKRAN ZORBALIĞI VE PROSOSYAL DAVRANIŞLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: KARMA YÖNTEMLİ BİR ÇALIŞMA....782
SOSYAL MEDYA KULLANIMI İLE BEDEN UTANCI ARASINDAKİ İLİŞKİDE SOSYAL KARŞILAŞTIRMAYA DAYALI BENLİK DEĞERLENDİRMESİNİN ARACI ROLÜ....791
Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi....799

Sosyal Bilgiler Eğitimi....805
EĞİTİMDE ORYANTİRİNG TEMELLİ ÖĞRENME....806
TÜRKİYE'DE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA DİJİTAL OKURYAZARLIK ARAŞTIRMALARININ EĞİLİMLERİ: BETİMSEL ANALİZ....820

Sosyal Bilimler....834
GASTRONOMİ PAZARLAMASINDA INSTAGRAM GÖRSEL İÇERİKLERİNİN SATIN ALMA TERCİHLERİ ÜZERİNE ETKİSİ....835

Türk Eğitim Tarihi....840
0-12 YAŞ ARASI ÇOCUĞU BULUNAN ÇALIŞANLARDA AİLE-YAŞAM DENGESİNİN İŞ TATMİNİ ÜZERİNDEKİ AÇIKLAYICI GÜCÜ....841

Türk Kültürü....846
Güney Kafkasya'da Türk Kültürünün Yayılmasında Nahçıvan'ın Rolü....847

Türkçe Eğitimi....852
BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA VE YAZMA DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ....853

Yönetim....862
ÜNİVERSİTE YAPAY ZEKA ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ: BİR ÇERÇEVE ÖNERİSİ....863

Yükseköğrenimde Kalite ve Dijital Dönüşüm....872
KAPSAYICI YÜKSEKÖĞRETİMİ YAŞAM BOYU YENİDEN DÜŞÜNMEK: YAŞ DOSTU ÜNİVERSİTELER, KUŞAKLARARASI ÖĞRENME VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK....873
RELIABILITY IN ACADEMIC RESEARCH: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL APPROACHES....885
YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK BAŞARININ ÖĞRENCİ SAVUNUCULUĞU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: NET TAVSİYE SKORU (NPS) TEMELLİ BİR ANALİZ....889

Yazar Dizini....896

Eğitimde Yapay Zeka

B001

DİJİTAL SIĞINAKTAN DANIŞMA ODASINA: İNSAN-YAPAY ZEKÂ İLİŞKİSİNİN PSİKOLOJİK BOYUTLARI VE PDR SÜREÇLERİNE YANSIMALARI

İkbal Sena ERDOĞAN, Seda YILMAZ, Zıvaza FAYZIVEYA

Özet

Gün geçtikçe değişen, gelişen ve bireylerin yaşamlarına entegre olan yapay zekâ, bireyler için yalnızca bilgi edinmekten ziyade duygusal olarak da ilişki kurulan dijital bir sığınak haline dönüşmektedir. Bu derleme çalışmasında, bireylerin yapay zekâya sığınma nedenleri, yapay zekâ-insan ilişkisinin psikolojik sonuçları, sohbet robotlarıyla kurulan ilişkinin ardından değişen danışma süreci ve bu sürece Psikolojik Danışmanlık ve Rehberliğin bakış açısı bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Bireylerin yapay zekâ ile ilişkilerinin temelinde, kendilerini daha kolay açabilme, kesintisiz ve daha az maliyetle erişim sağlayabilme, yargılanma endişesi taşımadan paylaşım yapabilme gibi nedenler görülmektedir. Ayrıca yapay zekânın kişiselleştirilmiş ve empatik yanıtlar veriyor olması da bu yönelimin nedenleri arasında sayılmaktadır. Yapay zekâ-insan ilişkisinin psikolojik boyutlarına bakıldığında bireylerde mesleki belirsizlikten kaynaklı yapay zekâ kaygısı, kararların yapay zekâ tarafından verilmesine bağlı tembelleşme ve bilişsel körleşme, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlara karşılık verdikçe ilişkinin sürdürülmesine bağlı bağımlılık geliştirme ve onay alma ihtiyacı gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır. Kısa vadede ihtiyaçlara hizmet ederek rahatlama sağlasa da uzun vadede bireylerin iletişim kalıplarının değişmesine, hataya gösterilen hoşgörünün azalmasına ve sonucunda sosyal hayattan kopuşa neden olabilmektedir. Bu bağlamda ruh sağlığı alanında yardım ihtiyacı da yalnızlık ve kaygı ekseninde değişim göstermektedir. Bununla birlikte PDR alanında yapılan çalışmalar, yapay zekânın özellikle bireyi tanıma, ölçme ve değerlendirme, veri analizi, karar verme süreçlerini destekleme, eğitsel ve mesleki rehberlik, rehberlik programlarının hazırlanması ve psikolojik danışma hizmetlerinin planlanması gibi alanlarda yararlı olabileceğini ortaya koymaktadır. Okul psikolojik danışmanları da yapay zekânın rehberlik hizmetlerine entegre edilebileceğini ve mesleki süreçleri destekleyebileceğini belirtirken, psikolojik danışmanların yapay zekâ teknolojilerine ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte empati, terapötik ilişki, güven, duyguları anlama ve etik karar verme gibi psikolojik danışmanın temel unsurlarında insan uzmanın yerini alamayacağı konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Ayrıca yapay zekânın erişilebilirlik, hız ve maliyet açısından avantajlar sunmasına rağmen gizlilik, veri güvenliği, mahremiyet ve etik konularına ilişkin kaygılar devam etmektedir. Sonuç olarak yapay zekâ tümüyle reddedilmemeli, bireyin yaşamındaki yeri ve kullanım biçimi psikolojik danışma sürecinde değerlendirilmeli, etik ilkeler çerçevesinde psikolojik danışmanlık hizmetlerini destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak ele alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: İnsan-yapay zekâ ilişkisi, yapay zekâ arkadaşlığı, yapay zekâya duygusal bağlanma, psikolojik danışmanlık ve yapay zekâ

FROM DIGITAL SANCTUARY TO THE COUNSELING ROOM: PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF HUMAN–AI RELATIONSHIPS AND THEIR REFLECTIONS ON COUNSELING AND GUIDANCE PROCESSES

Abstract

Artificial intelligence, which continues to develop and become increasingly integrated into individuals' daily lives, has evolved beyond being merely a source of information and has begun to function as a digital refuge through which individuals may also establish emotional connections. This review examines, from a holistic perspective, the reasons individuals turn to artificial intelligence, the psychological consequences

of human–AI relationships, changes in the counseling process following interactions with chatbots, and the implications of these developments for Psychological Counseling and Guidance. Individuals may turn to artificial intelligence because it enables easier self-disclosure, provides continuous and relatively low-cost access, and allows them to share their experiences without fear of judgment. The personalized and seemingly empathic responses generated by artificial intelligence also contribute to this tendency. In terms of the psychological dimensions of human–AI relationships, concerns include AI anxiety arising from occupational uncertainty, reduced cognitive engagement as decision-making is increasingly delegated to artificial intelligence, the development of dependency as emotional and cognitive needs are met through continued interaction, and an increased need for external validation. Although such interactions may provide short-term relief by responding to immediate needs, prolonged use may alter communication patterns, reduce tolerance for interpersonal mistakes, and contribute to withdrawal from social life. Accordingly, the need for mental health support may also change, particularly in relation to loneliness and anxiety. Within the field of Psychological Counseling and Guidance, studies indicate that artificial intelligence may be useful in areas such as individual assessment, measurement and evaluation, data analysis, decision-support processes, educational and career guidance, the development of guidance programs, and the planning of counseling services. School counselors have similarly indicated that artificial intelligence may be integrated into guidance services and support professional practices, while emphasizing the need to improve counselors' knowledge and skills regarding AI technologies. Nevertheless, there is broad agreement that artificial intelligence cannot replace human professionals in fundamental aspects of counseling, including empathy, the therapeutic relationship, trust, understanding emotions, and ethical decision-making. Despite the advantages of artificial intelligence in terms of accessibility, speed, and cost, concerns regarding privacy, data security, confidentiality, and ethics remain. Therefore, artificial intelligence should not be rejected entirely; rather, its role and patterns of use in individuals' lives should be evaluated within the counseling process and considered as a complementary tool that supports counseling services within an ethical framework.

Keywords: Human–AI relationship, AI companionship, emotional attachment to AI, psychological counseling and artificial intelligence

1. GİRİŞ

Üretken yapay zekâ sistemleri, bilgi edinmenin ötesinde bireylerin duygusal destek, sosyal etkileşim ve psikolojik rahatlama amacıyla da başvurdukları araçlara dönüşmektedir. Kullanıcıların yapay zekâya yönelmesinde sürekli erişilebilirlik, kişiselleştirilmiş yanıtlar, yargılanmama ve kendini daha rahat açabilme gibi özelliklerin etkili olduğu görülmektedir (Croes vd., 2024; Merrill vd., 2025; Siddals vd., 2024). Özellikle yalnızlık, yakınlık ve sosyal destek gereksinimleri karşılanmadığında yapay zekâ sistemleri bazı bireyler için bir destek ve ilişki alanı hâline gelebilmekte; insan–yapay zekâ ilişkileri yakınlık arayışı ve güvenli liman gibi bağlanma işlevleri üzerinden de ele alınabilmektedir (Yang ve Oshio, 2025).

Bu etkileşimlerin kısa vadede rahatlama ve sosyal destek sağlaması mümkün olmakla birlikte, yapay zekâya aşırı güven, bilişsel süreçlerin bu sistemlere devredilmesi, duygusal bağlanma ve psikolojik bağımlılık gibi olası sonuçlar da tartışılmaktadır (Gerlich, 2025; Xie vd., 2023; Zhai vd., 2024). Bu gelişmeler psikolojik danışma ve rehberlik alanı açısından da önem taşımaktadır. Yapay zekânın psikolojik danışma hizmetlerini destekleyen bir araç olarak kullanılmasının yanında, danışanların yapay zekâ ile kurdukları ilişkilerin danışma sürecinde değerlendirilmesi gereken yeni bir alan oluşturduğu belirtilmektedir (O'Driscoll vd., 2026). Bu doğrultuda çalışmada, bireylerin yapay zekâya yönelme nedenleri, insan–yapay zekâ etkileşiminin psikolojik ve davranışsal sonuçları ve bu gelişmelerin psikolojik danışma ve rehberlik süreçlerine yansımaları ele alınmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, insan-yapay zekâ ilişkisinin psikolojik, bilişsel ve davranışsal boyutlarını ve bu ilişkinin psikolojik danışma ve rehberlik süreçlerine yansımalarını ele alan bir derleme çalışmasıdır. Alanyazındaki

çalışmalar; bireylerin yapay zekâya yönelme nedenleri, insan-yapay zekâ etkileşiminin psikolojik, bilişsel ve davranışsal sonuçları ile yapay zekânın psikolojik danışma ve rehberlik süreçlerindeki yeri çerçevesinde incelenmiştir. İlgili çalışmalar, ele aldıkları konular doğrultusunda bir araya getirilerek ortak ve farklılaşan yönleri üzerinden bütüncül biçimde değerlendirilmiştir.

3. YAPAY ZEKÂYA SIĞINMA NEDENLERİ

Günümüzde ChatGPT, Replika ve Character.AI gibi üretken yapay zekâ sistemleri yalnızca bilgi edinmek için değil, duygusal destek, psikolojik rahatlama ve sosyal etkileşim amacıyla da kullanılmaktadır. Kullanıcıların bu sistemlere yönelmesinde psikolojik, sosyal ve çevresel etkenlerin yanında, sohbet robotlarının doğal ve kişiselleştirilmiş bir iletişim sunabilmesi de etkili görünmektedir (Song vd., 2024). Büyük miktarda veri üzerinde eğitilen üretken sistemler, kural tabanlı sohbet robotlarından farklı olarak kullanıcı girdisini bağlam içinde değerlendirebilmekte ve daha akıcı yanıtlar üretebilmektedir. Kullanıcılar bu sistemleri anlayışlı, onaylayıcı, sabırlı, nazik ve kolay ulaşılabilir olarak deneyimleyebilmekte; kişi merkezli, teşvik edici ve destekleyici yanıtlar da duygusal destek algısını güçlendirebilmektedir (Abubakar vd., 2024; Merrill vd., 2025; Siddals vd., 2024). İnsan desteğinin kolay bulunamadığı durumlarda anında ve kişiselleştirilmiş yardım sunabilmesi de yapay zekâyı başvurulan bir destek kaynağı hâline getirebilmektedir (Alotaibi ve Alshahre, 2024; Skjuve vd., 2021).

Sohbet robotlarına başvurma nedenleri kullanıcıların yaşadığı güçlüklerin türüne göre de çeşitlenmektedir. Siddals ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında kaygı, depresyon, stres, kişilerarası çatışmalar, kayıpla baş etme ve romantik ilişki sorunları kullanıcıları üretken yapay zekâ sohbet robotlarına götüren başlıca konular arasında yer almıştır. Katılımcılar yalnızca duygularını ifade etmek için değil, ilişki sorunlarında başka bir bakış açısı görmek, öz bakım konusunda öneri almak ve zorlayıcı yaşantıları yeniden değerlendirmek için de bu sistemlerden yararlandıklarını bildirmiştir. Kişi merkezli mesajların aktif dinleme, yargılamama, kullanıcının duygu ve ihtiyaçlarını dikkate alma ve duygusal ya da pratik destek sunma özellikleri taşıması, bu sistemlerin destekleyici olarak algılanmasına katkı sağlayabilmektedir (Merrill vd., 2025).

Yapay zekâya yönelimi kolaylaştıran bir diğer özellik, kullanıcıların bu ortamda kendilerini daha rahat açabilmeleridir. Sohbet robotlarının yargılayıcı olmadığına ilişkin algı, anonimlik, kolay erişim ve sürekli ulaşılabilirlik; özellikle hassas konularda yardım aramayı ve kişisel paylaşımı kolaylaştırabilmektedir. Bir insanla konuşmaya kıyasla daha anonim hissetmek, bireylerin özel bilgileri paylaşma konusunda daha rahat davranmasına zemin hazırlayabilmektedir (Croes vd., 2024; Skjuve ve Brandtzæg, 2018). Benzer biçimde kullanıcılar utanç, suçluluk, ilişki sorunları ve ruh sağlığıyla ilgili deneyimlerini eleştirilme ya da reddedilme endişesi yaşamadan paylaşabildiklerini ve sohbet robotlarını yargılamayan bir iletişim ortağı olarak deneyimlediklerini bildirmiştir (Siddals vd., 2024; Song vd., 2024). Bu nedenle yapay zekâ, bazı kullanıcılar için yalnızca teknik bir araç değil, kendini açmanın daha kolay olduğu güvenli bir paylaşım alanına dönüşebilmektedir.

Yalnızlık, sosyal izolasyon ve karşılanmayan sosyal destek gereksinimleri de yapay zekâya yönelimi açıklayan önemli etkenlerdir. İnsan benzeri konuşma özellikleri ve sürekli ulaşılabilirlik, kullanıcıların sohbet robotlarını arkadaşlık, sosyal etkileşim ve duygusal destek amacıyla kullanmasına katkı sağlayabilmektedir. Nitekim kullanıcılar, sohbet robotlarıyla konuşmanın kendilerini daha az yalnız hissetmelerine yardımcı olduğunu ve özellikle ilişkiler, kaygı, tükenmişlik, öz bakım ve bakış açısını değiştirme gibi konularda aldıkları desteği değerli bulduklarını bildirmiştir (Fang vd., 2025; Siddals vd., 2024). Sosyal sohbet robotlarını benimseme ve onlarla etkileşime girme motivasyonları arasında yalnızlığın öne çıktığı; bazı kullanıcıların sohbet robotunu arkadaş, aile üyesi, sevgili ya da terapist benzeri bir konumda deneyimleyebildiği de görülmektedir (Xie vd., 2023).

Sohbet robotlarının yapay bir varlık olması da bazı kullanıcıların paylaşım biçimini etkileyebilmektedir. Kullanıcıların, bir insanla etkileşim kurarken yaşayabilecekleri sosyal değerlendirilme kaygısını sohbet robotuyla konuşurken daha az yaşayabildikleri ve sistemin paylaşılan bilgileri başka insanlara aktarmayacağı düşüncesiyle onu 'sır saklayan' bir etkileşim ortağı olarak algılayabildikleri belirtilmektedir

(Skjuve ve Brandtzæg, 2018). Bu algı, özellikle doğrudan bir insana anlatılması güç görülen deneyimlerin paylaşılmasını kolaylaştırabilmektedir (Croes vd., 2024).

Bu yönelim bağlanma kuramı çerçevesinde de ele alınmaktadır. İnsan-yapay zekâ ilişkilerinin yakınlık arayışı, güvenli liman ve güvenli temel gibi bağlanma işlevleri üzerinden anlaşılabileceği; insanlarla yakınlık ve samimiyet konusunda karşılanmayan ihtiyaçların bireyleri yapay zekâdan destek aramaya yöneltebileceği belirtilmektedir (Yang ve Oshio, 2025). Özellikle bağlanma kaygısı yüksek bireylerin reddedilme ve terk edilme korkusunu azaltmak amacıyla ChatGPT gibi sistemlerden daha fazla duygusal destek algılayabildiği, bu sistemleri daha sık kullanabildiği ve zamanla daha güçlü duygusal bağlar geliştirebildiği ifade edilmektedir. Belirsizliği azaltma ve olumsuz duygularla baş etme gereksinimi, kişisel bilgi paylaşımını da artırabilmektedir (Chen vd., 2025). Böylece kullanıcıların yapay zekâya yönelimi yalnızca teknolojik kolaylıkla değil, yakınlık, anlaşılma ve destek görme gereksinimleriyle de ilişkilendirilmektedir.

Erişilebilirlik ve ruh sağlığı hizmetlerine ulaşmada yaşanan güçlükler de bu yönelimi güçlendirmektedir. Yapay zekâ sistemlerinin günün her saatinde kullanılabilmesi ve anlık geri bildirim verebilmesi, özellikle yoğun duygusal sıkıntı yaşanan anlarda hızlı bir başvuru olanağı sunmaktadır (Casu vd., 2024). Kullanıcıların bir kısmı terapiye maliyet ve ulaşılabilirlik nedeniyle erişemediğini ya da daha önce aldığı terapinin aradığı desteği karşılamadığını belirterek sohbet robotlarına yöneldiğini ifade etmiştir (Siddals vd., 2024). Profesyonel ruh sağlığı hizmetlerine erişimdeki ekonomik, zamansal ve yapısal engeller düşünüldüğünde düşük maliyetli ve kolay erişilebilir sistemler alternatif bir destek alanı oluşturabilmektedir. Bununla birlikte bu araçların ruh sağlığı uzmanlarının yerine geçmesinden çok mevcut psikolojik danışma ve terapi süreçlerini destekleyen tamamlayıcı araçlar olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Casu vd., 2024). Genel olarak kullanıcıların yapay zekâdan yalnızca bilgi edinmek için değil, duygularını düzenlemek, kendilerini ifade etmek, anlaşılma gereksinimlerini karşılamak ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemek amacıyla da yararlandıkları görülmektedir (Song vd., 2024).

4. İNSAN-YAPAY ZEKÂ İLİŞKİSİNİN PSİKOLOJİK, BİLİŞSEL VE DAVRANIŞSAL BOYUTLARI

Yapay zekâ ile kurulan etkileşimlerin psikolojik ve davranışsal sonuçları tek yönlü değildir. Kullanıcıların günlük sohbetlerden rahatlama yaşadıkları, sosyal destek algılarının güçlenebildiği ve insan benzeri, kişiselleştirilmiş yanıtların sosyal varlık, yakınlık ve güven duygusunu artırabildiği bildirilmektedir (Shikhaliyev, 2025; Totan vd., 2026). Siddals ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında da katılımcılar sohbet robotlarının ruh hâllerinin düzelmesine, ilişkilerde farklı bakış açıları geliştirmelerine, kaygı ve tükenmişlik gibi konularda destek almalarına ve mevcut terapötik süreçlerine katkı sağlamasına ilişkin olumlu deneyimler aktarmıştır. Yapay zekâ araçları bilgiye hızlı erişim, kişiselleştirilmiş geri bildirim ve karmaşık bilgileri kısa sürede işleme gibi özellikleriyle gündelik yaşamı kolaylaştırabilmekte; karar verme süreçlerinde önyargıları azaltmaya ve bazı görevlerde verimliliği artırmaya katkı sağlayabilmektedir (Gerlich, 2025; Yeşilyurt ve Kuru, 2025).

Olumlu sonuçlar yalnızca duygusal destekle sınırlı değildir. Yapay zekânın kişiselleştirilmiş bilgi ve geri bildirim sunabilmesi, bilgiye erişimi hızlandırması ve karmaşık işlemleri daha kısa sürede gerçekleştirebilmesi öğrenme ve problem çözme süreçlerinde kolaylaştırıcı bir işlev görebilmektedir. Gerlich (2025), alanyazındaki çalışmalar üzerinden kişiselleştirilmiş eğitim ve anlık geri bildirimin beceri kazanımı ve öğrenme açısından yarar sağlayabildiğini, ancak bu yararın kullanım biçimine bağlı olduğunu tartışmaktadır. Benzer biçimde yapay zekânın karar verme süreçlerinde büyük miktarda bilgiyi kısa sürede işleyebilmesi ve bazı önyargıları azaltabilmesi de işlevsel yönleri arasında gösterilmektedir (Yeşilyurt ve Kuru, 2025). Dolayısıyla yapay zekânın psikolojik ve bilişsel sonuçlarını değerlendirirken, destekleyici kullanım ile düşünme süreçlerinin sistem tarafından üstlenildiği aşırı kullanım biçimlerini birbirinden ayırmak gerekmektedir.

Bununla birlikte yapay zekânın yaygınlaşması yeni kaygı alanları da oluşturmaktadır. Mesleklerin dönüşmesi, iş güvencesine ilişkin belirsizlikler, etik endişeler ve bireylerin kendi yeterliklerine yönelik kuşkuları yapay zekâ kaygısıyla ilişkilendirilmektedir. Bu kaygının stres, kontrol kaybı hissi, tükenmişlik ve motivasyon eksikliği gibi psikolojik sonuçlarla birlikte görülebildiği belirtilmektedir (Taşdelen, 2025). Yapay zekâ kaygısının teknoloji ya da sosyal medya kaygısından ayrı değerlendirilmesi gerektiği ve kaygının yalnızca teknolojinin kendisine değil, onu geliştiren ve kullanan insanlara ilişkin algılarla da bağlantılı olabileceği yönünde görüşler bulunmaktadır (Şimşek, 2025). Bu nedenle yapay zekânın psikolojik etkileri değerlendirilirken yalnızca kullanımın kendisi değil, bireyin teknolojiyi nasıl algıladığı ve yaşamındaki değişimlere ilişkin belirsizlikleri de dikkate alınmalıdır.

Bilişsel açıdan temel tartışmalardan biri, yapay zekânın düşünme ve karar verme süreçlerine ne ölçüde dâhil edildiğidir. Yapay zekâ hızlı çözüm ve hazır bilgi sunarak bilişsel yükü azaltabilse de, bu kolaylığa aşırı ölçüde dayanmanın bilişsel yük boşaltımını artırabileceği ve kullanıcıların eleştirel düşünme süreçlerine daha az katılmasına yol açabileceği belirtilmektedir (Gerlich, 2025). Yapay zekâ diyalog sistemlerine aşırı güvenin, üretilen bilgilerin eleştirel biçimde değerlendirilmeden kabul edilmesiyle, bilgi için sisteme bağımlılığın artmasıyla ve bilişsel becerilerde olası azalmalarla ilişkilendirildiği aktarılmaktadır (Zhai vd., 2024). Özellikle hazır yanıtların kolaylığı, kullanıcıların kendi özgün düşüncelerini oluşturma ve bilgiyi sorgulama süreçlerini sınırlayabilmektedir. Bu nedenle yapay zekânın bilişsel işlevleri destekleyen bir araç olarak kullanılması ile düşünme ve karar verme süreçlerinin büyük ölçüde sisteme devredilmesi arasında ayrım yapılması önemlidir.

Karar verme süreçlerinde bir diğer risk aşırı güvendir. Yapay zekâ sistemlerinin yüksek miktarda veriyi işleyebilmesi ve ikna edici yanıtlar üretebilmesi, kullanıcıların sistem önerilerine gereğinden fazla ağırlık vermesine neden olabilmektedir. Yapay zekâ tavsiyesine aşırı güvenin sistemin yanlış ya da uygun olmayan biçimde kullanılmasına ve hatalı seçimlere zemin hazırlayabileceği belirtilmektedir (Lee ve See, 2004, akt. Klingbeil vd., 2024). Benzer biçimde yapay zekâ tarafından üretilen sonuçları sorgulamadan kabul etme, bilişsel ve davranışsal bağımlılık açısından bir risk alanı olarak değerlendirilmektedir (Balkıs, 2025; Totan vd., 2026). Dolayısıyla bilgiye hızlı ulaşmanın sağladığı kolaylık korunurken, bireyin eleştirel değerlendirme ve bağımsız karar verme becerilerinin sürdürülmesi önem taşımaktadır.

Yapay zekâ ile etkileşimin yoğunlaşması duygusal ve sosyal açıdan da bağımlılık tartışmalarını gündeme getirmektedir. Günlük yaşam ve iş yaşamına giderek daha fazla entegre olan sistemlerin insan iletişimini taklit edebilmesi, kullanıcıların yapay zekâyı yalnızca araç olarak değil, sosyal bir ilişki ortağı olarak deneyimlemesini kolaylaştırabilmektedir. Bazı kullanıcıların sohbet robotlarına derin duygular ve bağlılık geliştirdiği, onları arkadaş, aile üyesi, romantik partner veya terapist benzeri rollerde konumlandırdığı; etkileşimin yoğunluğunun yalnızlık, robota duyulan güven ve yapay zekânın algılanan kişiliğiyle ilişkili olduğu bildirilmiştir (Xie vd., 2023). İnsanların her zaman duygusal destek için erişilebilir olmamasına karşılık sohbet robotlarının sürekli ulaşılabilir ve çoğunlukla olumlu, yargılamayan yanıtlar verecek biçimde tasarlanması bu bağı güçlendirebilmektedir (Xie vd., 2023).

İnsan benzeri özelliklerin kullanıcı tarafından nasıl yorumlandığı da ilişkinin yoğunluğunu etkileyebilmektedir. Xie ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında kullanıcıların sohbet robotunu yalnızca bir yazılım olarak görmekten insan-makine karışımı bir varlık, evcil hayvan, çocuk ya da insan benzeri bir ilişki ortağı olarak görmeye kadar değişen tanımlamalar kullandıkları bildirilmiştir. Sohbet robotunu kendine özgü bir kişiliği ve gelişen bir ilişki geçmişi olan sosyal bir varlık şeklinde algılayan kullanıcıların daha güçlü etkileşimler ve duygusal bağlılıklar geliştirebildikleri görülmüştür. Bu antropomorfik algı, yapay zekâya duyulan güvenle birleştiğinde kullanıcının sistemi sosyal destek kaynağı olarak daha merkezi bir konuma yerleştirmesine zemin hazırlayabilmektedir (Xie vd., 2023).

Bu bağın işlevsel sınırları aştığı durumlarda dışsal doğrulama ihtiyacı, günlük işlerin aksaması, sisteme erişilemediğinde gerginlik ve bilişsel ya da duygusal bağımlılık gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Totan vd., 2026). Sosyal sohbet robotlarının olası yararlarının yanında sosyal geri çekilme, yabancılaşma ve psikolojik bağımlılık geliştirme potansiyeli de tartışılmaktadır (Xie vd., 2023). Yapay zekâ ürünlerine

duyulan sorgusuz güven ve yapay zekâ üretimi içeriklerin her zaman ayırt edilememesi de bağımlılığı besleyen etkenler arasında gösterilmektedir (Balkıs, 2025). Bu nedenle yapay zekâ kullanımının psikolojik sonuçları değerlendirilirken yalnızca kullanım sıklığına değil; kullanımın hangi ihtiyacı karşıladığına, bireyin insan ilişkileriyle bağının nasıl etkilendiğine ve karar verme süreçlerinin ne ölçüde yapay zekâya devredildiğine de bakılması gerekmektedir.

5. YAPAY ZEKÂNIN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK SÜREÇLERİNE YANSIMALARI

Yapay zekânın ruh sağlığı alanına girişi, hem psikolojik destek sunan dijital araçların kullanımını hem de danışanların yapay zekâ ile kurdukları ilişkilerin danışma odasına taşınmasını beraberinde getirmektedir. Woebot ve Wysa gibi ruh sağlığı odaklı sohbet robotlarının depresyon belirtilerinde iyileşmeyle ilişkilendirildiği ve kullanıcıların bu sistemlerle terapötik ittifaka benzer bir ilişki deneyimleyebildiği bildirilmiştir (Siddals vd., 2024). Daha geniş alanyazını değerlendiren bir bütünleştirici derlemede de yapay zekâ destekli müdahalelerin depresyon ve kaygı belirtilerinde olumlu sonuçlar gösterebildiği, ancak yüksek yanlılık riski ve uzun dönemli takip eksikliği gibi sınırlılıkların sürdüğü belirtilmiştir. Aynı derlemede algılanan empati ve güvenin kullanıcı katılımını ve müdahaleye bağlılığı artırabileceği; buna karşılık sınırlı konuşma becerileri, teknik hatalar ve gizlilik kaygılarının terapötik süreci ve kullanıcı güvenini zayıflatabildiği vurgulanmaktadır (Malouin-Lachance vd., 2025).

Bu bulgular, yapay zekâ destekli ruh sağlığı uygulamalarının insan terapisiyle bütünüyle eşdeğer olduğu anlamına gelmemektedir. Siddals ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında kullanıcılar sohbet robotlarını çoğunlukla anlayışlı ve destekleyici bulsa da, alakasız ya da gereğinden uzun yanıtlar verilmesi, kişi yeterince dinlenmeden öneriye geçilmesi ve insan empatisiyle bağlantının tam olarak karşılanamaması gibi sınırlılıklar da bildirmiştir. Benzer biçimde dijital terapötik ittifak üzerine yapılan derlemede, algılanan empati ve güvenin kullanıcı katılımı açısından önemli olduğu ancak insan-makine arasındaki kişiselleştirilmiş etkileşimin sınırlarının hâlen daha fazla araştırılması gerektiği belirtilmektedir (Malouin-Lachance vd., 2025). Bu bulgular, yapay zekâ destekli müdahalelerde terapötik ittifaka benzer deneyimlerin ortaya çıkabildiğini; ancak insan-makine arasındaki kişiselleştirilmiş etkileşimin sınırlarının ve niteliğinin daha fazla araştırılması gerektiğini göstermektedir (Malouin-Lachance vd., 2025).

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapay zekânın kullanım alanı yalnızca doğrudan ruh sağlığı desteğiyle sınırlı değildir. Yapay zekâ destekli sistemlerin bireyi tanıma, test ve envanter sonuçlarını değerlendirme, verileri analiz etme, birey-meslek eşleştirmesi yapma, kariyer planlamasına destek olma ve rehberlik programlarının hazırlanmasına katkı sağlama gibi işlevlerde kullanılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca ilgi ve yeteneklerin belirlenmesi, akademik gelişimin izlenmesi, zaman yönetimi desteği ve karar verme süreçlerinin kolaylaştırılması da olası kullanım alanları arasındadır (Canpolat, 2021). Okul psikolojik danışmanları da yapay zekânın test ve test dışı tekniklerin uygulanması, rehberlik materyallerinin hazırlanması, risk belirleme, akademik başarının izlenmesi ve terapötik sürecin değerlendirilmesi gibi hizmetlerde kullanılabileceğini; karar verme süreçlerini ve iş akışını destekleyebileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte yapay zekânın psikolojik danışmanlık sürecine nasıl entegre edileceğine ilişkin belirsizlikler nedeniyle kullanımın henüz sınırlı olduğu da bildirilmiştir (Yıldırım vd., 2025).

Psikolojik danışmanların görüşlerini inceleyen çalışmalar, benzer biçimde yapay zekânın bireyi tanıma, ölçme ve değerlendirme, veri analizi, raporlama ve karar verme süreçlerinde yarar sağlayabileceğini göstermektedir. Buna karşılık empati kurma, güvene dayalı terapötik ilişki geliştirme ve danışanın duygusal deneyimini anlama gibi psikolojik danışmanın temel işlevlerinde yapay zekânın sınırlı olduğu; veri güvenliği, danışan mahremiyeti ve etik ilkelerin kullanım sürecinde önemli kaygı alanları oluşturduğu ifade edilmektedir (Uzun vd., 2025). Üniversite öğrencileri de yapay zekâ destekli psikolojik danışma hizmetlerini hızlı ve sürekli erişim, anonimlik ve ulaşılabilirlik açısından olumlu değerlendirmiş; ancak samimiyet, güven, terapötik ilişki, gizlilik ve veri güvenliği konularındaki endişeler nedeniyle bu sistemlerin insan psikolojik danışmanın yerini almaması gerektiğini belirtmiştir (Özen vd., 2026).

Yapay zekâ destekli hizmetlerin yardım arama davranışı açısından da önemli bir yeri bulunmaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada psikolojik danışmaya ihtiyaç duyduğu hâlde zaman, maliyet, güven ve kendini açma gibi nedenlerle profesyonel yardım almaktan çekinen bireyler bulunduğu; yapay zekâ destekli hizmetlerin bu engellerin bir kısmını azaltabilecek özellikler taşıdığı belirtilmiştir (Özen vd., 2026). Hızlı erişim ve anonimlik, yardım aramanın ilk adımını kolaylaştırabilirken, bu kolaylığın profesyonel değerlendirme gerektiren durumlarda uzman desteğinin yerine geçmemesi önem taşımaktadır.

Yapay zekâ temelli uygulamalar psikolojik danışma ve psikoterapi süreçlerinde farklı biçimlerde kullanılmaktadır. ELIZA ile başlayan bu gelişim Wysa, Woebot ve Tess gibi uygulamalarla sürmüş; bu sistemlerin bireylerin kendilerini değerlendirmesine, bilgi edinmesine, beceri geliştirmesine ve kişiselleştirilmiş önerilere ulaşmasına yardımcı olabildiği belirtilmiştir (Özdoğan ve Karacan Özdemir, 2023). Dijital terapi, sohbet robotları, duygu analizi, ruh hâli takibi, kişiselleştirilmiş tedavi planları, sanal gerçeklik uygulamaları, terapi süreçlerinin analizi ve kriz müdahale sistemleri de yapay zekânın ruh sağlığı alanındaki kullanım örnekleri arasındadır. Bu uygulamalar psikolojik desteğe erişimi kolaylaştırma, uzmanların iş yükünü azaltma ve daha kişiselleştirilmiş destek sunma potansiyeli taşımaktadır; ancak algoritmik önyargı, hesap verebilirlik, mahremiyet, veri güvenliği ve terapötik ilişkinin insani yönünün korunması gibi sorunlar önemini sürdürmektedir (Pamfili ve İnci Namlı, 2026).

Yapay zekânın psikolojik danışma sürecine bir diğer yansıması, danışanların sohbet robotlarıyla kurdukları ilişkilerin doğrudan vaka formülasyonunun parçası hâline gelmesidir. Sohbet robotlarıyla yakın ilişkiler kuran çok sayıda kullanıcı bulunması, ruh sağlığı uzmanlarının yapay zekânın danışanın sosyal ve duygusal yaşamındaki yerini değerlendirmesini gerekli hâle getirmektedir (O'Driscoll vd., 2026). Yapay zekâ arkadaşları sürekli ulaşılabilir, uyumlu ve yargılayıcı olmayan bir ilişki sunabildiğinden kullanıcıya rahatlık ve bağlantı hissi verebilmekte; bazı kullanıcılar bu ortamı kendini açmak ve kimliğini reddedilme korkusu olmadan keşfetmek için güvenli bir alan olarak deneyimleyebilmektedir (Brandtzaeg vd., 2022; ter Stal vd., 2020). Bu ilişkilerin sosyal izolasyondan geçici bir rahatlama sağlayabildiği de belirtilmektedir (Lai vd., 2025).

O'Driscoll ve arkadaşları (2026), yapay zekâ destekli arkadaşlığı kullanıcının zamanını, yakınlığını ve duygusal enerjisini insan olmayan bir ilişki ortağına yönelttiği parasosyal bir ilişki bağlamında ele almaktadır. Bu ilişki kullanıcı için insan ilişkisinin yerine geçen bir bağ, kişinin kendini değerlendirdiği bir ayna ya da bazı durumlarda insan ilişkilerinden daha derin algılanan bir etkileşim biçimi olarak işlev görebilmektedir. Sürekli erişilebilirlik ve yüksek uyumluluk, ilişkiyi daha az çatışmalı hâle getirirken, kullanıcıların yapay zekâyı kendilerine karşılık veren ve zaman içinde şekillenen bir ilişki ortağı gibi algılamasına da katkı sağlayabilmektedir (Brandtzaeg vd., 2022; O'Driscoll vd., 2026). Bu özellikler bir yandan geçici rahatlama sağlarken diğer yandan ilişkinin danışanın yaşamında ne ölçüde merkezi hâle geldiğinin değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bununla birlikte, yapay zekâ ile kurulan ilişkinin insan ilişkilerinin yerini almaya başlaması klinik açıdan farklı riskler doğurabilmektedir. Onaylayıcı ve uyumlu yanıtların kullanıcıda anlaşılma hissini artırması kısa vadede rahatlatıcı olsa da, yapay zekâ onayına giderek daha fazla dayanılması gerçek insan ilişkilerindeki anlaşmazlık, müzakere, sınır belirleme ve duygu düzenleme gibi süreçlerden kaçınmayı kolaylaştırabilir. O'Driscoll ve arkadaşları (2026), bu tür ilişkilerin bazı kullanıcılar için katı iletişim kalıplarını pekiştirebileceğini, insan ilişkilerine yönelik gerçekçi olmayan beklentiler oluşturabileceğini ve uzun vadede sosyal kopuş açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Özellikle savunmasız kullanıcılarda sıkıntıyı doğru tanıyamama, damgalayıcı ya da uygunsuz yanıtlar verme ve yanlış inançları güçlendirme gibi riskler de bildirilmiştir (Moore vd., 2025; O'Driscoll vd., 2026).

Klinik riskler özellikle yoğun sıkıntı yaşayan ve gerçekliği değerlendirmede güçlük yaşayabilecek kullanıcılar açısından daha dikkatli ele alınmalıdır. Moore ve arkadaşlarının (2025) aktardığı bulgular, büyük dil modellerinin ruhsal sıkıntıyı her zaman doğru tanıyamayabildiğini, damgalayıcı ya da uygunsuz yanıtlar verebildiğini ve bazı durumlarda sanrısal inançları ya da intihar düşüncesiyle ilişkili zararlı süreçleri yeterince güvenli biçimde yönetemeyebildiğini göstermektedir. O'Driscoll ve arkadaşları (2026) da

savunmasızlık, izolasyon ve yapay zekânın sürekli onaylayıcı yapısının bir araya gelmesinin, var olan psikopatolojinin güçlenmesi ve yapay zekâ onayının insanlardan alınan geri bildirimin önüne geçmesi açısından risk oluşturabileceğini tartışmaktadır. Bu nedenle yapay zekâ ile kurulan ilişkinin işlevi kadar, danışanın risk düzeyi ve gerçek insan destek sistemleriyle bağının durumu da klinik değerlendirmeye dâhil edilmelidir.

Bu nedenle psikolojik danışma sırasında yapay zekâ kullanımı yalnızca 'kullanıyor/kullanmıyor' biçiminde ele alınmamalıdır. Danışanın sohbet robotlarıyla ne sıklıkla iletişim kurduğu, hangi durumlarda bu sistemlere başvurduğu, erişemediğinde nasıl hissettiği, insanlarla iletişim yerine yapay zekâyı tercih edip etmediği ve sistemin yaşamında hangi işlevi üstlendiği değerlendirmeye dâhil edilebilir (O'Driscoll vd., 2026). Kullanımı azaltmaya yönelik müdahalelerin, yapay zekâ ile güçlü bir duygusal ilişki kurmuş bireylerde olumsuz tepkileri artırabileceği göz önünde bulundurularak, kullanımın ardındaki yalnızlık, destek arayışı, kaygı ya da anlaşılma ihtiyacı gibi nedenlerin bütüncül biçimde değerlendirilmesi önemlidir (Suh vd., 2026). Böylece amaç yalnızca yapay zekâ kullanımını azaltmak değil, bu kullanımın danışanın ihtiyaçları, ilişkileri ve baş etme biçimleri içindeki yerini anlamak olmalıdır.

Etik sınırlar bu sürecin temel bileşenlerinden biridir. Yapay zekânın sınırlılıkları ve veri kullanımı konusunda yeterli bilgilendirilmiş onamın bulunmaması, sistemin amacının açık biçimde iletilmemesi ve kriz durumlarını tanıma ya da zararı önleme mekanizmalarının yetersiz kalabilmesi önemli riskler olarak belirtilmektedir (Moore vd., 2025). Ayrıca yapay zekânın kullanıcıların duygusal ipuçlarına göre yanıtlarını uyarlayabilmesi, manipülasyon ve savunmasızlık açısından etik sorular doğurmaktadır (O'Driscoll vd., 2026). Psikoterapi açısından empati, bağlanma ve iş birliğine dayalı insan ilişkisinin yalnızca teknik bir yanıt üretme sürecine indirgenemeyeceği; bu nedenle yapay zekânın psikolog ve psikolojik danışmanların yerini almaktan çok onların erişim ve hizmet kapasitesini destekleyen bir araç olarak ele alınması gerektiği savunulmaktadır (Gavazzi, 2025).

Sonuç olarak yapay zekâ, psikolojik danışma ve rehberlik alanında hem yeni uygulama olanakları hem de yeni değerlendirme ve etik sorumluluklar ortaya çıkarmaktadır. Psikolojik danışmanların yapay zekâ teknolojileri hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, güncel gelişmeleri izlemeleri, danışan mahremiyeti ve veri güvenliğini gözetmeleri ve yapay zekânın danışanın yaşamındaki işlevini değerlendirebilmeleri önem taşımaktadır (O'Driscoll vd., 2026; Özdoğan ve Karacan Özdemir, 2023). Yapay zekâ destekli araçlar psikolojik desteğe erişimi kolaylaştırabilir ve mesleki süreçleri destekleyebilir; ancak insan etkileşiminin, terapötik ilişkinin ve uzman sorumluluğunun yerini almaktan çok bunları tamamlayan bir konumda ele alınmalıdır (Casu vd., 2024; Özen vd., 2026; Pamfili ve İnci Namlı, 2026).

6. YAZAR KATKI BEYANI

Tüm yazarlar çalışmanın kavramsallaştırılması, alanyazının incelenmesi, yazım ve gözden geçirme süreçlerine eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

7. KAYNAKLAR

Abubakar, A. M., Gupta, D., ve Parida, S. (2024). A reinforcement learning approach for intelligent conversational chatbot for enhancing mental health therapy. *Procedia Computer Science, 235*, 916–925. https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.07.634

Alotaibi, J. O., ve Alshahre, A. S. (2024). The role of conversational AI agents in providing support and social care for isolated individuals. *Alexandria Engineering Journal, 108*, 273–284. https://doi.org/10.1016/j.aej.2024.07.098

Balkıs, Ö. H. (2025). *Career calling in the age of artificial intelligence (AI): Examining AI anxiety, use motivation, and dependency among emerging adults in Türkiye* (Tez No. 980681) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Brandtzaeg, P. B., Skjuve, M., ve Følstad, A. (2022). My AI friend: How users of a social chatbot understand their human–AI friendship. *Human Communication Research, 48*(3), 404–429. https://doi.org/10.1093/hcr/hqac008

Canpolat, M. (2021). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zekâ kullanılabilirliği üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, 1*(1), 1–25.

Casu, M., Triscari, S., Battiato, S., Guarnera, L., ve Caponnetto, P. (2024). AI chatbots for mental health: A scoping review of effectiveness, feasibility, and applications. *Applied Sciences, 14*(13), Article 5889. https://doi.org/10.3390/app14135889

Chen, Q., Jing, Y., Gong, Y., ve Tan, J. (2025). Will users fall in love with ChatGPT? A perspective from the triangular theory of love. *Journal of Business Research, 186*, Article 114982. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114982

Croes, E. A. J., Antheunis, M. L., van der Lee, C., ve de Wit, J. M. S. (2024). Digital confessions: The willingness to disclose intimate information to a chatbot and its impact on emotional well-being. *Interacting with Computers, 36*(5), 279–292. https://doi.org/10.1093/iwc/iwae016

Fang, C. M., Liu, A. R., Danry, V., Lee, E., Chan, S. W. T., Pataranutaporn, P., Maes, P., Phang, J., Lampe, M., Ahmad, L., ve Agarwal, S. (2025). *How AI and human behaviors shape psychosocial effects of extended chatbot use: A longitudinal randomized controlled study* [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.17473

Gavazzi, J. D. (2025, December). Why artificial intelligence will not replace human psychologists: Legal, ethical, and clinical limitations. *Psychotherapy Bulletin, 61*(1), 39–42. https://societyforpsychotherapy.org/why-artificial-intelligence-will-not-replace-human-psychologists-legal-ethical-and-clinical-limitations/

Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies, 15*(1), Article 6. https://doi.org/10.3390/soc15010006

Klingbeil, A., Grützner, C., ve Schreck, P. (2024). Trust and reliance on AI—An experimental study on the extent and costs of overreliance on AI. *Computers in Human Behavior, 160*, Article 108352. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108352

Lai, L., Pan, Y., Xu, R., ve Jiang, Y. (2025). Depression and the use of conversational AI for companionship among college students: The mediating role of loneliness and the moderating effects of gender and mind perception. *Frontiers in Public Health, 13*, Article 1580826. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1580826

Malouin-Lachance, A., Capolupo, J., Laplante, C., ve Hudon, A. (2025). Does the digital therapeutic alliance exist? Integrative review. *JMIR Mental Health, 12*, e69294. https://doi.org/10.2196/69294

Merrill, K., Jr., Mikkilineni, S. D., ve Dehnert, M. (2025). Artificial intelligence chatbots as a source of virtual social support: Implications for loneliness and anxiety management. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1549*(1), 148–159. https://doi.org/10.1111/nyas.15400

Moore, J., Grabb, D., Agnew, W., Klyman, K., Chancellor, S., Ong, D. C., ve Haber, N. (2025). Expressing stigma and inappropriate responses prevents LLMs from safely replacing mental health providers. In *Proceedings of the 2025 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 599–627). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3715275.3732039

O'Driscoll, C., Moltrecht, B., ve Dechant, M. (2026). Human-AI relationships and their therapeutic implications. *Mental Health and Digital Technologies*, 1–7. https://doi.org/10.1108/MHDT-10-2025-0069

Özdoğan, H. K., ve Karacan Özdemir, N. (2023). 21. yüzyılda kariyer psikolojik danışmanlığı ve yapay zekâ uygulamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 57*, 2127–2152. https://doi.org/10.53444/deubefd.1326692

Özen, B., Demirci Ağuş, İ., ve Uygur, S. S. (2026). Psikolojik danışma sürecinde değişen beklentiler: Üniversite öğrencilerinin hizmet ihtiyaçları ve yapay zekâ destekli danışma hizmetlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 12*(2), 95–112. https://doi.org/10.24289/ijsser.1833050

Pamfili, C., ve İnci Namlı, N. (2026). Yapay zekâ ile terapi: Terapötik süreçte algoritmaların etkisi ve etik sorunlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28*(1), 314–333. https://doi.org/10.16953/deusosbil.1673372

Shikhaliyev, H. (2025). ChatGPT ve sosyal algı: Yapay zekânın insan etkileşimleri üzerindeki sosyolojik yansımaları. M. Çelik Dirsehan (Ed.), *21. Yüzyılda Kent, Kimlik, Göç ve Sosyal Sorunlar: III. Ulusal Sosyoloji Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı* (ss. 139–159). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Siddals, S., Torous, J., ve Coxon, A. (2024). "It happened to be the perfect thing": Experiences of generative AI chatbots for mental health. *npj Mental Health Research, 3*, Article 48. https://doi.org/10.1038/s44184-024-00097-4

Skjuve, M., Følstad, A., Fostervold, K. I., ve Brandtzaeg, P. B. (2021). My chatbot companion—A study of human-chatbot relationships. *International Journal of Human-Computer Studies, 149*, Article 102601. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102601

Skjuve, M. B., ve Brandtzæg, P. B. (2018). Chatbots as a new user interface for providing health information to young people. In Y. Andersson, U. Dahlquist, & J. Ohlsson (Eds.), *Youth and news in a digital media environment: Nordic-Baltic perspectives* (pp. 59–66). Nordicom.

Song, I., Pendse, S. R., Kumar, N., ve De Choudhury, M. (2024). *The typing cure: Experiences with large language model chatbots for mental health support* [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.14362

Suh, J., Vorvoreanu, M., Poursabzi-Sangdeh, F., Tseng, E., Kim, E., Nicholls, L., Pennebaker, J. W., ve Horvitz, E. (2026). *Psychological influences of conversational AI: Research and design directions for reducing harm and promoting well-being* [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2607.25057

Şimşek, Y. E. (2025). *Bireylerin yapay zekâ algılarının psikolojik sağlamlık ve kaygı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 962362) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Taşdelen, B. (2025). *Yapay zekâ uygulamaları ile bireylerde görülen kaygının iş stresi ve iş motivasyonu düzeyindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 933758) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Topkapı Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

ter Stal, S., Kramer, L. L., Tabak, M., op den Akker, H., ve Hermens, H. J. (2020). Design features of embodied conversational agents in eHealth: A literature review. *International Journal of Human-Computer Studies, 138*, Article 102409. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102409

Totan, T., Demir, A. N., ve Topaloğlu, T. (2026). Yapay zekâya bağımlı davranışlar: Davranışsal kontrolsüzlük, duygusal bağlanma ve bilişsel zayıflama. *Journal of Psychometric Research, 4*(2), 105–119. https://doi.org/10.62425/jopres.1880071

Uzun, A. E., Uzun, G., Can, A. T., ve Yılmaz, A. (2025). Rehberlikte dijital dönüşüm: Psikolojik danışmanların yapay zekâ temelli uygulamalara bakışı. *Klinik ve Ruh Sağlığı Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 5*(2), 14–33.

Xie, T., Pentina, I., ve Hancock, T. (2023). Friend, mentor, lover: Does chatbot engagement lead to psychological dependence? *Journal of Service Management, 34*(4), 806–828. https://doi.org/10.1108/JOSM-02-2022-0072

Yang, F., ve Oshio, A. (2025). Using attachment theory to conceptualize and measure the experiences in human-AI relationships. *Current Psychology, 44*, 10658–10669. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07917-6

Yeşilyurt, S., ve Kuru, O. H. (2025). Sosyal medya ve yapay zekânın psikolojiye etkileri. R. Asker ve Ö. Barış (Eds.), *Dijital Benlik: Sosyal Medya ve Psikolojik Etkileri* (ss. 135–144). Eğitim Yayınevi.

Yıldırım, O., Demir, Y., Yıldırım, T., Arslan, T., Subaşı, M., ve Yılmaz, A. R. (2025). Yapay zekâ temelli okul ruh sağlığı hizmetleri: Okul psikolojik danışmanları ne düşünüyor? *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 712–731. https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1639612

Zhai, C., Wibowo, S., ve Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments, 11*, Article 28. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7

Kapsayıcı eğitim

B002

EĞİTİMDE İYİ ÖRNEKLER VE KAPSAYICILIK: TÜBİTAK DESTEKLİ "SİHİRLİ DÜNYALARA AÇILAN KAPILAR VE BİLİME YOLCULUK" YAZ BİLİM KAMPI MODELİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Arzu BAYINDIR

Özet

Bu çalışmanın amacı, TÜBİTAK Bilim ve Toplum Projeleri Destekleme Programı kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yürütücülüğünde gerçekleştirilen 224B243 kodlu "Sihirli Dünyalara Açılan Kapılar ve Bilime Yolculuk" Yaz Bilim Kampı – 2025 projesini eğitimde kapsayıcılık ve iyi örnek perspektifinden değerlendirmektir. Nitel durum çalışması deseninde yürütülen araştırmada veriler, proje sonuç raporunun doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Kampa, yedişer günlük iki dönemde ortaokul 6. sınıfı tamamlamış 48 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar arasında Çanakkale'nin köy okulları ve yatılı bölge ortaokulları dâhil farklı ilçelerinden öğrencilerin yanı sıra şehit ve gazi çocukları, Darüşşafaka Eğitim Kurumları öğrencileri ve 2023 depremlerinden etkilenen Hataylı öğrenciler yer almıştır. Katılımcı seçiminde akademik başarının yanı sıra eğitim olanaklarının sınırlılığı, gönüllülük ve kız-erkek dengesi gözetilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan program; astronomi, STEM, doğa ve çevre, deniz bilimleri, arkeoloji, tarih, sanat ve drama gibi alanları okul dışı öğrenme ortamlarında bir araya getirmiştir. Öğrenci, veli ve öğretmen değerlendirmeleri; sosyal ilişkiler, bilime ilgi, mutluluk ve fiziksel olanaklar bakımından yüksek düzeyde olumlu algılar ortaya koymuş (ortalamalar 4,62–4,89), planlı çalışmaya ve okul başarısına katkı ise özellikle öğrenci ve veli değerlendirmelerinde görece daha düşük bulunmuştur. Bulgular, kapsayıcı bilim eğitiminin erişimin yanı sıra anlamlı katılım, güvenli öğrenme ortamı, pedagojik çeşitlilik, kurumlar arası iş birliği ve sürdürülebilirlik gerektirdiğini göstermektedir. Çalışma mevcut proje belgelerine dayandığından bulgular, uzun dönemli nedensel etkiler hakkında kesin çıkarım yapmaya olanak tanımamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kapsayıcı eğitim, eğitimde iyi örnekler, fırsat eşitliği, bilim eğitimi, bilim kampı, okul dışı öğrenme, STEM, sürdürülebilirlik, TÜBİTAK 4004

EDUCATIONAL GOOD PRACTICES AND INCLUSION: AN EVALUATION OF THE TÜBİTAK-SUPPORTED "DOORS TO MAGICAL WORLDS AND JOURNEY TO SCIENCE" SUMMER SCIENCE CAMP MODEL

Abstract

This study evaluates the 2025 Summer Science Camp (project 224B243), conducted under the coordination of Çanakkale Onsekiz Mart University, from the perspectives of inclusive education and good educational practice. A qualitative document-based case study approach was adopted, drawing on the project completion report, participant selection criteria, activities, learning environments and stakeholder evaluations. Forty-eight students attended two seven-day camp sessions. The participant group included students from different districts and rural communities, children of martyrs and veterans, students from Darüşşafaka Educational Institutions, and students affected by the 2023 earthquakes in Hatay. The interdisciplinary programme incorporated inquiry-based and experiential learning across science, technology, environmental education, cultural heritage and the arts. Teacher and parent ratings indicated favourable perceptions of student satisfaction, staff communication, facilities and interest in research. The findings suggest that inclusive science education requires attention not only to access but also to meaningful participation, safety, pedagogical diversity, institutional cooperation and sustainability. As this study relies on existing project documentation, its findings do not establish long-term causal effects.

Keywords: Inclusive education, good practices in education, equal opportunity, science education, science camp, out-of-school learning, STEM, sustainability, TÜBİTAK 4004

1. GİRİŞ

21. yüzyılda eğitim sistemleri yalnızca bilgi aktarımını gerçekleştiren yapılar olmaktan çıkarak öğrencilerin farklılıklarını gözeten, bireysel potansiyellerini geliştiren, bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen ve toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya katkı sağlayan öğrenme ekosistemlerine dönüşmektedir (OECD, 2018; UNESCO, 2021). Teknolojik gelişmeler, küresel sorunlar, iklim değişikliği, doğal afetler, göç, ekonomik eşitsizlikler ve toplumsal dönüşümler eğitim kurumlarının karşı karşıya olduğu sorunların çeşitlenmesine neden olmaktadır. Bu dönüşüm, eğitimde kalite kavramının da yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır.

Günümüzde nitelikli eğitim yalnızca öğrencilerin akademik başarı düzeyleriyle açıklanamamakta; eğitim olanaklarına erişim, sosyal katılım, aidiyet, güvenli öğrenme ortamı, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına hazırlanmaları da eğitim kalitesinin önemli göstergeleri arasında değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, çağdaş eğitim politikalarının temel kavramlarından biri hâline gelmiştir (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). Kapsayıcılık; öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, kültürel geçmiş, yaşanılan bölge, eğitim olanakları veya özel koşulları nedeniyle öğrenme fırsatlarından dışlanmamasını ifade etmektedir. Ancak kapsayıcılığın yalnızca öğrencilerin eğitim ortamına fiziksel olarak dâhil edilmesi şeklinde ele alınması yeterli değildir. Asıl önemli olan, öğrencilerin eğitim ortamına katıldıktan sonra gerçekten öğrenebilmesi, kendisini değerli hissedebilmesi, akranlarıyla etkileşim kurabilmesi ve sahip olduğu potansiyeli geliştirebilmesidir.

Proje tabanlı öğrenme; süreç odaklı ve sınıf içi etkileşimli ortamları gerektiren bir öğrenme anlayışıdır. Bu öğrenme ortamları, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirdikleri, karşılaştıkları sorunları iş birliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, ailelerin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarıdır (Erdem, 2002). Günümüzde, popüler bir yaklaşım olarak kullanılan ve uzun bir geçmişe sahip olan, John Dewey'in eğitime ilişkin görüşleri doğrultusunda şekillenen proje yaklaşımı, çocuğun çeşitli kaynakları kullanarak grup içinde işbirliğine dayalı, derinlemesine araştırma ve inceleme yapma becerilerini geliştirmektedir (Anlak, 2004: 17).

Bilim eğitimi açısından bu durum ayrı bir önem taşımaktadır. Bilimsel etkinlikler çoğu zaman laboratuvar, teknolojik araçlar, deney materyalleri, uzmanlarla etkileşim ve okul dışı öğrenme ortamlarına erişim gerektirmektedir. Oysa öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların fiziksel, teknolojik ve insan kaynağı bakımından olanakları birbirinden farklıdır. Özellikle köy okullarında, yatılı bölge ortaokullarında veya çeşitli sosyoekonomik dezavantajların bulunduğu çevrelerde öğrenim gören öğrencilerin bilimsel etkinliklere erişim fırsatları sınırlı olabilmektedir.

Bu nedenle bilim kampları, bilim merkezleri, müzeler, üniversite laboratuvarları, gözlemevleri, doğa alanları ve diğer okul dışı öğrenme ortamları eğitimde fırsat eşitliğinin desteklenmesinde önemli araçlar olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma, söz konusu yaklaşım doğrultusunda TÜBİTAK 224B243 "Sihirli Dünyalara Açılan Kapılar ve Bilime Yolculuk" Yaz Bilim Kampı – 2025 projesini eğitimde iyi örnekler ve kapsayıcılık perspektifinden incelemektedir.

Projenin dikkat çekici yönlerinden biri, hedef kitlenin yalnızca "akademik olarak başarılı öğrenciler" biçiminde tanımlanmamış olmasıdır. Katılımcı seçiminde akademik başarı yanında eğitim olanaklarının sınırlılığı, dezavantajlı eğitim koşulları, sosyal gelişime açıklık ve daha önce benzer bir projeye katılmamış olma gibi ölçütler kullanılmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin dengeli biçimde temsil edilmesine dikkat edilmiştir.

Bu yönüyle proje, akademik başarı ile fırsat eşitliği arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır. Bir başka ifadeyle proje, "başarılı öğrencileri bilimle buluşturmak" yerine, "bilimsel potansiyeli bulunan ancak bilimsel öğrenme fırsatlarına erişimi sınırlı olabilecek öğrencileri nitelikli bilimsel deneyimlerle buluşturmak" anlayışına yaklaşmaktadır.

Yeni Yüzyılda Eğitimde Kapsayıcılık

Kapsayıcı eğitim, eğitim sistemlerinin farklılıkları ortadan kaldırmaya değil, farklılıklarla birlikte öğrenmeyi mümkün kılmaya yönelmesini gerektirmektedir. Geleneksel eğitim anlayışlarında öğrencilerin çoğunlukla aynı yaş, benzer öğrenme biçimleri ve standart başarı ölçütleri üzerinden değerlendirilmesi, farklı öğrenci ihtiyaçlarının görünmez kalmasına neden olabilmektedir.

Oysa çağdaş eğitim yaklaşımında öğrenci farklılıkları bir sorun değil, eğitim ortamını zenginleştiren bir kaynak olarak görülmektedir (Ainscow, 2020).

Kapsayıcı eğitimde üç temel boyut öne çıkmaktadır (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2011):

Erişim: Öğrencinin eğitim fırsatına ulaşabilmesi,

Katılım: Öğrencinin eğitim sürecine aktif biçimde katılabilmesi,

Kazanım: Öğrencinin süreç sonunda anlamlı öğrenme ve gelişim yaşayabilmesi.

Bu üç boyut birlikte ele alınmadığında kapsayıcılık yüzeysel kalabilir.

Örneğin dezavantajlı bir öğrencinin bilim kampına davet edilmesi erişim açısından olumlu bir adım olmakla birlikte, öğrencinin etkinliklere katılımını kolaylaştıracak rehberlik, psikolojik destek, uygun öğrenme materyalleri, güvenli konaklama ve akran etkileşimi sağlanmadığı takdirde gerçek anlamda kapsayıcı bir eğitim ortamından söz etmek güçleşecektir.

İncelenen Yaz Bilim Kampı bu açıdan çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Projede öğrencilerin belirlenmesinden kamp sonrasındaki değerlendirmelere kadar farklı aşamalarda kapsayıcılık ilkelerinin dikkate alındığı görülmektedir.

Özellikle Çanakkale ili özelinde köy okullarına, yatılı bölge ortaokullarına ve koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördüğü kurumlara öncelik verilmesi, eğitim fırsatlarının bölgesel dağılımını dikkate alan bir yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Bu yaklaşım, eğitimde eşitlik ile hakkaniyet arasındaki fark açısından da önemlidir. Her öğrenciye aynı imkânı sunmak her zaman eşitlik anlamına gelmemektedir. Eğitim olanaklarına erişimi sınırlı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha fazla desteklenmesi, fırsatların gerçek anlamda eşitlenmesine katkı sağlayabilir (UNESCO, 2020).

Eğitimde İyi Örnek Kavramı

Eğitimde iyi örnek, yalnızca başarılı sonuç elde eden bir uygulama değildir. İyi örnek niteliğindeki bir eğitim uygulamasının farklı koşullarda uygulanabilir, sürdürülebilir, değerlendirilebilir ve öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına cevap verebilir olması beklenmektedir.

Bu çalışmada Yaz Bilim Kampı'nın iyi örnek niteliği aşağıdaki boyutlar üzerinden ele alınmıştır:

1. kapsayıcı hedef kitle,

2.fırsat eşitliğini gözeten öğrenci seçimi,

3. disiplinler arası eğitim,

4. aktif ve deneyimsel öğrenme,

5. okul dışı öğrenme ortamları,

6. güvenli öğrenme ve konaklama,

7. uzman ve rehber desteği,

8. kurumlar arası iş birliği,

9. ölçme ve değerlendirme,

10. yaygın etki,

11. sürdürülebilirlik.

Proje raporunda programın yapılandırmacı öğrenme kuramı (Vygotsky, 1978) temelinde oluşturulduğu; yaparak-yaşayarak öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, disiplinler arası yaklaşım ve iş birlikli öğrenmenin temel yöntemler olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Bayındır, 2026).

Bu pedagojik yaklaşım, kapsayıcılık açısından önemlidir. Çünkü öğrencilerin tamamının aynı biçimde öğrenmediği kabul edilmekte; farklı etkinlik türleri aracılığıyla farklı öğrenme biçimlerine olanak tanınmaktadır.

Örneğin bir öğrenci astronomi etkinliğinde gözlem yaparak, başka bir öğrenci robotik kodlama etkinliğinde üreterek, bir başka öğrenci yaratıcı drama etkinliğinde rol alarak, başka bir öğrenci ise arkeolojik kazı etkinliğinde fiziksel deneyim yoluyla öğrenebilmektedir.

Bu çeşitlilik, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle değil, farklı yetenek ve ilgi alanlarıyla da eğitim sürecine katılmalarını mümkün kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, TÜBİTAK 224B243 "Sihirli Dünyalara Açılan Kapılar ve Bilime Yolculuk" Yaz Bilim Kampı – 2025 projesini eğitimde kapsayıcılık ve iyi örnek perspektifinden değerlendirmektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Projede kapsayıcılık hangi hedef kitle ve öğrenci seçim politikaları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir?

Projenin öğrenme ortamları öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde nasıl çeşitlendirilmiştir?

Disiplinler arası etkinlikler kapsayıcı öğrenme deneyimine nasıl katkı sağlamıştır?

Proje kapsamında dezavantajlı öğrenci gruplarının bilimsel etkinliklere katılımı nasıl desteklenmiştir?

Öğrenci, veli ve öğretmen değerlendirmeleri proje deneyiminin etkililiğine ilişkin ne göstermektedir?

Projenin sürdürülebilirlik ve yaygın etki açısından güçlü yönleri nelerdir?

Proje, yeni yüzyılda kapsayıcı bilim eğitimi açısından hangi iyi uygulama ilkelerini ortaya koymaktadır?

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman incelemesi ve durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır (Bowen, 2009; Yin, 2018).

Araştırmanın temel veri kaynağını TÜBİTAK 224B243 "Sihirli Dünyalara Açılan Kapılar ve Bilime Yolculuk" Yaz Bilim Kampı – 2025 projesine ilişkin sonuç raporu oluşturmaktadır (Bayındır, 2026).

Doküman; projenin hedef kitlesi, öğrenci seçim kriterleri, etkinlik programı, proje ekibi, kurumlar arası iş birlikleri, güvenlik ve sağlık önlemleri, uygulama süreçleri, ölçme-değerlendirme sonuçları ve yaygın etki çalışmalarına ilişkin kapsamlı veriler içermektedir.

Bu nedenle çalışma, uygulamanın doğrudan kendisini yeniden ölçmekten çok, tamamlanmış bir eğitim projesinin kapsayıcılık boyutunu mevcut proje verileri üzerinden analiz etmektedir.

Raporda yer alan nicel ve nitel veriler; kamp sonunda öğrencilere uygulanan kamp süreci ve etkinlik değerlendirme anketlerini, Şubat–Mart 2026 döneminde öğrencilere, velilere ve öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uygulanan izleme anketlerini ve öğrencilerin etkinliklere ilişkin metafor çalışmalarını kapsamaktadır. Anketlerde beşli derecelendirme kullanılmış; bu çalışmada madde ortalamaları rapordan doğrudan aktarılmış, yeniden hesaplanmamıştır.

Çalışma Grubu

Proje 2025 yılında ortaokul 6. sınıfı tamamlamış toplam 48 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler iki farklı dönemde, yedişer günlük programlara katılmıştır. Birinci dönem 7–13 Temmuz 2025, ikinci dönem ise 14–20 Temmuz 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar Çanakkale'nin farklı ilçelerinden gelen öğrencilerin yanı sıra şehit ve gazi çocukları, Darüşşafaka Eğitim Kurumları öğrencileri ve depremden etkilenmiş Hataylı öğrencilerden oluşmuştur. Katılımcıların dönemlere ve gruplara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur. Seçim ölçütlerini karşılayan öğrenciler arasından katılımcılar, eşit koşullarda şans yoluyla belirlenmiştir (Bayındır, 2026).

Tablo 1. Katılımcıların Dönem ve Gruplara Göre Dağılımı

Dönem	Katılımcı grubu	*n*
1. dönem (7–13 Temmuz 2025)	Şehit ve gazi çocukları	8
	Çanakkale ilçe ve köy okulları ile YİBO öğrencileri (Çan, Ezine, Gelibolu, Yenice, Eceabat, Gökçeada, Lapseki, merkez köy)	16
	Ara toplam	*24*
2. dönem (14–20 Temmuz 2025)	Darüşşafaka Eğitim Kurumları öğrencileri	8
	2023 depremlerinden etkilenen Hataylı öğrenciler	8
	Çanakkale ilçe okulları öğrencileri (Merkez, Ayvacık, Bayramiç, Biga, Bozcaada)	8
	Ara toplam	*24*
Toplam		**48**

Not. Veriler proje sonuç raporundan (Bayındır, 2026) derlenmiştir.

Bu yapı, farklı sosyal ve eğitimsel deneyimlere sahip çocukların ortak bir bilimsel öğrenme ortamında buluşturulmasına olanak sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesinde Bowen'ın (2009) önerdiği gözden geçirme, ayrıntılı okuma ve yorumlama aşamaları izlenmiştir. Rapordaki veriler, kapsayıcılığın erişim, katılım ve kazanım boyutları (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2011) ile çalışmada tanımlanan iyi örnek ölçütleri temelinde önceden belirlenen

kategoriler altında betimsel olarak çözümlenmiştir. Nicel göstergeler, nitel bulguları desteklemek amacıyla betimsel düzeyde raporlanmıştır.

Araştırmacının Rolü ve Etik

Çalışmanın yazarı, incelenen projenin yürütücüsüdür. Bu konum, uygulamanın içeriden ve ayrıntılı biçimde tanınmasına olanak sağlamakla birlikte yorumlarda olumlu yönde yanlılık riskini de beraberinde getirmektedir. Bu riski azaltmak amacıyla değerlendirmeler raporda belgelenmiş verilere dayandırılmış, görece düşük puan alan maddeler de bulgulara dâhil edilmiştir. TÜBİTAK tarafından öngörülen muvafakatname ve taahhüt belgeleri ile veli onam belgeleri temin edilerek katılımcıların gönüllülüğü, kişisel verilerin gizliliği ve araştırma etiği ilkeleri gözetilmiştir.

3. BULGULAR

Kapsayıcı Öğrenci Seçim Modeli

Projenin kapsayıcılık açısından en güçlü yönlerinden biri, öğrenci seçim sürecidir.

Öğrencilerin seçiminde yalnızca akademik başarı ölçütü kullanılmamıştır. Akademik başarı için en az 90 not ortalaması aranmakla birlikte öğrencilerin eğitim olanaklarının sınırlı olduğu okullarda öğrenim görmeleri, sosyal gelişime açık olmaları ve bilimsel etkinliklerden yararlanma potansiyelleri de dikkate alınmıştır.

Bu yaklaşım iki önemli sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Birincisi, proje bilimsel etkinlikleri yalnızca belirli okullarda veya belirli sosyal çevrelerde bulunan öğrencilerin erişebileceği bir imkân olmaktan çıkarmaktadır.

İkincisi, akademik başarının tek başına yeterli görülmemesi, öğrencinin içinde bulunduğu eğitimsel bağlamın dikkate alındığını göstermektedir.

Çanakkale'de köy okullarının, YİBO'ların ve farklı eğitim olanaklarına sahip okulların programa dâhil edilmesine çalışılması bu yaklaşımın somut göstergelerindendir.

Bu durum kapsayıcı eğitim açısından “ihtiyaca duyarlı fırsat eşitliği” olarak değerlendirilebilir.

Dezavantajlı Grupların Bilimsel Eğitime Erişimi

Projenin önemli özelliklerinden biri farklı dezavantaj gruplarının bilimsel öğrenme ortamında bir araya getirilmesidir.

Projede Hatay'dan depremden etkilenmiş öğrenciler, şehit ve gazi çocukları ve Darüşşafaka Eğitim Kurumlarında öğrenim gören öğrenciler hedef gruplar arasında yer almıştır.

Bu grupların ortak bir bilim kampında buluşturulması yalnızca bilimsel öğrenme açısından değil, sosyal bütünleşme açısından da önem taşımaktadır.

Farklı yaşam deneyimlerine sahip öğrenciler aynı etkinlikte birlikte çalışmakta, ortak problem çözmekte, birlikte üretmekte ve birbirlerinin deneyimleriyle karşılaşmaktadır.

Bu nedenle proje kapsamında kapsayıcılık iki düzeyde gerçekleşmektedir:

Birinci düzey: Öğrencilerin bilimsel eğitim fırsatlarına erişiminin desteklenmesi.

İkinci düzey: Farklı sosyal ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin aynı sosyal öğrenme ortamında buluşturulması.

Bu ikinci boyut özellikle yeni yüzyıl eğitimi açısından önemlidir. Çünkü günümüz eğitiminden beklenen yalnızca akademik başarı değil; farklılıklarla birlikte yaşayabilme, iletişim kurabilme, empati geliştirebilme ve ortak sorunlara birlikte çözüm üretebilme becerileridir.

Kapsayıcı Pedagojik Tasarım

Kapsayıcılığın yalnızca öğrenci seçimiyle sınırlı kalmaması, öğrenme sürecinin kendisinde de görünür olması gerekmektedir.

Yaz Bilim Kampı'nın programı bu açıdan çok disiplinli bir yapı sergilemektedir.

Programda; astronomi, astrofizik, biyoloji, DNA, deniz bilimleri, çevre, iklim değişikliği, tarım, enerji, mühendislik, robotik, artırılmış gerçeklik, coğrafya, tarih, arkeoloji, mitoloji, seramik, müzik, drama, girişimcilik gibi farklı alanlara yer verilmiştir. Bu disiplinler arası çeşitlilik, öğrencilerin farklı ilgi alanlarının eğitim sürecinde karşılık bulmasını sağlamaktadır.

Örneğin astronomi etkinliklerinde öğrenciler teleskop kullanımı, gök atlası ve güneş saati gibi uygulamalar gerçekleştirmiştir.

STEM ve teknoloji etkinliklerinde robotik kodlama, artırılmış gerçeklik, İHA, GPS, drone, yangın tespiti ve veri analizi gibi uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Doğa etkinliklerinde öğrenciler endemik bitkileri, ekosistemleri ve ağaçların yaşlarını incelemiştir.

Arkeoloji ve kültürel miras etkinliklerinde öğrenciler Troya Kazı Alanı'nda gözlem ve bilgilendirme çalışmalarına katılmış, oluşturulan yapay kazı alanında ise arkeolog rolü üstlenerek buluntular için envanter fişi hazırlamış, müze ve arkeolojik alanları deneyimlemiştir.

Bu yapı, kapsayıcılığın aynı zamanda öğrenme yollarının çeşitlendirilmesi anlamına geldiğini göstermektedir.

Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Kapsayıcılık

Projenin dikkat çekici özelliklerinden biri öğrenmenin okul binasıyla sınırlandırılmamasıdır.

Üniversite yerleşkeleri, laboratuvarlar, gözlemevi, müzeler, ormanlık alanlar, arkeolojik kazı alanları, tarımsal üretim alanları ve teknoloji laboratuvarları öğrenme ortamı olarak kullanılmıştır.

Bu yaklaşım özellikle eğitim olanakları sınırlı öğrenciler açısından önemlidir. Örneğin laboratuvarı olmayan bir okulda öğrenim gören öğrencinin üniversite laboratuvarında DNA izolasyonu yapması, yalnızca yeni bir bilgi edinmesini değil, daha önce erişemediği bir öğrenme ortamını deneyimlemesini de sağlamaktadır.

Benzer biçimde bir köy okulunda öğrenim gören öğrencinin gözlemevinde teleskop kullanması veya teknoloji laboratuvarında artırılmış gerçeklik uygulaması gerçekleştirmesi, eğitim fırsatlarının mekânsal sınırlarını genişletmektedir.

Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamları projede yalnızca “gezi alanı” olarak değil, doğrudan pedagojik öğrenme alanı olarak tasarlanmıştır.

Bilim, Teknoloji ve Kapsayıcılık

Yeni yüzyıl eğitiminde dijital yeterlikler ve teknolojik okuryazarlık temel beceriler arasında yer almaktadır.

Ancak teknolojik kaynaklara erişim öğrenciler arasında eşit olmayabilmektedir.

Projenin teknoloji etkinliklerinde öğrencilerin yalnızca teknolojiyi kullanmaları değil, teknolojik ürünler tasarlamaları ve problem çözmeleri hedeflenmiştir.

Robotik kodlama, İHA tasarımı, artırılmış gerçeklik, GPS, drone ve yangın tespiti gibi uygulamalar bu açıdan önem taşımaktadır.

Özellikle orman yangınlarının tespitinde İHA görüntülerinin kullanılması, öğrencilerin teknolojiyi gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmelerine olanak sağlamıştır.

Bu tür etkinlikler öğrencilerin "bilim insanı" veya "mühendis" rolünü deneyimlemelerini mümkün kılmaktadır.

Dolayısıyla proje, bilimsel kapsayıcılığı yalnızca bilginin aktarılması üzerinden değil, öğrencilerin bilimsel üretim sürecine katılması üzerinden ele almaktadır.

Sürdürülebilirlik ve Kapsayıcılık İlişkisi

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının kalıcı etki oluşturabilmesi için sürdürülebilir olması gerekmektedir.

Tek seferlik bir etkinlik öğrenciler üzerinde olumlu bir deneyim yaratabilir; ancak sürdürülebilirlik sağlanmadığında bu deneyimin uzun vadeli etkisi sınırlı kalabilir.

Yaz Bilim Kampı'nın güçlü yönlerinden biri, önceki uygulamalardan elde edilen deneyimlerin sonraki proje tasarımlarına aktarılmasıdır.

Proje raporunda önceki uygulamalarda gözlenen eksiklik ve aksaklıkların mevcut proje tasarımına yansıtıldığı belirtilmektedir. Ayrıca kurumlar arası iş birliği ağının korunması ve yeni TÜBİTAK projelerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yürütüldüğü ifade edilmektedir.

Bu durum sürdürülebilirliğin üç farklı düzeyde ele alınabileceğini göstermektedir:

Pedagojik sürdürülebilirlik

Etkinliklerin her yıl güncellenmesi ve önceki uygulamalardan elde edilen deneyimlerin yeni programlara aktarılması.

Kurumsal sürdürülebilirlik

Üniversite, kamu kurumları, eğitim kurumları, müzeler ve özel sektör kuruluşları arasında oluşturulan iş birliği ağının devam ettirilmesi.

Sosyal sürdürülebilirlik

Bilimsel etkinliklere katılan öğrencilerin bilimsel meraklarının ve öğrenme motivasyonlarının okul yaşamına taşınması.

Bu üç boyut birlikte değerlendirildiğinde sürdürülebilirlik, projenin yalnızca devam etmesi değil, öğrenci, kurum ve toplum düzeyinde etkisinin devam etmesi anlamına gelmektedir.

Güvenli ve Destekleyici Öğrenme Ortamı

Kapsayıcı eğitimde güvenlik, fiziksel koşulların ötesinde ele alınmalıdır.

Öğrencinin kendisini fiziksel olarak güvende hissetmesi kadar, sosyal ve duygusal açıdan da desteklenmesi önemlidir.

Projede öğrencilerin konaklama ve eğitim süreçleri için güvenlik ve sağlık tedbirleri alınmıştır. Konaklama için beş yıldızlı ve güvenli turizm sertifikasına sahip bir otelin kullanıldığı, uygulama alanlarında güvenlik ve sağlık hizmetlerinin sağlandığı belirtilmiştir.

Bunun yanında kamp sürecinde doktor ve psikolojik danışman desteği sağlanmıştır.

Bu durum özellikle farklı yaşam deneyimlerine sahip çocukların bulunduğu bir eğitim ortamında önemlidir.

Kapsayıcı eğitim yalnızca "her öğrenciyi içeri almak" değil, öğrencinin eğitim ortamında kendisini güvende ve değerli hissetmesini sağlamaktır.

Sosyal ve Duyuşsal Kapsayıcılık

Bilim eğitiminde çoğu zaman bilişsel kazanımlar ön plana çıkarılmaktadır. Oysa öğrencinin bilime yönelik olumlu tutum geliştirmesi, kendisine güvenmesi, arkadaşlarıyla iletişim kurması ve grup içinde kendisini ifade edebilmesi de önemlidir.

Proje kapsamında drama, müzik, ritim, seramik ve sosyal etkinliklere yer verilmesi bu açıdan önemlidir.

Yaratıcı drama etkinliklerinde öğrencilerin kendilerini ifade etme, empati kurma, grup içinde iletişim geliştirme ve farklı bakış açıları oluşturma fırsatı buldukları belirtilmektedir.

Bu etkinlikler bilimsel eğitimi yalnızca bilişsel bir alan olmaktan çıkararak sosyal ve duyuşsal gelişimle bütünleştirmiştir.

Öğrencilerin aynı zamanda sanat, müzik, drama ve kültürel miras etkinliklerine katılması, farklı yeteneklerin görünür olmasını sağlamaktadır.

Bu yönüyle proje, "tek tip başarılı öğrenci" anlayışının ötesine geçmektedir.

Kurumlar Arası İş Birliği ve Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin yalnızca okulun veya öğretmenin sorumluluğunda yürütülmesi güçtür.

Özellikle dezavantajlı öğrencilerin bilimsel etkinliklere erişimi için üniversiteler, yerel yönetimler, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör arasında iş birliğine ihtiyaç vardır.

Projede Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin yanı sıra İl Milli Eğitim Müdürlükleri, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Çanakkale Valiliği, Çanakkale Belediyesi, Darüşşafaka Eğitim Kurumları, Troya Müzesi, Tarihi Alan Başkanlığı ve diğer paydaşlarla iş birliği yapılmıştır.

Bu iş birlikleri sayesinde öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarına erişimi mümkün olmuştur.

Aynı zamanda farklı üniversitelerden akademisyenlerin proje ekibinde yer alması disiplinler arası akademik kapasiteyi artırmıştır. Proje ekibinin farklı üniversitelerden uzmanlarla oluşturulduğu raporda açıkça belirtilmektedir.

Bu yapı, kapsayıcı eğitimin aynı zamanda iş birlikçi bir eğitim ekosistemi olduğunu göstermektedir.

Öğrenci, Öğretmen ve Veli Değerlendirmeleri

Projenin iyi örnek niteliğini değerlendirmede paydaş görüşleri önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır.

Kamp sonunda öğrencilere uygulanan süreç değerlendirmesinde (Tablo 2) sağlık hizmetleri ($\bar{X}$ = 4,89), yemekler ($\bar{X}$ = 4,83), etkinliklerin genel yararlılığı ($\bar{X}$ = 4,77) ve öğretmenlerin rehberliği ($\bar{X}$ = 4,75) en yüksek puanlanan maddeler olmuştur. Buna karşın kampı arkadaşlarına tavsiye etme ($\bar{X}$ = 3,95), yeniden katılma isteği ($\bar{X}$ = 4,06) ve kamp süresi ($\bar{X}$ = 3,46) maddelerinde görüşlerin daha dağınık olduğu görülmektedir; örneğin öğrencilerin %37,5'i tavsiye maddesinde orta düzeyi (3) işaretlemiş, yaklaşık üçte biri ise kamp süresine 1 ya da 2 puan vermiştir. Otuz dört etkinliğe ilişkin öğrenci değerlendirmelerinde ortalamalar 4,65 ile 4,98 arasında değişmiş; en yüksek ortalamaları su altı dünyası ve deniz canlıları (4,98), GPS ve drone (4,96) ile drama temelli bilim ve toplum değerlendirmesi (4,94) etkinlikleri almıştır. Öğrencilerin etkinliklere ilişkin metaforları ise ağırlıklı olarak keşif, macera, merak, hayal gücü ve zamanda yolculuk temaları etrafında toplanmış; örneğin Troya etkinlikleri "geçmişe açılan bir pencere" ve "zamanda yolculuk" olarak nitelendirilmiştir (Bayındır, 2026).

Tablo 2. Kamp Sürecine İlişkin Öğrenci Değerlendirmeleri (n = 48)

Madde	$\bar{X}$	Tam puan (5) verenler (%)
Kamp etkinliklerinin genel yararlılığı	4,77	77,1
Kamp yaşamı	4,66	68,8
Kamp yemekleri	4,83	87,5
Öğretmenlerin yardım ve rehberliği	4,75	81,3
Sağlık hizmetleri	4,89	89,6
Kampı arkadaşlarına tavsiye etme	3,95	41,7
Kamp yeniden düzenlense katılma isteği	4,06	47,9
Kampın süresi	3,46	39,6

Not. Beşli derecelendirme; anket kamp sonunda uygulanmıştır. Kaynak: Bayındır (2026).

Kamptan sonra Şubat–Mart 2026 döneminde öğrencilere, velilere ve öğretmenlere paralel maddelerden oluşan izleme anketleri uygulanmıştır (Tablo 3). Üç grupta da sosyal ilişkiler, birlikte çalışma ve doğa ve bilime ilgi maddeleri yüksek ortalamalar (4,62–4,72) almıştır. Öğrenci ve veli değerlendirmelerinde planlı çalışmaya (4,33; 4,45) ve okul başarısına (4,41; 4,37) katkı maddeleri en düşük ortalamalar arasında yer alırken, öğretmen değerlendirmelerinde en düşük ortalama öğrencilerin kamp yaşamını paylaşmasına ilişkin maddede (4,28) gözlenmiştir. Bu örüntü, kısa süreli bir kampın sosyal ve duyuşsal etkilerinin, akademik alışkanlıklara yansıyan etkilerinden daha belirgin algılandığını düşündürmektedir.

Tablo 3. Kamp Sonrası İzleme Anketlerinde Öğrenci, Veli ve Öğretmen Değerlendirmeleri ($\bar{X}$)

Madde	Öğrenci *n* = …	Veli *n* = …	Öğretmen *n* = …
Kampa katılmaktan mutluluk duyma	–[a]	4,81	4,78
Sosyal ilişkilere katkı	4,63	4,66	4,72
Planlı çalışmaya katkı	4,33	4,45	4,62
Okul başarısına katkı	4,41	4,37	4,58
Doğa ve bilim konularına ilginin artması	4,69	4,62	4,70
Birlikte çalışma ve arkadaşlık ilişkilerine katkı	4,65	4,66	4,70
Kamp yaşamını aile ve arkadaşlarla paylaşma	4,89	4,62	4,28
Araştırma / bilim çalışmalarına ilginin artması[b]	–	4,68	4,56
Spor etkinliklerine ilginin artması[b]	4,23	–	–
Öğretmen / öğretim elemanlarıyla iletişim	4,65	4,79	4,60
Beslenme ve barınma olanakları	4,89	4,87	4,62

Not. Anketler Şubat–Mart 2026 döneminde uygulanmıştır; beşli derecelendirme (5 = tamamen katılıyorum). [a]Raporda sayısal değer verilmemiştir. [b]Sekizinci madde gruplara göre farklılaşmaktadır: velilere araştırma çalışmalarına, öğretmenlere doğa ve bilim çalışmalarına, öğrencilere spor etkinliklerine ilgi sorulmuştur. Kaynak: Bayındır (2026).

Öğretmen değerlendirmelerinde öğrencilerin kampa katılmaktan duyduğu mutluluk 4,78 ortalama ile değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının iletişim ve katkıları 4,60, beslenme ve barınma gibi fiziksel olanaklar ise 4,62 ortalama ile değerlendirilmiştir.

Bu bulgular, projenin yalnızca bilimsel içerik açısından değil, sosyal ve organizasyonel açıdan da olumlu değerlendirildiğini göstermektedir.

Veli değerlendirmelerinde ise öğrencilerin araştırma çalışmalarına ilgisinin artması 4,68, öğretim elemanlarının iletişimi 4,79 ve beslenme/barınma olanakları 4,87 ortalama ile değerlendirilmiştir.

Bu sonuçlar, kampın öğrencilerin bilimsel merakını artırdığına ilişkin güçlü bir paydaş algısının bulunduğunu göstermektedir.

Özellikle velilerin çocukların kamp sonrasında deney yapmak istemeleri, bilimsel konulara ilişkin soru sormaları ve araştırma çalışmalarına yönelmeleri yönündeki gözlemleri, öğrenmenin kamp süresiyle sınırlı kalmadığını düşündürmektedir.

Bu durum kapsayıcı eğitimin önemli bir boyutuna işaret etmektedir: Öğrenciye yalnızca bilgi değil, öğrenmeye devam etme isteği kazandırmak.

Kapsayıcılık Açısından Projenin Uygulama Modeli

Proje verileri bütüncül olarak değerlendirildiğinde Yaz Bilim Kampı'nın kapsayıcı eğitim açısından aşağıdaki model üzerinden ele alınabileceği görülmektedir:

A. Erişim: Dezavantajlı bölgelerden ve farklı sosyal gruplardan öğrencilerin belirlenmesi.

B. Fırsat eşitliği: Öğrenci seçiminde akademik başarı yanında eğitim olanaklarının sınırlılığı gibi koşulların dikkate alınması.

C. Katılım: Öğrencilerin deney, gözlem, tasarım, drama, sanat ve grup çalışmalarına aktif olarak katılması.

D. Çeşitlilik: Farklı disiplinlerin ve farklı öğrenme ortamlarının kullanılması.

E. Güvenlik: Sağlık, güvenlik, konaklama ve psikolojik destek mekanizmalarının oluşturulması.

F. Sosyal bütünleşme: Farklı yaşam deneyimlerine sahip öğrencilerin ortak öğrenme ortamında buluşturulması.

G. Uzman desteği: Farklı üniversitelerden akademisyenler, öğretmenler, rehberler ve alan uzmanlarının sürece katılması.

H. Değerlendirme: Öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinin alınması.

I. Yaygın etki: Medya, üniversite ve paydaş kurumların iletişim kanalları aracılığıyla projenin görünürlüğünün artırılması.

J. Sürdürülebilirlik: Önceki deneyimlerin sonraki uygulamalara aktarılması ve yeni projelerin geliştirilmesi.

Bu model, eğitimde kapsayıcılığın yalnızca başlangıç aşamasında değil, projenin bütün yaşam döngüsünde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

4. SONUÇ

Tartışma

Yaz Bilim Kampı örneği, yeni yüzyıl eğitiminde kapsayıcılığın çok boyutlu biçimde ele alınabileceğini göstermektedir.

İlk olarak, projenin öğrenci seçim modeli önemlidir. Geleneksel üstün başarı merkezli modeller, çoğu zaman bilimsel etkinliklere zaten daha fazla erişim imkânı bulunan öğrencilerin tekrar seçilmesi riskini taşımaktadır. İncelenen projede ise daha önce benzer projelere katılmamış öğrencilerin seçilmesine önem verilmiş ve eğitim olanakları sınırlı öğrenciler önceliklendirilmiştir. Bununla birlikte seçim ölçütleri arasında en az 90 not ortalaması koşulunun yer alması, bilime ilgi duyduğu hâlde bu eşiğin altında kalan dezavantajlı öğrencilerin dışarıda kalmasına yol açabilir; bu durum, projenin kapsayıcılık iddiasıyla belirli bir gerilim oluşturmaktadır.

İkinci olarak, öğrencilerin farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerden gelmesi projenin sosyal kapsayıcılık yönünü güçlendirmektedir.

Üçüncü olarak, etkinliklerin çeşitliliği farklı öğrenme biçimlerine olanak tanımaktadır. Bir öğrencinin laboratuvarda, başka bir öğrencinin doğada, başka bir öğrencinin müzede veya teknoloji laboratuvarında öğrenmesi, eğitimin tek bir öğrenme biçimine indirgenmesini engellemektedir. Bu bulgu, okul dışı öğrenme ortamlarının formal öğrenmeyi tamamlayan ve farklı öğrenme yollarına olanak tanıyan rolüne ilişkin alanyazınla örtüşmektedir (Eshach, 2007).

Dördüncü olarak, üniversitenin sahip olduğu bilimsel altyapının ortaokul öğrencileriyle paylaşılması, üniversitenin toplumsal sorumluluk işlevinin görünür hâle gelmesini sağlamaktadır.

Bu noktada bilim kampı, üniversite ile toplum arasındaki etkileşim için bir arayüz görevi görmektedir.

Yeni Yüzyıl Eğitimi Açısından Dönüşüm

Proje, eğitimde dönüşümün yalnızca teknolojik araçların sınıfa girmesi anlamına gelmediğini göstermektedir; Nitekim Fullan (2013) da eğitimde dönüşümün teknoloji, pedagoji ve değişim bilgisinin bütünleştirilmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Asıl dönüşüm;

öğrencinin öğrenme sürecindeki rolünün değişmesi,

öğretmenin bilgi aktarıcıdan öğrenme kolaylaştırıcısına dönüşmesi,

okulun öğrenmenin tek mekânı olmaktan çıkması,

disiplinler arası sınırların esnemesi,

üniversitenin toplumla daha fazla etkileşim kurması,

farklı kurumların ortak eğitim sorumluluğu üstlenmesi
gibi süreçlerle gerçekleşmektedir.

Bu bakımdan Yaz Bilim Kampı, eğitimde dönüşümün somut bir uygulama alanı olarak değerlendirilebilir.

Öğrenciler astronomi etkinliğinde yalnızca astronomi bilgisi öğrenmemekte; matematik, fizik ve gözlem becerilerini birlikte kullanmaktadır.

Orman yangını etkinliğinde coğrafya, teknoloji, veri analizi ve çevre bilinci bir araya gelmektedir.

Tarım etkinliklerinde biyoloji, kimya, ekonomi, girişimcilik ve sürdürülebilirlik ilişkisi kurulmaktadır.

Troya etkinliklerinde tarih, arkeoloji, mitoloji, sanat ve drama bütünleşmektedir.

Dolayısıyla disiplinler arası yaklaşım, kapsayıcı eğitimin pedagojik boyutunu güçlendirmektedir.

Projenin Güçlü Yönleri

Araştırma kapsamında proje aşağıdaki güçlü yönleriyle öne çıkmaktadır:

1. Hedef kitlenin çeşitliliği: Farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bir araya getirilmesi.

2. Dezavantajlı gruplara öncelik verilmesi: Köy okulları, YİBO'lar, şehit ve gazi çocukları, Darüşşafaka öğrencileri ve depremden etkilenmiş öğrencilerin programa dâhil edilmesi.

3. Bilimsel erişimin genişletilmesi: Üniversite laboratuvarları, gözlemevi ve farklı bilimsel merkezlerin öğrencilerin kullanımına açılması.

4. Disiplinler arası yaklaşım: Fen bilimleri, sosyal bilimler, teknoloji, sanat ve kültürün bütünleştirilmesi.

5. Deneyimsel öğrenme: Öğrencilerin bilimsel etkinlikleri doğrudan yaparak öğrenmesi.

6. Sosyal ve duyuşsal gelişim: Drama, müzik, sanat ve grup çalışmalarına yer verilmesi.

7. Güvenli öğrenme ortamı: Sağlık, güvenlik ve psikolojik danışmanlık desteğinin sağlanması.

8. Uzman insan kaynağı: Farklı üniversitelerden akademisyenlerin ve alan uzmanlarının projeye katılması.

9. Paydaş katılımı: Kamu, üniversite, özel sektör ve eğitim kurumlarının ortaklaşa hareket etmesi.

10. Değerlendirme kültürü: Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin alınması.

11. Yaygın etki: Projenin medya ve kurumların iletişim kanalları aracılığıyla kamuoyuna ulaştırılması. TRT Çocuk yayınları ve kurumsal iletişim çalışmaları projenin ulusal görünürlüğüne katkı sağlamıştır.

12. Sürdürülebilirlik: Önceki uygulamalardan elde edilen deneyimlerin yeni proje tasarımlarına aktarılması.

Geliştirilmesi Gereken Yönler

Bir iyi örneğin akademik açıdan değerlendirilebilmesi için yalnızca güçlü yönlerinin değil, geliştirilmesi gereken yönlerinin de ortaya konulması önemlidir.

İlk olarak, projenin uzun dönemli etkisinin daha güçlü biçimde ölçülmesi önerilebilir. Kamp sonrasında öğrencilerin bilimsel ilgi ve yönelimlerinin ne ölçüde devam ettiği, bir veya iki yıl sonraki izleme çalışmalarıyla değerlendirilebilir. Kamptan sonra Şubat–Mart 2026 döneminde uygulanan izleme anketleri bu yönde önemli bir başlangıç niteliği taşımaktadır.

İkinci olarak, öğrencilerin akademik ve sosyal kazanımlarının ön test-son test uygulamalarıyla daha sistematik biçimde ölçülmesi projenin bilimsel kanıt düzeyini güçlendirebilir.

Üçüncü olarak, kapsayıcılık açısından öğrencilerin bireysel deneyimlerini doğrudan ortaya çıkaracak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilebilir.

Dördüncü olarak, farklı dezavantaj gruplarının kamp deneyimlerinin karşılaştırılması kapsayıcılığın hangi boyutlarının hangi gruplar için daha etkili olduğunu ortaya koyabilir.

Beşinci olarak, proje sonrasında öğrenciler arasında çevrim içi bilim toplulukları oluşturularak öğrenmenin devamlılığı desteklenebilir.

Altıncı olarak, öğrencilerin kamp süresine ($\bar{X}$ = 3,46), kampı tavsiye etmeye ($\bar{X}$ = 3,95) ve yeniden katılma isteğine ($\bar{X}$ = 4,06) ilişkin görece dağınık değerlendirmeleri, program yoğunluğunun ve süresinin öğrenci görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Yedinci olarak, katılım için sağlık raporu aranması ve raporda engelli ya da özel gereksinimli öğrencilere yönelik bir düzenlemeye yer verilmemesi, kapsayıcılığın bu projede ağırlıklı olarak sosyoekonomik, bölgesel ve afet kaynaklı dezavantajlar ekseninde ele alındığını göstermektedir. Oysa kapsayıcı eğitim, engelli öğrencilerin eğitime tam ve etkili katılımını da kapsamaktadır (UNICEF, 2017); bu boyut, gelecekteki uygulamalar için önemli bir gelişim alanıdır.

Bu öneriler projenin mevcut yapısının yetersiz olduğunu değil, başarılı bir modelin daha güçlü bilimsel kanıtlarla desteklenebileceğini göstermektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulguları, proje ekibince hazırlanan sonuç raporuna ve paydaşların öz-bildirime dayalı algılarına dayanmaktadır. Ön test-son test ölçümü ya da karşılaştırma grubu bulunmadığından bulgular, kampın nedensel etkisine ilişkin kanıt olarak değil, uygulamanın kapsayıcılık boyutlarını betimleyen göstergeler olarak yorumlanmalıdır.

Sonuç

Bu çalışmada, TÜBİTAK 224B243 kodlu "Sihirli Dünyalara Açılan Kapılar ve Bilime Yolculuk" Yaz Bilim Kampı – 2025 projesi eğitimde iyi örnekler ve kapsayıcılık bağlamında değerlendirilmiştir.

Proje kapsamında 48 öğrencinin iki farklı yedi günlük dönemde bilimsel etkinliklere katılması sağlanmıştır. Katılımcılar arasında farklı ilçelerden öğrencilerin yanı sıra çeşitli dezavantaj koşullarına sahip öğrenci gruplarının yer alması, projenin sosyal kapsayıcılık boyutunu güçlendirmiştir.

Projenin en önemli özelliği, kapsayıcılığı yalnızca öğrenci seçimiyle sınırlı tutulmamasıdır. Öğrencilerin seçiminden güvenli konaklamaya, farklı öğrenme ortamlarından disiplinler arası etkinliklere, uzman desteğinden ölçme-değerlendirmeye kadar çok boyutlu bir kapsayıcı eğitim yaklaşımı oluşturulmuştur.

Öğrencilerin köy okulları, yatılı bölge ortaokulları ve eğitim olanakları sınırlı okullar arasından seçilmesine yönelik yaklaşım, bilimsel öğrenme fırsatlarının daha geniş öğrenci gruplarına ulaştırılmasına katkı sağlamıştır.

Bunun yanında öğrencilerin astronomi, STEM, çevre, tarım, deniz bilimleri, sağlık, arkeoloji, tarih, kültür, sanat, drama ve teknoloji gibi farklı alanlarla buluşturulması, öğrenmenin çeşitlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Öğretmen ve veli değerlendirmelerinde elde edilen yüksek ortalamalar da projenin öğrenci mutluluğu, bilimsel merak, öğretim elemanlarıyla iletişim ve fiziksel koşullar bakımından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir (Tablo 2 ve Tablo 3).

Bu bulgular doğrultusunda Yaz Bilim Kampı, eğitimde kapsayıcılığın şu temel ilkeler üzerinden yapılandırılabileceğini göstermektedir:

Birincisi, kapsayıcılık erişimle başlar. Bilimsel öğrenme fırsatlarına erişimi sınırlı öğrencilerin belirlenmesi ve desteklenmesi gerekir.

İkincisi, kapsayıcılık katılımla güçlenir. Öğrencilerin yalnızca etkinlik alanında bulunması değil, bilimsel süreçlere aktif biçimde katılması gerekir.

Üçüncüsü, kapsayıcılık çeşitlilik gerektirir. Farklı disiplinler, farklı öğrenme ortamları ve farklı pedagojik yöntemler kullanılmalıdır.

Dördüncüsü, kapsayıcılık güven gerektirir. Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duyuşsal açıdan kendilerini güvende hissedecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

Beşincisi, kapsayıcılık iş birliği gerektirir. Üniversiteler, okullar, kamu kurumları, yerel yönetimler, sivil toplum ve özel sektör ortak sorumluluk üstlenmelidir.

Altıncısı, kapsayıcılık sürdürülebilir olmalıdır. Öğrencilerin proje sonrasında da bilimsel öğrenme süreçlerine devam etmelerini sağlayacak mekanizmalar geliştirilmelidir.

Sonuç olarak eğitimde kapsayıcılık, farklı öğrencileri aynı eğitim ortamına yerleştirmekten çok daha geniş bir kavramdır. Gerçek anlamda kapsayıcı eğitim; farklılıkları tanıyan, ihtiyaçlara göre destek sağlayan, erişim engellerini azaltan, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve her öğrencinin kendisini değerli hissetmesini sağlayan bir eğitim ekosistemidir.

TÜBİTAK 224B243 Yaz Bilim Kampı örneği, bilimsel öğrenme fırsatlarının farklı öğrenci gruplarına ulaştırılması, dezavantajlı öğrencilerin bilimsel deneyimlerle buluşturulması, üniversite olanaklarının toplumla paylaşılması ve disiplinler arası öğrenme ortamlarının oluşturulması bakımından bu anlayışa önemli bir örnek oluşturmaktadır.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Bilim kamplarında öğrenci seçiminde yalnızca akademik başarı değil, eğitim olanaklarına erişim, sosyoekonomik koşullar ve okulun fiziksel imkânları da dikkate alınmalıdır.

Köy okulları, yatılı bölge ortaokulları ve bilimsel kaynaklara erişimi sınırlı okullardaki öğrencilerin okul dışı bilim etkinliklerine katılımı artırılmalıdır.

Üniversitelerin laboratuvar, gözlemevi, müze ve araştırma altyapılarının ortaokul öğrencilerine yönelik kapsayıcı bilim eğitiminde daha fazla kullanılması sağlanmalıdır.

Bilim kamplarında farklı öğrenme biçimlerini destekleyen drama, sanat, müzik, spor, teknoloji ve doğa etkinliklerine yer verilmelidir.

Dezavantajlı öğrenci gruplarının kamp deneyimlerini desteklemek amacıyla psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri yapılandırılmalıdır.

Kapsayıcı bilim kamplarında öğrenci-öğretmen-veli iletişiminin proje sonrasında da sürdürülmesine yönelik dijital iletişim ağları oluşturulmalıdır.

Projelerin etkisinin yalnızca kamp sonundaki memnuniyet düzeyiyle değil, uzun dönemli izleme çalışmalarıyla değerlendirilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin bilimsel kariyer ve meslek farkındalıklarının gelişimini izlemek amacıyla uzun süreli takip çalışmaları yapılmalıdır.

Kamu kurumları, üniversiteler, yerel yönetimler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları arasında sürdürülebilir iş birlikleri geliştirilmelidir.

Başarılı bilim kampı modelleri farklı illerde uygulanabilecek biçimde örneklendirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

Kapsayıcı bilim eğitimi için öğretmenlere okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Bilim kamplarında kız ve erkek öğrencilerin dengeli katılımı sürdürülmeli; STEM alanlarında kız öğrencilerin bilimsel ve teknolojik etkinliklere katılımı özellikle teşvik edilmelidir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğrencilerin yalnızca bilimsel kazanımları değil, sosyal, duyuşsal ve iletişimsel kazanımları da değerlendirilmelidir.

Proje sonuçlarının ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda paylaşılması, iyi örneklerin çoğaltılması açısından desteklenmelidir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı. Bu çalışmanın akademik dilinin gözden geçirilmesi ve metnin biçimsel düzenlenmesi aşamalarında OpenAI ChatGPT (GPT-6) aracından yararlanılmıştır. Bilimsel içerik, verilerin doğruluğu, yorumlar ve çalışmanın nihai hâline ilişkin sorumluluk yazara aittir.

1. 5. KAYNAKLAR

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Anlak,S., Yılmaz, H. (2004). Kuramsal bakış ile proje yaklaşımı. Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi ,17,17

Bayındır, A. (2026). *"Sihirli Dünyalara Açılan Kapılar ve Bilime Yolculuk" Yaz Bilim Kampı – 2025 sonuç raporu* (TÜBİTAK 4004 Proje No: 224B243) [Yayımlanmamış proje sonuç raporu]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Erdem, Mukaddes, Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. İlköğretim-Online, 1(1), 2-11.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology, 16*(2), 171–190. https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1

Fullan, M. (2013). Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge. Pearson.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.

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

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

UNICEF. (2017). Inclusive education: Understanding article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. UNICEF.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

B003

ÖĞRETMEN AKADEMİLERİ MÜFREDATININ DEĞERLER, BECERİLER VE ÖĞRETMENLİK ROLLERİ AÇISINDAN İÇERİK ANALİZİ

Doç. Dr. Ümit POLAT

Öz

Bu araştırmanın amacı, Öğretmen Akademileri kapsamında yürütüldüğü belirtilen 22 dersin içeriklerini değerler eğitimi, beceri alanları ve öğretmen rolleri açısından inceleyerek programın öne çıkardığı öğretmen tasavvurunu ortaya koymaktır. Araştırma, doküman incelemesine dayalı nitel içerik analizi yaklaşımıyla yapılandırılmış; mevcut metinde raporlanan kavram frekansları ve yüzdelik dağılımlar betimsel olarak yeniden düzenlenmiş ve grafikleştirilmiştir. Dosyada sunulan değerlerle ilişkili kavramlar tablosunda 23 kavram için toplam 322 kullanım bildirilmekte; "değer" kavramı 198 kullanım (%61,49), "ahlak" 28 (%8,70), "millî" 21 (%6,52) ve "hak" 18 (%5,59) kullanım ile öne çıkmaktadır. Erdem-Değer-Eylem sistemi için verilen yaklaşık dağılımda sorumluluk (%12), saygı (%11) ve adalet (%11) ilk sıralardadır. Beceri alanları dağılımında sosyal-duygusal beceriler %30, üst düzey düşünme %25, okuryazarlık %25 ve alan becerileri %20 olarak raporlanmıştır. Bununla birlikte, mevcut dosyada 22 dersin tam izlenceleri, kodlama yönergesi ve kodlayıcılar arası uyum istatistiği yer almadığından sonuçlar sunulan tablolarla sınırlı yorumlanmalıdır. Bulgular, programın değer, kültür ve beceri bütünlüğü yönünde bir öğretmen profili kurduğuna işaret etmekte; ancak daha güçlü çıkarımlar için veri setinin ve analiz sürecinin şeffaf biçimde raporlanması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Akademileri, içerik analizi, değerler eğitimi, öğretmen rolleri, beceriler, Erdem-Değer-Eylem.

Abstract

This study aims to examine the reported content of 22 courses in Teacher Academies in terms of values education, skill domains, and teacher roles. It is framed as a qualitative content analysis based on document review, with the frequencies and percentages available in the submitted manuscript reorganized descriptively and visualized. The manuscript reports 322 occurrences across 23 value-related concepts; the term "value" accounts for 198 occurrences (61.49%), followed by "morality" (8.70%), "national" (6.52%), and "rights" (5.59%). In the reported approximate distribution of the Virtue–Value–Action system, responsibility (12%), respect (11%), and justice (11%) rank highest. Social-emotional skills account for 30% of the reported skill-domain distribution, followed by higher-order thinking and literacy (25% each), and domain-specific skills (20%). Since the submitted file does not include the full corpus of the 22 course syllabi, a detailed coding manual, or inter-coder agreement statistics, the findings should be interpreted as descriptive results based on the tables provided. The study suggests an integrated teacher profile emphasizing values, culture, and skills, while highlighting the need for transparent reporting of the underlying data and analytical procedures.

Keywords: Teacher Academies, content analysis, values education, teacher roles, skills, Virtue–Value–Action.

1. Giriş

Eğitim sisteminin en önemli temel ögesi öğretmenliktir. Literatürde öğretmen kavramının farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Öğretmen kavramı hizmet sektöründe çalışan, öğrencilerde istenilir davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlayan, bunu başardığı oranda nitelikli olduğu düşünülen kişiyi çağrıştırmaktadır. Öğretmenler "sonsuzluğu etkiler; bu etkilerin nerede son bulacağını da bilmezler." Akyüz'e (1992) göre ise eğitim geleneğinde öğretmen örnek insandır. Peygamberler, kahramanlar, devlet adamları ve büyük

düşünürler öğretmenlik mesleğini severek yapmışlardır. Öğretmenlik cansız vücutlara ruh veren bir tanrı mesleğidir. XVIII. yüzyılın sonlarına kadar, hemen bütün dünyada, öğretmen ve din adamı aynı kişiydi ve toplum üzerinde büyük bir nüfuza sahipti. 1789 Fransız İhtilâlinin gerçekleşmesinde ilkokul öğretmenleri cumhuriyetin kökleşmesi ve tutunmasında büyük rol almışlardır. XIX. yüzyılın başından itibaren Almanya'da öğretmenler, Alman milliyetçiliğinin yayılmasında ve Alman birliğinin kurulmasında büyük rol oynamışlardır. Nitekim Bismark, Almanya'nın Fransa'ya karşı kazandığı Sedan zaferinden bahsederken "1866-1870 savaşlarının asıl galibi Alman ilkokul öğretmenleridir" diyerek bu rolü açık bir şekilde dile getirmiştir (Öztürk, 1996).

Öğretmen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileyen, uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanan, aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara katkı sağlayan önemli bir kişidir (Varış, 1985). Türkiye'de eğitimle ilgili tartışmalar bağlamında birbirinden farklı fikirler ortaya konulsa da, eğitim sisteminin en önemli ögesinin öğretmen olduğu konusunda genel bir uzlaşma görülür. Toplumda farklı değer ve bakış açılarına sahip olanların farklı öğretmen niteliği tanımları olsa da, herkes için öğretmen nitelikli eğitimin temel belirleyicisidir (Gök, 1999). Öğretmenlik uzun yıllardan beri meslekleşmeye ve toplumsal statü kazanmaya çalışan bir alan olarak görülmektedir. Öğretmenlik on dokuzuncu yüzyılın başlarından beri meslekleşmeye çalışan bir alandır. Niteliği gereği toplum ve dünya değiştikçe öğretmene yüklenen görev ve sorumluluk da artmaktadır (Güven, 2001). Akkutay (1996) öğretmenliğin önemini şöyle belirtmiştir:

"Birçok ülke öğretmenin eğitimin merkezi olduğunu ve iyi yetişmiş öğretmen olmadan iyi bir eğitimim olamayacağını tespit etmiştir." M. Kemal Atatürk 1925'de İzmir Erkek Öğretmen Okulu'nda "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir" ifadesini kullanır(Akyüz, 2013). Aynı konuşmada öğretmenlerden yoksun olan bir milletin, millet olma kabiliyetini gösteremediğini ifade ederek öğretmenliğin eğitimdeki yerini ve millet hayatındaki önemini ifade etmiştir. Bir ülkede uygulanan eğitim sistemi, onu uygulayan öğretmelerin başarısı ölçüsünde amacına ulaşabilmektedir. Bir milletin geleceği ve eğitim kalitesi, davranış mühendisi dediğimiz öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile doğru orantılı olmaktadır (Özyurt, 1999).

Polat, Kaysılı, Aydın'ın (2025)" Öğretmen Adaylarının Eğitimsel, Toplumsal ve Siyasal Beklentileri Üzerine Bir Araştırma adlı makalede "

Araştırmada, öğretmen adaylarının yarıdan fazlası öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygın görülmediğini, öğretmenlik mesleğine saygı duyulmadığını, öğretmenlik mesleğinin itibarının düşük olduğunu, sıradan memurluk olarak görüldüğünü, bakanlık tarafından değer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu görüşleri diğer araştırmalar da desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarıdan fazlası mevcut eğitim politikalarının yetersiz olduğunu ifade ederken, öğretmen adaylarının %80'i gelecekteki eğitim sistemi politikaları üzerine olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir.Bu bağlamda özellikle öğretmen akademilerinin öğretmen adayları için hazırladıkları müftredatın bu alanda yapılan araştırmalar dikkate alınarak planlamanın eldeki verilere bakılarak tasarlanması ve geliştirilmek istenene becerilerin ve değerlerin öğretmenlere aktarılmasında daha anlamlı olacaktır.

Değerler Eğitimi

Çağlayan'a (2005)'e göre değerler eğitimi, eğitimin vazgeçilmez amaçlarından biridir. İnsanın önemini öne çıkaran, bireysel kimliğine yeni kazanımlar kazandırarak kurumsal kimliğe anlam kazandıran bu eğitim, uzun soluklu planlamaların yapılması ile uygulamaya sokulmalıdır. Değerler eğitimi ile varılmak istenen hedef; karakterli, ahlâklı, kişilik sahibi dürüst bireyler yetiştirmektir. Değerlerin öğrenilmesi, daha ziyade rol öğrenmesi şeklinde bir sosyal öğrenmedir (Güngör, 1993). Aydın'a (2010)'e göre değerler öğretilebilir ve öğrenilebilen olgulardır. Hayat boyu bireyin çabaları ve çevrenin etkisiyle oluşan değer eğitimi, ailede başlar, okul ile devam eder. Eğitimle ilişkisi bakımından ele alındığında değerler, hayatla doğrudan ilgili

olması ve insanın insanca yaşama çabasına yardımcı olması bakımından her çağda eğitimin hem amacı hem de konusu olmuştur. Bu eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin farklı yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır.

Değerler eğitimi, toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Ortak değerlerin, görenek ve geleneklerin birleştirici gücüne de ihtiyaç vardır. Başka bir deyişle insancıl değerler olmadan toplum çarkı dönmez.

Örneğin doğruluk, konukseverlik, güçsüze el uzatma, hoşgörü, saygı ve sevgi gibi değerler yasa gücüyle benimsetilemezler. Toplumsal ilişkiler, kişilerin tek tek ve toplu olarak insancıl değerlere bağlılığı ölçüsünde düzenli yürür (Uçar,2018). Değerler eğitimi kişilerin değerleri sahip çıkması ve benimsemesi ve karakteri- nin bir temel unsuru olarak kabul ederek bu tutumu davranışa dönüştürmesi için verilen ve yaşam boyu devam eden bir eğitim anlayışıdır.

Değerler Eğitimi Programları Eğitim kurumlarında öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine göre değerler eğitiminin programlanması, tartışılması aklın süzgecinden geçirilmesi önemlidir. Değerler eğitiminin önem kazanması sonucu değerler eğitimine yönelik bazı program tasarıları da hazırlanmıştır. Türkiye'deki ilk sistemli tasarılardan biri İnsanî Değerler Eğitimi Programı'dır. Bu program John Auton tarafından İngiltere'de hazırlanıp, İstanbul'da Karşılıksız Hizmet Vakfı tarafından Türkçeleştirilen aynı isimdeki programdan yararlanarak geliştirilmiştir (Uygun.2013).

Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programları yalnızca alan bilgisini ve teknik öğretim becerilerini geliştiren yapılar olarak değil, aynı zamanda öğretmenin etik yönelimlerini, kültürel okuryazarlığını, toplumsal sorumluluğunu ve öğrencilerle kurduğu ilişkinin niteliğini şekillendiren öğrenme ortamları olarak da ele alınabilir. Bu çerçevede program metinlerinde hangi değerlerin tekrarlandığı, hangi beceri alanlarının öne çıkarıldığı ve öğretmenliğin nasıl bir mesleki rol olarak tanımlandığı önemli araştırma sorularıdır.

Doküman analizi, eğitim programları gibi yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine olanak verir; metinlerin bağlamı ve üretildiği koşullar dikkate alınarak yorumlanması gerekir (Bowen, 2009). İçerik analizi ise metinlerden çıkarım yaparken analiz birimlerinin, kategorilerin ve kodlama kurallarının açık biçimde tanımlanmasını gerektirir (Krippendorff, 2018). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin resmî çerçevesinde de Erdem-Değer-Eylem yaklaşımı ile beceriler çerçevesi birlikte sunulmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], t.y.). Bu bağlamda Öğretmen Akademileri müfredatında değer, beceri ve öğretmen rolleri arasındaki örüntülerin incelenmesi anlamlıdır.

1.1. **Araştırmanın amacı ve soruları**

Araştırmanın amacı, sunulan Öğretmen Akademileri müfredat verilerinde değerler, beceri alanları ve öğretmenlik **rollerinin** nasıl temsil edildiğini betimlemek ve programın öne çıkardığı öğretmen tasavvurunu tartışmaktır.

Değerler eğitimiyle ilişkili kavramların frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?

Erdem-Değer-Eylem sistemine ilişkin tabloda hangi değerler daha yüksek ağırlıkla temsil edilmektedir?

Beceri alanlarının raporlanan dağılımı nasıldır?

Program metninde sunulan öğretmen rolleri nasıl bir mesleki kimlik tasavvuruna işaret etmektedir?

Mevcut veriler, programın değer-kültür-beceri bütünlüğü hakkında hangi sonuçları desteklemekte; hangi konularda ek veriye ihtiyaç duyulmaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma deseni

Araştırma, doküman incelemesine dayalı nitel içerik analizi olarak yapılandırılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik olarak seçilmesi, okunması, değerlendirilmesi ve yorumlanmasını içerir (Bowen, 2009). İçerik analizinde metin birimlerinin belirlenmesi, kategorilerin tanımlanması ve kodlama kararlarının izlenebilir olması temel önemdedir (Krippendorff, 2018; Mayring, 2022). Bu makalenin mevcut sürümünde, kullanıcının sağladığı dosyada yer alan tablolar ve açıklamalar analiz materyali olarak alınmıştır; özgün 22 ders izlencesi dosyada bulunmadığı için tüm korpus üzerinde bağımsız yeniden kodlama yapılmış değildir.

2.2. Çalışma materyali ve analiz birimi

Kaynak dosyada Öğretmen Akademileri kapsamında 22 dersin incelendiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, bu derslerin adları, tam izlenceleri, metinlerin toplam uzunluğu ve seçim ölçütleri ayrıntılı biçimde verilmemiştir. Bu nedenle çalışma materyali, mevcut dosyada raporlanan sayısal tablolar ve bunlara eşlik eden yorumlarla sınırlandırılmıştır. Kavram frekans tablosunda analiz birimi kavram kullanımı; Erdem-Değer-Eylem tablosunda analiz birimi yaklaşık değer ağırlığı; beceri tablosunda ise beceri alanlarının yüzde dağılımıdır. Bu göstergeler farklı ölçüm türleri olduğundan tek bir toplam içinde birleştirilmemiştir.

2.3. Veri çözümleme süreci

Analiz dört aşamada ele alınmıştır: (1) dosyada bildirilen tabloların ve açıklamaların belirlenmesi, (2) her tablodaki kavram, frekans ve yüzde değerlerinin ayrı veri kümeleri olarak düzenlenmesi, (3) dağılımların betimsel olarak yorumlanması, (4) sayısal tabloların grafiklerle sunulması. Yüzdeler kaynak dosyada bildirildiği biçimde korunmuştur. Grafikler yalnızca sayısal değeri açıkça verilen veriler üzerinden hazırlanmıştır.

2.4. Geçerlik, güvenirlik ve etik

Nitel içerik analizinde kategori tanımları, kodlama örnekleri, araştırmacı kararlarının kaydı ve mümkün olduğunda birden fazla kodlayıcıyla karşılaştırma yapılması analizin izlenebilirliğini güçlendirir. Ancak mevcut dosyada kodlama kılavuzu, kodlayıcı sayısı, pilot kodlama ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı raporlanmamıştır. Bu nedenle bu makalede güvenirliğin istatistiksel olarak sağlandığı iddia edilmemektedir. Yayın öncesinde 22 dersin tam metinleri üzerinden kodlama matrisi oluşturulması, ikinci bir kodlayıcıyla bağımsız kodlama yapılması ve uzlaşma sürecinin raporlanması önerilir. Çalışma mevcut dokümanların analiziyle sınırlıdır; insan katılımcılardan veri toplandığına ilişkin bilgi bulunmamaktadır.

2.5. Veri setindeki tutarlılık notları

Kaynak metnin özetinde değerler temaları için %43, %24, %19 ve %14 oranları; öğretmen rolleri için %22, %18, %16, %12 ve %10 oranları; genel odak alanları için %44, %39 ve %17 oranları verilmiştir. Öğretmen rolleri yüzdelerinin toplamı %78’dir; dolayısıyla bunların bütün kategorileri kapsayan bir dağılım olup olmadığı belirsizdir. Ayrıca kavram frekans tablosu ile tematik yüzde dağılımları farklı analiz düzeylerini temsil etmektedir. Kaynak metindeki bu yüzdeler, ham kodlama tablosu görülmeden yeniden hesaplanmamış ve birbirleriyle eşdeğer ölçümler gibi karşılaştırılmamıştır.

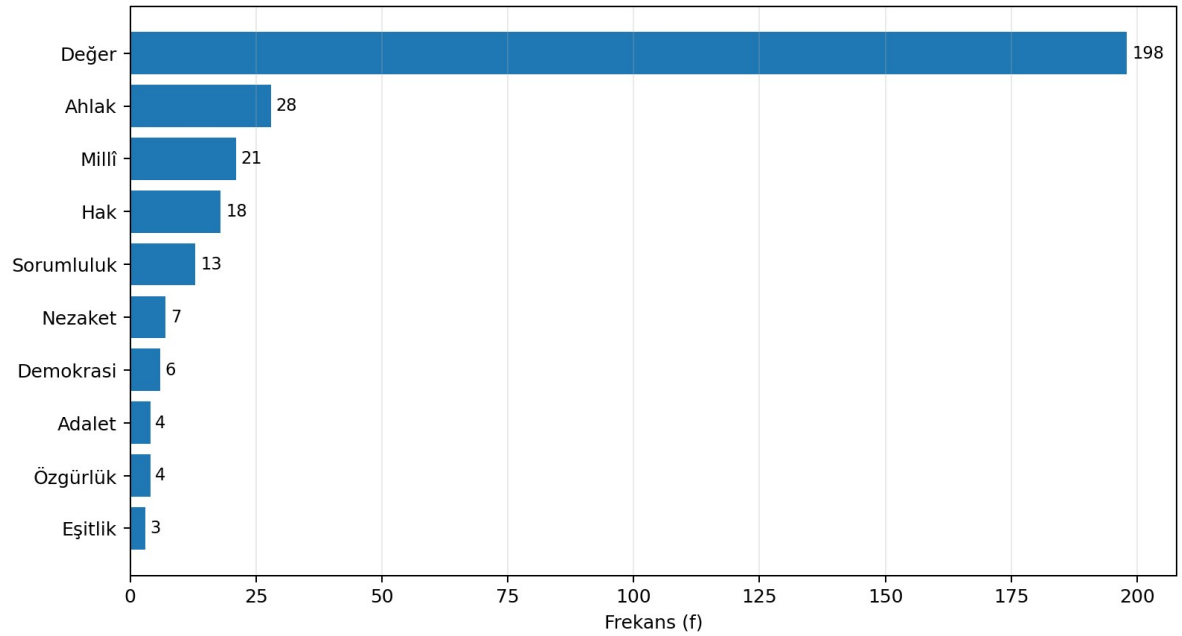
3. Bulgular

3.1. Değerler eğitimiyle ilişkili kavramların dağılımı

Kaynak tabloda 23 kavram için toplam 322 kullanım raporlanmıştır. “Değer” kavramı 198 kullanım (%61,49) ile açık biçimde ilk sıradadır. Bunu ahlak (f=28; %8,70), millî (f=21; %6,52), hak (f=18; %5,59) ve sorumluluk (f=13; %4,04) izlemektedir. İlk dört kavram toplam kullanımların yaklaşık %82,3’ünü oluşturmaktadır. Bu yoğunlaşma, metinde “değer” üst kavramının belirginliğini gösterir; ancak tek başına belirli değerlerin uygulamada daha etkili olduğu sonucunu kanıtlamaz.

Kavram	Frekans	Yüzde
Değer	198	61,49
Ahlak	28	8,70
Millî / Milli	21	6,52
Hak	18	5,59
Sorumluluk	13	4,04
Nezaket	7	2,17
Demokrasi	6	1,86
Adalet	4	1,24
Özgürlük	4	1,24
Eşitlik	3	0,93
Diğer 13 kavram	20	6,21
Toplam	322	100,00

Şekil 1. Değerler eğitimiyle ilişkili en sık kullanılan kavramlar



Şekil 1. Değerler eğitimiyle ilişkili en sık kullanılan kavramlar (kaynak dosyadaki frekanslardan hazırlanmıştır).

Kaynak metinde sevgi, hoşgörü, dayanışma, diğerkâmlık, empati, vakar ve sabır kavramlarının birer kez geçtiği belirtilmektedir. Bu bulgu, bu kavramların eğitimsel açıdan önemsiz olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Frekans, metinde görünürlüğü ölçer; kavramın pedagojik niteliğini, derinliğini veya sınıf içi uygulamadaki önemini doğrudan ölçmez. Ayrıca kaynak tabloda bazı kavramların birer kez geçtiği belirtilirken, tabloda listelenen tüm düşük frekanslı kavramların toplamı ve sınıflandırma yöntemi özgün metin üzerinden yeniden kontrol edilmelidir.

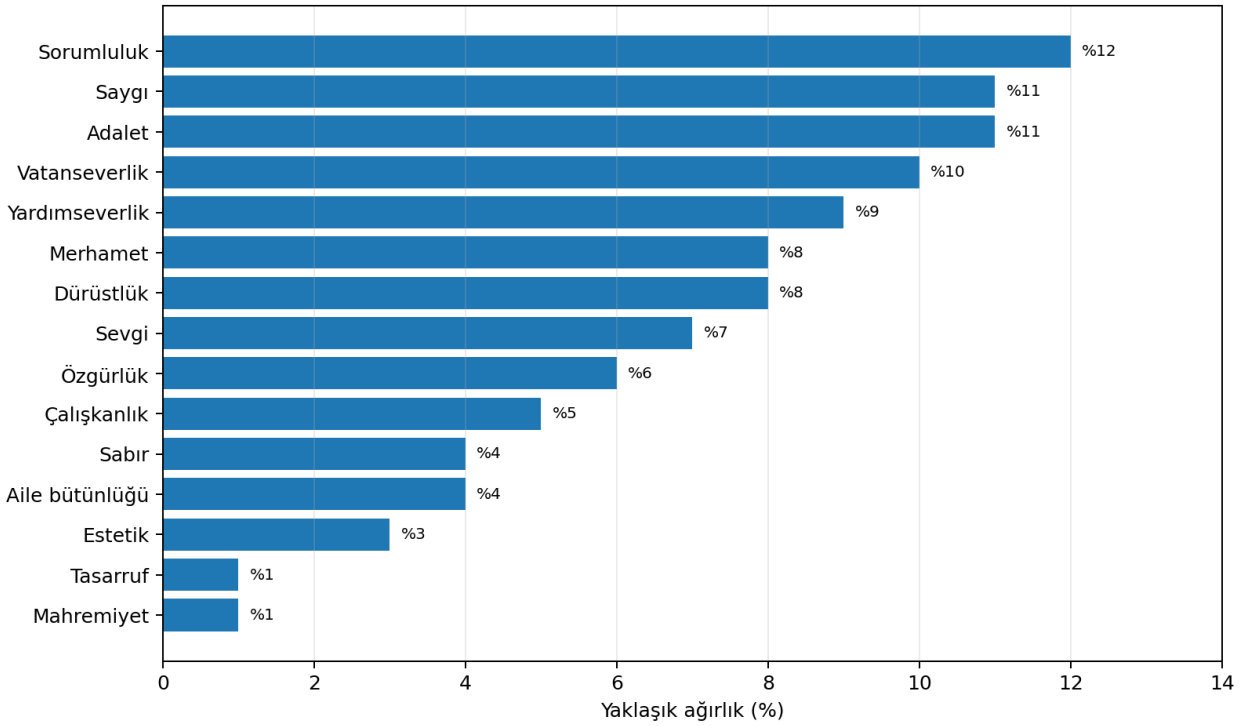
3.2. Erdem-Değer-Eylem sistemindeki yaklaşık değer dağılımı

Kaynak dosyada sorumluluk %12 ile ilk sırada; saygı ve adalet %11'er oranla ikinci sırada yer almaktadır. Bu üç değerin toplam ağırlığı %34'tür. Vatanseverlik (%10) ve yardımseverlik (%9) de görece yüksek oranlara sahiptir. Estetik (%3), tasarruf (%1) ve mahremiyet (%1) daha düşük ağırlıklarla raporlanmıştır. Bu oranlar "yaklaşık ağırlık" olarak tanımlandığından, bunların müfredat metninden doğrudan sayılmış frekanslar değil, kaynakta sunulan bir dağılım olduğu dikkate alınmalıdır.

Değer	Yaklaşık ağırlık (%)
Sorumluluk	12
Saygı	11
Adalet	11
Vatanseverlik	10

Yardımseverlik	9
Merhamet	8
Dürüstlük	8
Sevgi	7
Özgürlük	6
Çalışkanlık	5
Sabır	4
Aile bütünlüğü	4
Estetik	3
Tasarruf	1
Mahremiyet	1
Toplam	100

Şekil 2. Erdem-Değer-Eylem sisteminde değerlerin yaklaşık dağılımı



Şekil 2. Erdem-Değer-Eylem sisteminde değerlerin yaklaşık dağılımı (kaynak dosyadaki oranlardan hazırlanmıştır).

Bu dağılım, sorumluluk, saygı ve adaletin programın değer çerçevesinde merkezî konumda sunulduğunu göstermektedir. Resmî Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sayfası da adalet, saygı ve sorumluluğu çatı değerler olarak tanımlamaktadır (MEB, t.y.). Bu örtüşme kavramsal uyuma işaret eder; ancak Öğretmen Akademileri metninin doğrudan resmî modelle ne ölçüde eşleştiğini ölçmek için kodlama kategorilerinin ve kaynak metinlerin karşılaştırmalı analizi gerekir.

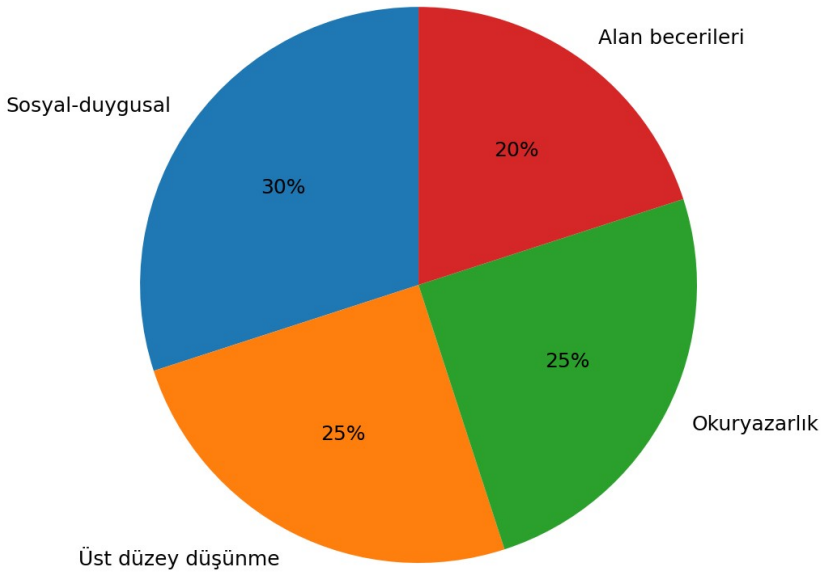
3.3. Beceri alanlarının dağılımı

Kaynak dosyada beceri alanları sosyal-duygusal beceriler %30, üst düzey düşünme becerileri %25, okuryazarlık becerileri %25 ve alan becerileri %20 olarak sunulmuştur. Sosyal-duygusal becerilerin en yüksek paya sahip olması, öğretmen yetiştirme bağlamında ilişki kurma, öz düzenleme, iş birliği ve sosyal etkileşim gibi boyutlara önem verildiği biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte, kaynak dosyada bu alanlara ait ham frekanslar ve kodlama örnekler verilmediği için yüzde dağılımının nasıl hesaplandığı doğrulanamamaktadır.

Beceri alanı	Yüzde (%)
Sosyal-duygusal beceriler	30
Üst düzey düşünme	25

Okuryazarlık	25
Alan becerileri	20
Toplam	100

Şekil 3. Beceri alanlarının dağılımı



Şekil 3. Beceri alanlarının raporlanan yüzde dağılımı.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin resmî çerçevesinde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri ayrı fakat ilişkili bileşenler olarak tanımlanmaktadır (MEB, t.y.). Kaynak dosyadaki sınıflandırma bu alanlarla genel düzeyde ilişkilendirilebilir; ancak kategorilerin kapsamları bire bir aynı kabul edilmemelidir.

3.4. Öğretmen rolleri ve programın öğretmen tasavvuru

Kaynak dosyanın özetinde öğretmen rolleri kültür taşıyıcısı öğretmen (%22), rehber öğretmen (%18), şahsiyet mimarı ve değer eğiticisi (%16), bilge/entelektüel öğretmen (%12) ve sanatkâr öğretmen (%10) biçiminde sıralanmıştır. Bu yüzdelerin toplamı %78 olduğundan, listede yer almayan rol kategorileri bulunup bulunmadığı belirsizdir.

Bu nedenle bu değerler tamamlanmış bir dağılım grafiğine dönüştürülmemiştir.

Kaynakta bildirilen öğretmen rolü	Yüzde (%)	Yorum
Kültür taşıyıcısı öğretmen	22	Kültürel miras ve birikimin aktarımı
Rehber öğretmen	18	Öğrenme sürecine eşlik etme ve yönlendirme
Şahsiyet mimarı ve değer eğiticisi	16	Karakter, etik ve değer gelişimini destekleme
Bilge / entelektüel öğretmen	12	Bilgi, düşünme ve entelektüel gelişim
Sanatkâr öğretmen	10	Öğretmenliği estetik duyarlılık ve insan yetiştirme sanatı olarak görme
Toplam (listelenen)	78	Kategorilerin tam olup olmadığı doğrulanmalı

Bu roller, öğretmenliğin yalnızca bilgi aktarma veya teknik uygulama işi olarak değil, kültürel aktarım, rehberlik, etik örneklik ve estetik duyarlılığı içeren çok boyutlu bir meslek olarak kurulduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte "programın inşa ettiği öğretmen tasavvuru" yorumu, mevcut özetin kavramsal bir yorumudur; rol kategorilerinin doğrudan hangi metin parçalarından türetildiği gösterilmediği için, özgün ders dokümanlarından örnek alıntılarla desteklenmesi gerekir.

3.5. Programın genel odak alanları

Program odak alanı	Kaynakta bildirilen oran (%)
Kültür, değer ve medeniyet	44
Öğretmenlik becerileri	39
Teknoloji / veri yönetimi	17
Toplam	100

Özet bölümünde programın odak alanları kültür-değer-medeniyet (%44), öğretmenlik becerileri (%39) ve teknoloji/veri yönetimi (%17) olarak sunulmuştur. Bu dağılım, kültür ve değer ekseninin en yüksek paya sahip olduğu bir program yorumu ortaya koymaktadır. Ancak kategorilerin kodlama tanımları ve hesaplama temeli mevcut dosyada ayrıntılı değildir; oranlar bu nedenle kaynakta raporlanan sonuçlar olarak aktarılmıştır.

4. Tartışma

Bulgular üç ana eğilime işaret etmektedir. Birincisi, kavram frekansları içinde "değer" sözcüğünün baskınlığıdır. Bu sonuç, müfredat söyleminde değerler başlığının merkezî olduğunu göstermektedir; ancak "değer" kavramının sık tekrarlanması, değerlerin davranışa dönüştürüldüğünü tek başına kanıtlamaz. Bu nedenle sonraki araştırmalarda değerlerin hangi öğrenme etkinlikleri, öğretmen davranışları ve değerlendirme göstergeleriyle ilişkilendirildiği incelenmelidir.

İkincisi, Erdem-Değer-Eylem dağılımında sorumluluk, saygı ve adaletin öne çıkmasıdır. Bu üçlü, resmî Maarif Modeli çerçevesindeki çatı değerlerle kavramsal benzerlik göstermektedir (MEB, t.y.). Bununla birlikte kavramsal benzerlik, program uygulamasının başarısı veya öğretmenlerin bu değerleri içselleştirme düzeyi hakkında doğrudan kanıt değildir. Uygulama sonuçları için gözlem, görüşme veya öğretmen öz değerlendirme verileri gerekir.

Üçüncüsü, beceri dağılımında sosyal-duygusal becerilerin ilk sırada yer almasıdır. Öğretmenlik rolünün ilişki, iletişim ve rehberlik boyutlarıyla ele alınması bakımından bu dağılım anlamlıdır. Bununla beraber beceri alanlarının nasıl kodlandığı ve yüzdelerin hangi toplam üzerinden hesaplandığı açıklanmadığı için bulgular ihtiyatla yorumlanmalıdır.

İçerik analizinin bilimsel gücü, yalnızca frekans tablolarından değil, analiz birimlerinin ve çıkarım mantığının şeffaflığından kaynaklanır (Krippendorff, 2018; Mayring, 2022). Mevcut dosyada farklı analiz düzeylerinin aynı makale içinde yer alması çalışmaya geniş bir çerçeve kazandırmakla birlikte, her tablonun veri kaynağı, birimi ve hesaplama yöntemi açıkça ayrıştırılmalıdır. Özellikle öğretmen rolleri yüzdelerinin %78'de kalması ve bazı tabloların "yaklaşık" ağırlıklar içermesi, yayın öncesinde veri denetimini gerekli kılmaktadır.

5. Sonuç

Bu çalışma dosyada raporlanan veriler temelinde Öğretmen Akademileri müfredatının değer, beceri ve öğretmen rolleri bakımından nasıl sunulduğunu betimlemiştir. Değerler eğitimiyle ilişkili kavramlarda "değer" sözcüğü belirgin biçimde öne çıkmakta; Erdem-Değer-Eylem dağılımında sorumluluk, saygı ve adalet ilk sıralarda yer almakta; beceri alanlarında sosyal-duygusal beceriler en yüksek oranla temsil edilmektedir. Öğretmen rolleri tablosu ise kültür taşıyıcılığı, rehberlik, değer eğiticiliği, entelektüel gelişim ve sanatkârlık temalarını öne çıkarmaktadır.Bu sonuçlar, programın öğretmenliği kültürel, etik, pedagojik

ve beceri temelli boyutları birlikte içeren bir mesleki kimlik olarak tasavvur ettiğine ilişkin bir yorum sunmaktadır. Ancak mevcut belge, ham veri ve kodlama ayrıntılarını içermediğinden bulguların kapsamı raporlanan tablolarla sınırlıdır.

Öneriler

22 dersin tam izlenceleri, kaynak metinlerin tarih ve sürüm bilgileriyle birlikte araştırma materyali olarak tanımlanmalıdır.

Her tema için operasyonel tanım, dâhil etme/dışlama ölçütü ve metinden örnek kodlama birimi içeren bir kodlama kılavuzu hazırlanmalıdır.

İkinci bir araştırmacı bağımsız kodlama yapmalı; uyuşma/ayrışma süreci ve uygun bir kodlayıcılar arası uyum göstergesi raporlanmalıdır.

Frekans temelli bulgular, tematik yorumlardan ayrılmalı; yüzde dağılımlarının paydası ve hesaplama yöntemi her tabloda açıklanmalıdır.

Öğretmen rolleri tablosundaki toplamın %78 olması açıklığa kavuşturulmalı; eksik kategori varsa tamamlanmalıdır.

Değerlerin metinde yer alma sıklığının sınıf içi uygulamayla ilişkisini incelemek için öğretmen görüşmeleri, ders gözlemleri veya uygulama örnekleriyle yeni çalışmalar yapılmalıdır.

Sanatkâr öğretmen yaklaşımı; estetik duyarlılık, yaratıcı problem çözme, disiplinler arası üretim ve etik örneklik gibi gözlenebilir göstergelerle tanımlanmalıdır.

Öğretmen Akademileri, aynı zamanda öğretmenlik bilgisinin üretimi, standartlaştırılması, değerlendirilmesi ve kurumsal sahipliği konusunda üniversite, bakanlık ve okul arasındaki yetki ilişkilerini yeniden düzenleyen daha geniş bir dönüşümün önünü açmalıdır**.**

Son söz olarak çocuklarımızı ülkemizin geleceği olarak görüp kültür ve mede- niyetimiz çerçevesinde şahsiyet ve sorumluluk sahibi iyi insanlar olmalarını sağlayacak, Türkiye'nin meselelerine çareler bulacak ve Türk kültürüne büyük eserler kazandıracak bir bilinçle yetişmesi için öğretmenlere ve öğretmenleri yetiştirecek oln bu akedemilere çok büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Kaynakça

Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(3), 121–144.

Akyüz, Y. (2013). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*. Yayın yeri/yayınevi .

Akyüz, Y. (1992). Türkiye'de öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25*(2).

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Akkutay, Ü. (1996). *Millî eğitimde yabancı uzman raporları.

Çağlayan, A. (2005). *Ahlak pusulası: Ahlak ve değerler eğitimi*. Dem Yayınları.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.

Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis: A step-by-step guide*. SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://tymm.meb.gov.tr/

Gök, F. (1999). *75. Yılda eğitim*. Türkiye İş Bankası Yayınları.

Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.

Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. *Millî Eğitim Dergisi*, (150).

Polat, Ü., Kaysılı, A., & Aydın, Ş. (2015). [Makale başlığı doğrulanmalı]. *Cumhuriyet International Journal of Education, 4*(2), 1–14.

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. [Yayın yeri/yayınevi bilgisi eksik].

Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Değişim Yayınları.

Uçar, Ş. (2018) “Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi (Sedep) İle İlgili Öğret- men ve Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi” Necmettin Erbakan Üniver- sitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Konya.

Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi: Antalya örneği. *Mediterranean Journal of Humanities, 3*(2), 263–277.

Akıllı Toplum ve Dijitalleşme

B004

OPTIMIZATION OF PUBLIC HEALTH SERVICES IN AZERBAIJAN THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DATA ANALYTICS

Doç. Dr. Elchin Suleymanov[1], Öğr. Gör. Narmin Alakbarova[2], Prof. Dr. Farhad Rahmanov[3]

[1] National Observatory on Labour Market and Social Protection Affairs

[2] Baku Higher Oil School

[3] Azerbaijan State University of Economics

Bildiri no: ABS-HYNJJ4

Narmin Yusif Alakbarova[1], Elchin Suleymanov[2], Farhad Rahmanov[3]

[1] Bakü Yüksek Petrol Okulu, Bakü, Azerbaycan — narminalakbar@gmail.com

[2] Çalışma Piyasası ve Sosyal Koruma Konuları Ulusal Gözlemevi, Bakü, Azerbaycan — elchin.b.suleymanov@social.gov.az

[3]Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan — f.rahmanov@unec.edu.az

Ö

ZET

Bu çalışma, Azerbaycan'da yapay zekâ ve veri analitiğinin halk sağlığı hizmetlerinde güvenli ve ölçeklenebilir biçimde kullanılabilmesi için mevcut kurumsal hazırlığı değerlendirmektedir. Önceki çalışmalar çoğunlukla olası kullanım alanlarını ve teknolojik faydaları sıralarken, bu araştırma pilot uygulamaların rutin hizmete dönüştürülmesini belirleyen veri yönetişimi, klinik doğrulama, insan denetimi, kurumsal kapasite ve performans izleme koşullarına odaklanmaktadır. Araştırmada nitel belge analizi ve politika karşılaştırması kullanılmıştır. Azerbaycan'ın 2025–2028 Yapay Zekâ Stratejisi, Rəqəmsal İnkişaf Konsepsiyası, sağlık alanındaki resmî dijitalleşme belgeleri ve kişisel verilerin korunmasına ilişkin mevzuat; Dünya Sağlık Örgütü ile OECD'nin sağlıkta sorumlu yapay zekâ çerçeveleriyle birlikte incelenmiştir. Bulgular, ülkede elektronik sağlık hizmetleri, birleşik bilgi sistemleri, e-reçete, kurumsal siber güvenlik ve ulusal yapay zekâ politikası bakımından önemli bir temel bulunduğunu göstermektedir. Buna karşılık, incelenen kamuya açık belgelerde sağlık alanına özgü algoritma kayıt sistemi, klinik geçerleme standardı, bağımsız etki değerlendirmesi, satın alma ölçütleri ve piyasaya alım sonrası izleme süreçleri ayrıntılı biçimde tanımlanmamıştır. Çalışma, bu boşluğu gidermek amacıyla kullanım amacının seçilmesinden sürekli izlemeye kadar ilerleyen beş aşamalı bir uygulama modeli önermektedir. Model, düşük riskli idari analitik uygulamalardan başlayarak klinik karar desteğine ancak veri kalitesi, dış doğrulama, insan denetimi ve geri çekme koşulları sağlandığında geçilmesini öngörmektedir. Sonuç olarak, Azerbaycan için öncelik daha fazla pilot başlatmak değil, mevcut dijital temeli sağlık alanına özgü bir yönetişim ve ölçüm sistemiyle birleştirmektir.

Anahtar Kelimeler yapay zekâ, veri analitiği, dijital sağlık, halk sağlığı, yönetişim, Azerbaycan

ABSTRACT

This study assesses Azerbaijan's institutional readiness to use artificial intelligence and data analytics safely and at scale in public health services. Rather than repeating a catalogue of potential clinical applications, it examines the conditions that determine whether pilots can become accountable routine services: data governance, clinical validation, human oversight, organisational capability and performance monitoring. The research applies qualitative document analysis and policy comparison. Azerbaijan's Artificial Intelligence Strategy for 2025–2028, the Digital Development Concept, official digital-health documents and personal-data legislation are analysed alongside the World Health Organization and OECD frameworks

for responsible AI in health. The findings show that Azerbaijan has established important enabling assets, including electronic health services, integrated information systems, e-prescription, institutional cybersecurity arrangements and a national AI policy. However, the public documents reviewed do not yet describe in detail a health-specific algorithm registry, clinical validation standard, independent impact assessment, procurement requirements or post-deployment monitoring process. To address this gap, the study proposes a five-stage implementation model extending from use-case selection to continuous monitoring. It recommends beginning with lower-risk administrative analytics and moving to clinical decision support only after data quality, external validation, human oversight and withdrawal criteria have been demonstrated. The central policy implication is that Azerbaijan's next step should be to connect its existing digital foundation with a health-specific governance and measurement system rather than simply increasing the number of isolated pilots.

Keywords: artificial intelligence, data analytics, digital health, public health, governance, Azerbaijan

1 GİRİŞ

Yapay zekâ sağlık hizmetlerinde görüntü analizi, risk tahmini, klinik dokümantasyon, talep planlama ve kaynak tahsisi gibi çok farklı görevlerde kullanılabilmektedir. Bununla birlikte, bir modelin laboratuvar ortamında yüksek doğruluk göstermesi, aynı performansın farklı hastanelerde, nüfus gruplarında ve zaman içinde korunacağı anlamına gelmez. Sağlık alanında ölçekleme; verinin temsil gücü, iş akışına uyum, klinik sorumluluk, siber güvenlik, kullanıcı güveni ve modelin zaman içindeki değişiminin izlenmesi gibi koşullara bağlıdır (Kelly ve diğerleri, 2019; WHO, 2023). Bu nedenle politika sorusu yalnızca hangi algoritmanın kullanılabileceği değil, hangi kurumsal düzenek altında, hangi kanıtla ve hangi sorumluluk paylaşımıyla kullanılacağıdır.

Azerbaycan'da sağlık hizmetlerinin dijitalleşmesi uzun süredir devam etmektedir. Sağlık Bakanlığına bağlı Rəqəmsal Səhiyyə Mərkəzi, elektronik sağlık kayıtları ve tıbbi bilgi sistemlerinin yanında yirmiden fazla elektronik kayıt ve kırktan fazla elektronik hizmetin oluşturulduğunu; farklı sistemlerin Vahid Səhiyyə İnformasiya Sistemi içinde birleştirildiğini bildirmektedir. E-reçete, e-epikriz ve dijital sağlık uygulamaları da bu altyapının güncel bileşenleri arasındadır (Azerbaycan Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2025). Mart 2025'te kabul edilen 2025–2028 Yapay Zekâ Stratejisi ise etik kullanım, veri mahremiyeti, bulut ve hesaplama altyapısı, beceri geliştirme ve pilot projeler için ulusal bir politika zemini sağlamıştır (Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2025a).

Bu gelişmeler yapay zekâ için gerekli fakat tek başına yeterli olmayan bir başlangıç noktasıdır. OECD'nin 2026 tarihli değerlendirmesi, sağlıkta yapay zekânın idari işlerde yaygınlaşmasına karşın klinik uygulamaların ulusal ölçekte sınırlı kaldığını; veri temelleri, düzenleyici belirsizlik, yönetişim ve iş gücü kapasitesinin ölçeklemenin başlıca engelleri olduğunu göstermektedir (OECD, 2026). Azerbaycan açısından da temel mesele, mevcut dijital varlıkların algoritmik karar sistemlerine nasıl dönüştürüleceği ve bu dönüşüm sırasında hasta güvenliği ile kamu yararının nasıl korunacağıdır.

Yazarların önceki çalışması Azerbaycan'da yapay zekâ ve veri analitiğinin olası kullanım alanlarını, e-sağlık altyapısını ve karşılaşılan genel güçlükleri betimlemiştir (Alakbarova, Rahmanov ve Suleymanov, 2025). Bu çalışma aynı örnekleri yeniden sıralamak yerine üç yeni soruya odaklanmaktadır. Birincisi, kamuya açık politika ve kurum belgeleri sağlıkta yapay zekâ için hangi hazırlık göstergelerini ortaya koymaktadır. İkincisi, mevcut düzenlemelerde hangi uygulama boşlukları bulunmaktadır. Üçüncüsü, pilotlardan sorumlu ve ölçülebilir ulusal ölçeğe geçiş nasıl tasarlanmalıdır. Çalışmanın özgün katkısı, uluslararası ilkeleri Azerbaycan'ın kurumsal bağlamıyla eşleştirerek aşamalı bir uygulama ve izleme modeli önermesidir.

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Klinik Fırsat ile Sistem Etkisi Arasındaki Ayrım

Tıbbi görüntüleme ve risk sınıflandırması alanındaki araştırmalar, derin öğrenme yöntemlerinin belirli ve iyi tanımlanmış görevlerde güçlü sonuçlar üretebildiğini göstermiştir (Litjens ve diğerleri, 2017; Esteva ve diğerleri, 2019). Ancak klinik fayda yalnızca ayrım gücü veya doğrulukla ölçülemez. Modelin yanlış negatif ve yanlış pozitif sonuçlarının klinik sonuçlara etkisi, tahminlerin farklı alt gruplarda kalibrasyonu, hekimlerin öneriyi nasıl yorumladığı ve sistem arızasında sorumluluğun kimde olduğu birlikte değerlendirilmelidir. Hastane iş akışına eklenen bir araç teorik olarak doğru olsa bile gereksiz alarm üretebilir, iş yükünü artırabilir veya mevcut eşitsizlikleri yeniden üretebilir.

Halk sağlığı uygulamalarında risk daha da katmanlıdır. Salgın tahmini, tarama önceliği veya kaynak dağıtımı yapan modeller tek bir hastayı değil, nüfus gruplarını etkiler. Kayıt altına alınma olasılığı düşük grupların veride eksik temsil edilmesi, algoritmanın bu gruplar için daha az güvenilir olmasına yol açabilir. Bu nedenle halk sağlığında başarı, yalnızca daha hızlı analiz değil, kararın adil, açıklanabilir ve itiraz edilebilir olmasıyla tanımlanmalıdır. Teknoloji değerlendirmesi, klinik performans ile birlikte erişim, eşitlik, maliyet, uygulanabilirlik ve toplumsal kabul boyutlarını kapsamalıdır.

2.2 Sorumlu Yapay Zekâ Yönetişimi

Dünya Sağlık Örgütü, sağlıkta yapay zekânın insan özerkliğini koruması, refahı ve güvenliği geliştirmesi, şeffaf ve anlaşılır olması, sorumluluk ve hesap verebilirliği güvenceye alması, kapsayıcı ve eşitlikçi olması ve sürdürülebilir biçimde yönetilmesi gerektiğini belirtmektedir (WHO, 2021). Düzenleyici değerlendirmede ise kullanım amacı, risk–yarar dengesi, veri kalitesi, dış geçerleme, siber güvenlik, insan–makine etkileşimi ve dağıtım sonrası performans izleme birlikte ele alınmalıdır (WHO, 2023). Avrupa Birliği Yapay Zekâ Tüzüğü de sağlık ve güvenliği etkileyen belirli yapay zekâ sistemlerini yüksek riskli kategoriye yerleştirerek risk yönetimi, kayıt tutma, insan gözetimi ve uygunluk değerlendirmesi gibi yükümlülükler öngörmektedir (Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi, 2024).

OECD’nin 2026 politika kontrol listesi, sorumlu ölçekleme için dört sütun tanımlamaktadır: veri ve teknik altyapı gibi kolaylaştırıcıların kurulması, koruyucu yönetişim mekanizmalarının işletilmesi, toplum ve sağlık çalışanlarıyla anlamlı katılım ve güvenilir yapay zekâ kullanımı. Bu çalışma, söz konusu sütunları Azerbaycan bağlamında beş inceleme boyutuna dönüştürmektedir: veri ve birlikte çalışabilirlik, hukuk ve yönetişim, klinik doğrulama ve yaşam döngüsü, insan kapasitesi ve iş akışı, ölçüm ve toplumsal meşruiyet. Bu boyutlar bir olgunluk puanı üretmek için değil, politika belgelerinde görülen dayanakları ve tamamlanması gereken mekanizmaları sistematik biçimde ayırmak için kullanılmıştır.

3 YÖNTEM

3.1 Araştırma Tasarımı

Araştırma nitel belge analizi ve yapılandırılmış politika karşılaştırmasına dayanmaktadır. İnceleme bir teknoloji performans deneyi değildir; Azerbaycan’ın sağlıkta yapay zekâ uygulamalarını ölçekleme kapasitesini kamuya açık kurumsal belgeler üzerinden değerlendiren bir politika çalışmasıdır. Analiz birimi, tek tek yazılım ürünleri yerine ulusal ve sektörel yönetişim düzenekleridir.

3.2 Belge Seçimi ve Analiz Süreci

Ulusal belge setine 2025–2028 Yapay Zekâ Stratejisi, 2025 tarihli Rəqəmsal İnkişaf Konsepsiyası, Fərdi Məlumatlar Haqqında Kanun, Sağlık Bakanlığının dijital sağlık hizmetleri ve e-reçeteye ilişkin kurumsal açıklamaları ile yazarların Azerbaycan’da e-sağlık üzerine önceki araştırmaları

dâhil edilmiştir. Uluslararası karşılaştırma seti WHO'nun 2021 etik yönetişim ilkeleri ve 2023 düzenleyici değerlendirme çerçevesi, OECD'nin 2024 ve 2026 sağlıkta yapay zekâ politika çalışmaları ve Avrupa Birliği Yapay Zekâ Tüzüğünden oluşmaktadır. Belgeler 30 Eylül 2026 tarihinde kamuya açık olan sürümleri üzerinden değerlendirilmiştir.

İlk aşamada belgelerde veri altyapısı, güvenlik, insan denetimi, klinik doğrulama, satın alma, izleme, beceri geliştirme ve kullanıcı katılımına ilişkin ifadeler kodlanmıştır. İkinci aşamada bu kodlar beş hazırlık boyutu altında birleştirilmiştir. Üçüncü aşamada ulusal belgelerde bulunan dayanaklar, uluslararası çerçevelerin gerektirdiği mekanizmalarla karşılaştırılmıştır. Bir unsurun kamuya açık belgelerde ayrıntılandırılmamış olması, kurumlarda hiçbir uygulamanın bulunmadığı şeklinde yorumlanmamış; yalnızca kamusal politika düzeyinde açıklık ihtiyacı olarak kaydedilmiştir.

3.3 Sınırlılıklar

Belge analizi, hastane düzeyindeki teknik altyapıyı veya herhangi bir algoritmanın klinik etkisini doğrudan ölçmez. İncelenen kaynaklar arasında kamuya açık olmayan sözleşmeler, kurum içi standart işletim prosedürleri, veri sözlükleri ve güvenlik denetim raporları bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışma uygulamaya ilişkin kesin bir olgunluk derecesi vermemekte, mevcut politika zeminini ve doğrulanması gereken kurumsal koşulları göstermektedir. Ayrıca önerilen modelin gerçek etkisi, kontrollü pilotlar ve bağımsız değerlendirme yoluyla sınanmalıdır.

4 AZERBAYCAN'DA DİJİTAL SAĞLIK VE POLİTİKA ZEMİNİ

4.1 Dijital Sağlık Altyapısının Gelişimi

Azerbaycan'da sağlık verilerinin elektronik ortama taşınması 2000'li yılların ortasında başlamış; elektronik sağlık kartı, tıbbi muayene kartı ve örnek tıbbi bilgi sistemleri oluşturulmuştur. Sağlık Bakanlığının 2025 tarihli kurumsal açıklamasına göre daha sonra yirmiden fazla tıbbi elektronik kayıt, kırktan fazla elektronik hizmet ve acil yardım sevk sistemi gibi çözümler geliştirilmiş; farklı sistemler 2012'de Vahid Səhiyyə İnformasiya Sistemi çatısı altında birleştirilmiştir. Son dönemde e-reçete, e-epikriz ve ilaç izleme gibi hizmetler bu yapıya eklenmiştir (Azerbaycan Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2025). Bu tarihsel birikim, yapay zekâ için gerekli veri üretim ve hizmet entegrasyonu kapasitesinin tamamen sıfırdan kurulmayacağını göstermektedir.

E-reçete sistemi 2024'te hekim, hasta ve eczane arasındaki reçete sürecinin dijital yönetimini destekleyecek şekilde kullanıma açılmış; kullanıcı eğitimi için resmî portalda rehber içerikler yayımlanmıştır (Azerbaycan Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2024). Bunun yanında Elektron Səhiyyə ve Reseptim mobil uygulamaları vatandaşların hizmetlere erişimi için kullanılmaktadır. Ancak dijital hizmet sayısı, verilerin yapay zekâ eğitimi için otomatik olarak uygun olduğu anlamına gelmez. Kodlama tutarlılığı, eksik veri oranı, kurumlar arası terminoloji, zaman damgaları, veri kökeni ve ikincil kullanım yetkileri ayrıca incelenmelidir.

Rəqəmsal Səhiyyə Mərkəzi ile Rəqəmsal İnkişaf ve Nəqliyyat Nazirliyi, İcbari Tibbi Sığorta üzrə Dövlət Agentliyi ve TƏBİB arasında hazırlanan sağlık dijitalleşme yol haritasının Eylül 2024'ten itibaren uygulandığı; veri doğrulama, sistem entegrasyonu ve paylaşım süreçlerinin bu kapsamda ele alındığı açıklanmıştır. Aynı kaynak, veri standardizasyonu ve platformlar arası uyumu en önemli güçlükler arasında saymaktadır (Azerbaycan Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2025). Bu açık kurumsal tespit, yapay zekâ yatırımlarından önce veri yönetişimi çalışmalarına öncelik verilmesi gerektiğini desteklemektedir.

4.2 Ulusal Yapay Zekâ ve Dijital Gelişim Politikaları

2025–2028 Yapay Zekâ Stratejisi sağlık dâhil çeşitli sektörlerde yapay zekânın etkisini kabul etmekte; etik ve sorumlu kullanım, kişisel verilerin korunması, bulut ve yüksek performanslı hesaplama altyapısı, standart geliştirme, insan kaynağı ve pilot projeler için ortak bir çerçeve sunmaktadır. Strateji, yapay zekâ yönetiminin geliştirilmesini, en az üç devlet standardının

hazırlanmasını, eğitim programlarının genişletilmesini ve öncelikli sektörlerde pilotların desteklenmesini öngörmektedir (Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2025a). Bu hükümler sağlık sektörü için önemli bir üst politika zemini yaratmaktadır.

Dijital Gelişim Konsepti ise kamu bilgi sistemlerinin ortak mimari, bulut, güvenlik, açık veri, dijital kimlik ve performans göstergeleriyle yönetilmesini hedeflemektedir. Konsept, projelerin merkezi kaydını, kurumlar arası eşgüdümü, kullanıcı memnuniyetinin ölçülmesini ve dijital hazırlığın göstergelerle izlenmesini öngörmektedir (Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2025b). Sağlıkta yapay zekâ yönetişimi bu yatay mekanizmalardan yararlanabilir. Bununla birlikte sağlık verilerinin hassasiyeti ve klinik kararların doğrudan sonuçları nedeniyle genel kamu dijitalleşme kurallarının sağlık alanına özgü klinik güvence süreçleriyle tamamlanması gerekir.

4.3 Veri Koruma ve Siber Güvenlik

Fərdi Məlumatlar Haqqında Kanun, kişisel verilerin toplanması, işlenmesi, korunması ve aktarımına ilişkin genel ilkeleri düzenlemekte; hukuki istisnalar dışında veri sahibinin rızasını ve operatör sorumluluğunu esas almaktadır (Azerbaycan Cumhuriyeti, 2010). Sağlık Bakanlığı ayrıca Rəqəmsal Səhiyyə Mərkəzi bünyesinde özel bir siber güvenlik birimi kurulduğunu; şifreleme, çok faktörlü kimlik doğrulama, erişim kısıtları ve düzenli güvenlik denetimleri uygulandığını bildirmektedir (Azerbaycan Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2025). Bu tedbirler güvenli dijital hizmet için gereklidir.

Yapay zekâ ise mevcut veri koruma sorularına yeni boyutlar ekler. Bir modelin eğitimi için verilerin yeniden kullanımı, anonimleştirmenin geri döndürülebilirlik riski, model çıktılarının özel nitelikli bilgi üretmesi, dış tedarikçinin veriye erişimi ve model güncellemelerinin sorumluluğu ayrı kurallar gerektirir. Sağlık alanına özgü bir yapay zekâ yönetişim çerçevesi; veri kullanım amacını, hukuki dayanağı, saklama süresini, güvenli işlem ortamını, erişim kayıtlarını ve modelden çıkma veya itiraz hakkını kullanım senaryosu bazında belgelemelidir.

5 KURUMSAL HAZIRLIK BULGULARI

Tablo 1 Azerbaycan’da Sağlıkta Yapay Zekâ İçin Kurumsal Hazırlık Matrisi

Hazırlık boyutu	Mevcut kurumsal zemin	Geliştirilmesi gereken mekanizma
Veri ve birlikte çalışabilirlik	Birleşik sağlık bilgi sistemi, elektronik kayıtlar, e-reçete, mobil hizmetler ve kurumlar arası dijitalleşme yol haritası bulunmaktadır.	Ortak veri sözlüğü, veri kalitesi göstergeleri, model eğitimi için ikincil kullanım kuralları ve teknik birlikte çalışabilirlik testleri kamuya açık biçimde standartlaştırılmalıdır.
Hukuk ve yönetişim	Ulusal yapay zekâ stratejisi etik kullanım, mahremiyet, güvenlik, standartlar ve pilot projeler için genel çerçeve sunmaktadır. Kişisel veriler kanunla korunmaktadır.	Sağlık alanına özgü risk sınıflandırması, algoritma kayıt sistemi, etki değerlendirmesi, sorumluluk paylaşımı ve itiraz süreci tanımlanmalıdır.
Klinik doğrulama ve yaşam döngüsü	Dijital hizmetler ve tıbbi bilgi sistemleri klinik iş akışları için teknik bir temel oluşturmaktadır.	Yerel ve dış doğrulama, alt grup performansı, insan denetimi, sürüm kontrolü, model sapması izlemesi, olay bildirimi ve geri çekme ölçütleri geliştirilmelidir.
İnsan kapasitesi ve iş akışı	Ulusal strateji yapay zekâ ve veri yönetimi eğitimlerini, uzman yetiştirmeyi ve kamu personelinin becerilerini geliştirmeyi öngörmektedir.	Hekim, hemşire, yönetici, veri uzmanı ve hukukçular için rol bazlı sağlıkta yapay zekâ yeterlilikleri; iş yükü ve otomasyon yanlılığına ilişkin eğitimler gereklidir.
Ölçüm ve toplumsal meşruiyet	Dijital gelişim politikası kullanıcı memnuniyeti ve performans göstergeleri öngörmekte; sağlık kurumları bilgilendirme faaliyetleri yürütmektedir.	Hasta ve sağlık çalışanı katılımı, eşitlik göstergeleri, kamuya açık performans özeti, şikâyet mekanizması ve bağımsız denetim sağlıkta yapay zekâ için somutlaştırılmalıdır.

Tablo 1, Azerbaycan'ın dijital ve politika altyapısının önemli bir başlangıç kapasitesi sunduğunu, ancak klinik kullanımın yaşam döngüsü boyunca güvence altına alınması için sağlık alanına özgü araçlara ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. En belirgin güçlü yön, dijital sağlık hizmetleri ile ulusal yapay zekâ ve dijital gelişim politikalarının aynı dönemde ilerlemesidir. En belirgin açık ise bir algoritmanın fikir aşamasından satın alma, klinik kullanım, güncelleme ve hizmetten çıkarma aşamasına kadar izleneceği tek bir sağlık sektörü sürecinin kamuya açık belgelerde tanımlanmamış olmasıdır.

5.1 Veri Temeli Güçlü Ancak Analitik Uygunluk Ayrı Ölçülmelidir

Elektronik kayıtların ve ortak bilgi sistemlerinin varlığı, yapay zekâ projeleri için yüksek hacimli veri potansiyeli oluşturur. Bununla birlikte analitik uygunluk, hizmet sunumu için tutulan kaydın varlığından farklıdır. Bir veri seti klinik bakım için yeterli görünse bile araştırma veya model eğitimi için eksik sonuç etiketleri, değişen kodlama pratikleri ve seçim yanlılığı içerebilir. Bu nedenle her kullanım senaryosu için veri kartı hazırlanmalı; kaynağı, kapsadığı dönem, temsil ettiği nüfus, eksiklik örüntüsü, güncelleme sıklığı ve izin verilen kullanım açıkça yazılmalıdır.

5.2 Genel Yapay Zekâ Politikası Sağlık Alanında Operasyonel Kurallara Dönüşmelidir

Ulusal stratejinin etik, güvenlik, standartlaşma ve eğitim başlıkları sağlık sektörü için doğrudan değerlidir. Ancak klinik karar desteği gibi yüksek etkili uygulamalarda genel ilkelerin somut kontrol noktalarına çevrilmesi gerekir. Örneğin satın alma dosyasında eğitim verisinin niteliği, bağımsız doğrulama sonuçları, alt grup performansı, açıklanabilirlik düzeyi, siber güvenlik testleri, güncelleme politikası ve tedarikçi sorumluluğu zorunlu alanlar olmalıdır. Modelin kayda alınması ve kullanım amacının sonradan genişletilmesinin yeniden onaya bağlanması, amaç kaymasını önler.

5.3 Klinik Güvence Tek Seferlik Onay Değil Sürekli Bir Süreçtir

Sağlık verisi, klinik protokoller ve hasta profili zaman içinde değişir. Modelin ilk doğrulamada başarılı olması gelecekte aynı performansı garanti etmez. Bu nedenle performans sapması, veri dağılımındaki değişim, hekimlerin öneriyi geçersiz kılma oranı ve istenmeyen olaylar düzenli izlenmelidir. Model güncellemesi yalnızca teknik bir yazılım işlemi olarak görülmemeli; klinik etkisi varsa yeniden doğrulama gerektiren bir değişiklik olarak yönetilmelidir. Yüksek riskli uygulamalarda bağımsız klinik, etik ve teknik değerlendirme ekiplerinin tedarikçiden ayrı olması önemlidir.

5.4 İnsan Denetimi İş Akışında Görünür Olmalıdır

İnsan denetimi, arayüzde bir onay düğmesinin bulunmasından ibaret değildir. Sağlık çalışanı sistemin neyi tahmin ettiğini, hangi hasta gruplarında zayıf olduğunu ve öneriyi hangi durumda reddetmesi gerektiğini bilmelidir. Sorumluluk belirsizliği, algoritmaya aşırı güven veya tam tersine sistemin kullanılmaması sonucunu doğurabilir. Rol bazlı eğitim, gerçek vakalara dayalı simülasyon ve geri bildirim kanalları uygulamanın teknik eğitim kadar önemli parçalarıdır. Kurumlar ayrıca yapay zekânın zaman kazandırıp kazandırmadığını, yeni bir dokümantasyon yükü oluşturup oluşturmadığını ve ekipler arasındaki görev dağılımını nasıl değiştirdiğini ölçmelidir.

6 RİSKE DAYALI SORUMLU UYGULAMA MODELİ

6.1 Kullanım Senaryolarının Önceliklendirilmesi

Ulusal ölçekte ilk hedef en karmaşık klinik modeli seçmek olmamalıdır. Kullanım senaryoları kamu değeri, veri hazırlığı, zarar ihtimali, geri döndürülebilirlik ve mevcut iş akışına uyum ölçütleriyle değerlendirilmelidir. Randevu talebi tahmini, stok planlama, faturalama hatalarının tespiti veya anonimleştirilmiş kapasite analizi gibi idari uygulamalar, doğrudan tanı ve tedavi öneren sistemlere

göre daha düşük klinik risk taşır. Bu alanlar yönetişim kapasitesini test etmek ve ölçüm disiplinini geliştirmek için uygun başlangıç noktalarıdır.

Nüfus düzeyinde risk haritalama ve hizmet tahsisi orta-yüksek riskli kabul edilmelidir; çünkü yanlış sınıflandırma bölgeler veya toplumsal gruplar arasında kaynak dağılımını etkileyebilir. Radyoloji desteği, tedavi önerisi veya triyaj gibi hasta düzeyinde klinik kararları etkileyen sistemler ise yüksek riskli grupta ele alınmalıdır. Bu sistemlerde yerel veriyle dış doğrulama, prospektif çalışma, hekim denetimi, olay bildirimi ve açık geri çekme planı bulunmadan ölçekleme yapılmamalıdır.

6.2 Beş Aşamalı Uygulama Süreci

Tablo 2 Sağlıkta Yapay Zekâ İçin Beş Aşamalı Uygulama ve Karar Modeli

Aşama	Temel faaliyet	Zorunlu çıktı	Sonraki aşamaya geçiş ölçütü
1 Kamu değeri ve risk tanımı	Sorun, hedef nüfus, karar üzerindeki etki, mevcut alternatif ve beklenen kamu değeri tanımlanır.	Kullanım amacı belgesi, risk sınıfı, süreç sahibi, etik ve hukuki ön değerlendirme.	Sorun yapay zekâ gerektiriyor; beklenen yarar ölçülebilir; düşük teknolojili alternatifler değerlendirilmiştir.
2 Veri ve tasarım hazırlığı	Verinin kalitesi, temsil gücü, erişim yetkisi, güvenliği ve birlikte çalışabilirliği test edilir.	Veri kartı, veri koruma etki değerlendirmesi, güvenli işlem planı, önceden tanımlı başarı ölçütleri.	Eksik ve hatalı veri sınırları kabul edilebilir; alt gruplar temsil edilir; hukuki dayanak açıktır.
3 Teknik ve klinik doğrulama	Model geriye dönük ve mümkünse dış veriyle; ardından kontrollü gerçek ortamda doğrulanır.	Doğrulama protokolü, kalibrasyon ve alt grup sonuçları, hata analizi, siber güvenlik testi.	Önceden belirlenen klinik ve teknik eşikler sağlanır; bağımsız değerlendirme tamamlanır.
4 Sınırlı uygulama ve insan denetimi	Model belirli kurumlarda ve dar kullanım amacıyla, eğitimli kullanıcılarla uygulanır.	Rol ve sorumluluk matrisi, kullanıcı eğitimi, olay bildirimi, geri alma ve iş sürekliliği planı.	Güvenlik sorunu oluşmaz; iş akışı ve kullanıcı davranışı kabul edilebilir; fayda gerçek ortamda gösterilir.
5 Ölçekleme ve sürekli izleme	Kapsam kontrollü genişletilir; performans, eşitlik, maliyet ve model sapması izlenir.	Ulusal algoritma kaydı, sürüm günlüğü, kamuya açık özet, periyodik yeniden değerlendirme ve hizmetten çıkarma kuralı.	Fayda farklı kurumlarda korunur; sapma ve olaylar yönetilir; güncelleme veya geri çekme kararları izlenebilir.

Modelin temel özelliği her aşamanın bir belge ve geçiş kararı üretmesidir. Böylece pilot başarısı yalnızca geliştirici sunumu veya tek bir doğruluk değeriyle tanımlanmaz. Başarısız veya yararı sınırlı projelerin durdurulması da sistemin öğrenme kapasitesinin parçası kabul edilir. Bu yaklaşım, kaynakların düşük değerli teknolojiye bağlanmasını ve kullanım amacı kanıtlanmadan ölçekleme yapılmasını önlemeyi amaçlar.

6.3 Kurumsal Yapı Önerisi

Sağlık Bakanlığı ve ilgili sağlık kurumları bünyesinde ortak bir Sağlıkta Yapay Zekâ Değerlendirme Kurulu oluşturulabilir. Kurulun klinik uzmanlık, halk sağlığı, veri bilimi, bilgi güvenliği, hukuk, etik, sağlık ekonomisi ve hasta temsilini birlikte içermesi gerekir. Kurul ürün geliştiren veya satın alan birimden işlevsel olarak bağımsız olmalı; risk sınıflandırması, doğrulama protokolü, sınırlı uygulama kararı ve ölçekleme kararını belgelendirmelidir. Ulusal dijital gelişim ve yapay zekâ yönetişimiyle bağlantı kurmak için Rəqəmsal İnkişaf Operatoru ve ilgili güvenlik kurumlarıyla düzenli veri paylaşımı ve standart eşleştirmesi yapılmalıdır.

Buna ek olarak ulusal bir sağlık algoritmaları kaydı oluşturulması önerilmektedir. Kayıtta modelin sahibi, kullanım amacı, hedef nüfus, veri dönemi, son doğrulama tarihi, sürüm, sorumlu kurum,

performans özeti ve kullanım durumu yer almalıdır. Kamuya açık bölüm ticari sırları veya kişisel verileri paylaşmadan temel hesap verebilirliği sağlayabilir. Kurum içi bölüm ise denetim raporları, olay kayıtları ve güncelleme geçmişini içermelidir.

7 PERFORMANS ÖLÇÜMÜ VE İZLEME

Yapay zekâ yatırımlarının başarısı, proje sayısı veya satın alınan lisansla ölçülmemelidir. Ölçüm sistemi klinik güvenlik, operasyonel değer, eşitlik, veri yönetişimi, kullanıcı deneyimi ve yaşam döngüsü başlıklarını birlikte izlemelidir. Gösterge seçimi kullanım amacına göre değişse de asgari gösterge seti ulusal düzeyde ortaklaştırılabilir. Aşağıdaki tablo, kurumların kullanım senaryosuna göre uyarlayabileceği bir ölçüm çerçevesi sunmaktadır.

Tablo 3 Sağlıkta Yapay Zekâ İçin Önerilen İzleme Göstergeleri

Ölçüm alanı	Gösterge örnekleri	Yorum ilkesi
Klinik güvenlik ve etkililik	Duyarlılık ve özgüllük; pozitif ve negatif kestirim değeri; kalibrasyon; yanlış negatiflerin klinik ağırlığı; istenmeyen olay sayısı; gecikmiş müdahale.	Tek bir ortalama değer yerine kullanım amacı ve klinik sonuçla ilişkili ölçüler seçilmeli; eşikler uygulama öncesinde belirlenmelidir.
Eşitlik	Cinsiyet, yaş, bölge, dil, engellilik durumu ve ilgili klinik alt gruplara göre performans farkı; hizmete erişim değişimi.	Alt grup örneklemi yetersizse belirsizlik açıkça raporlanmalı; kötü performans gösteren gruplar için kapsam sınırlandırılmalıdır.
Operasyonel değer	Bekleme süresi, işlem süresi, tekrar test oranı, kapasite kullanımı, maliyet, zaman tasarrufu ve iş yükündeki değişim.	Zaman kazanımı başka bir görevde ek yük yaratıyorsa net etki ayrıca hesaplanmalıdır.
İnsan denetimi	Hekimin öneriyi geçersiz kılma oranı, gerekçeli itirazlar, alarm yorgunluğu, eğitim tamamlama oranı, kullanıcı güveni.	Çok düşük geçersiz kılma otomasyon yanlılığına, çok yüksek oran ise düşük klinik faydaya işaret edebilir; bağlamla yorumlanmalıdır.
Veri ve güvenlik	Eksik veri oranı, kodlama hatası, veri güncelliği, yetkisiz erişim olayı, güvenlik açığı, sistem kesintisi ve kurtarma süresi.	Veri kalitesi ile model performansı birlikte izlenmeli; güvenlik olayı klinik olay yönetimiyle ilişkilendirilmelidir.
Model yaşam döngüsü	Veri ve performans sapması, sürüm değişikliği, yeniden eğitim tarihi, kurumlar arası genellenebilirlik, yeniden doğrulama ve hizmetten çıkarma kararı.	Her güncelleme riskine göre sınıflandırılmalı; önemli değişiklikler yeniden onaya tabi olmalıdır.
Toplumsal güven	Hasta şikâyeti, bilgilendirme ve itiraz başvurusu, kullanıcı memnuniyeti, bilgilendirilmiş onamın anlaşılırlığı ve kamuya açıklama düzeyi.	Katılım yalnızca bilgilendirme olarak görülmemeli; geri bildirim tasarım ve ölçekleme kararına yansıtılmalıdır.

Bu göstergelerin tamamı her proje için zorunlu olmayabilir. Buna karşılık yüksek riskli klinik sistemlerde klinik güvenlik, eşitlik, insan denetimi ve model sapması ölçümleri ihmal edilmemelidir. Sonuçlar yalnızca tedarikçi tarafından değil, mümkün olduğunda bağımsız ekiplerce doğrulanmalıdır. Hastaneler arası farklılıkların görülebilmesi için ortak tanımlar ve veri toplama dönemleri kullanılmalıdır.

8 TARTIŞMA

8.1 Pilotlardan Kurumsal Ölçeğe Geçiş

Azerbaycan’ın mevcut avantajı, yapay zekâ politikasının sağlık dijitalleşmesiyle aynı dönemde ilerlemesidir. Elektronik hizmetler, birleşik bilgi sistemi, siber güvenlik kapasitesi ve kurumlar arası

yol haritası, sorumlu ölçekleme için değerli girdiler sunmaktadır. Ancak bu varlıkların klinik yapay zekâya doğrudan dönüştürülmesi mümkün değildir. Sağlıkta yapay zekâ, genel kamu dijitalleşmesine göre daha sıkı kanıt ve gözetim gerektirir; çünkü yanlış kararlar bireyin sağlığına, hizmete erişimine veya kaynakların adil dağılımına zarar verebilir.

İncelenen belgelerden çıkan temel sonuç, altyapıdan çok süreç tasarımının belirleyici olduğudur. Veri merkezinin veya elektronik kaydın bulunması, hangi verinin hangi amaçla kullanılacağına ilişkin kararları çözmez. Benzer biçimde ulusal etik ilkeler, belirli bir radyoloji modelinin hangi hastanelerde kullanılabileceğini tek başına belirlemez. Bu nedenle ulusal stratejinin sektörel düzeye aktarılması; algoritma kaydı, risk sınıflandırması, doğrulama protokolü, satın alma şartnamesi, olay bildirimi ve periyodik yeniden değerlendirme gibi işletilebilir araçlarla yapılmalıdır.

8.2 Kamu Değeri ve Sağlık Eşitliği

Yapay zekâ yatırımlarının kamu değeri, daha fazla teknoloji kullanımıyla özdeşleştirilmemelidir. Örneğin kırsal bölgelerde bağlantı, veri bütünlüğü veya uzman desteği yetersizse ulusal bir model şehir merkezlerinde iyi, çevre bölgelerde zayıf çalışabilir. Böyle bir sistem ortalama performansı artırsa bile sağlık eşitsizliğini büyütebilir. Bu nedenle bölgesel performans, hizmete erişim ve kaynak dağılımı ölçütleri her ölçekleme kararına dâhil edilmelidir. Gerekli veri kalitesi sağlanmıyorsa yapay zekâ yerine temel dijital altyapıya yatırım daha yüksek kamu değeri üretebilir.

Toplumsal güven de teknik performansın dışındaki bir başarı koşuludur. Hasta, karar sürecinde yapay zekânın rolünü, verisinin hangi amaçla kullanıldığını ve hatalı sonuçtan şüphelendiğinde nereye başvuracağını anlayabilmelidir. Sağlık çalışanı ise sistemin sınırlarını bilmeden sorumluluk üstlenmemelidir. Kamuya açık performans özetleri, hasta temsilinin değerlendirme kuruluna katılması ve erişilebilir şikâyet süreçleri güvenin ölçülebilir unsurlarıdır.

8.3 İnsan Kaynağı ve Eğitim Boyutu

Sağlıkta yapay zekâ kapasitesi yalnızca veri bilimci sayısıyla ölçülemez. Klinik uzmanlar temel model değerlendirmesini; yöneticiler risk, satın alma ve performans yönetimini; hukuk ve etik uzmanları veri kullanımı ile sorumluluk koşullarını; teknik ekipler ise güvenlik, entegrasyon ve izlemeyi birlikte yürütmelidir. Üniversiteler ve sağlık kurumları için ortak, rol bazlı eğitim programları hazırlanması bu nedenle stratejik önemdedir. Eğitim içeriği araç kullanımından ibaret olmamalı; veri yanlılığı, kalibrasyon, insan denetimi, siber güvenlik, hasta iletişimi ve olay bildirimi gibi başlıkları kapsamalıdır.

Ulusal yapay zekâ stratejisinde öngörülen eğitim ve araştırma kapasitesi, sağlık alanı için uzmanlaşmış modüllerle desteklenebilir. Tıp, eczacılık, hemşirelik, halk sağlığı, sağlık yönetimi ve mühendislik programları arasında ortak dersler ve uygulamalı değerlendirme laboratuvarları kurulması, kurumların yalnızca dış tedarikçiye bağımlı kalmasını önler. Bu yaklaşım aynı zamanda yerel dil, hastalık profili ve hizmet yapısına uygun çözümler üretme kapasitesini artırır.

9 SONUÇ VE POLİTİKA ÖNERİLERİ

Çalışma, Azerbaycan'ın sağlıkta yapay zekâ için önemli bir dijital ve stratejik zemine sahip olduğunu göstermektedir. Elektronik sağlık hizmetleri, birleşik bilgi sistemleri, e-reçete, kurumsal siber güvenlik, ulusal dijital gelişim politikası ve 2025–2028 Yapay Zekâ Stratejisi ölçekleme için gerekli kolaylaştırıcıların önemli bölümünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte, sağlık alanına özgü klinik güvence ve hesap verebilirlik süreçleri kamuya açık politika düzeyinde daha ayrıntılı hâle getirilmelidir.

En uygun politika sıralaması aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

1. Sağlık alanına özgü yapay zekâ risk sınıflandırması ile ulusal sağlık algoritmaları kaydı oluşturulmalıdır.

2.Her kullanım senaryosu için veri kartı, veri koruma etki değerlendirmesi ve alt grup temsil analizi zorunlu tutulmalıdır.

3.Yüksek riskli klinik sistemlerde bağımsız dış doğrulama, kontrollü prospektif pilot, insan denetimi ve açık geri çekme planı aranmalıdır.

4.Satın alma şartnameleri model performansı kadar sürüm yönetimi, siber güvenlik, denetim hakkı, veri taşınabilirliği ve tedarikçiden çıkış koşullarını da kapsamalıdır.

5.Hekimler, yöneticiler, teknik ekipler, hukukçular ve hasta temsilcileri için rol bazlı sağlıkta yapay zekâ eğitim programı yürütülmelidir.

6.Klinik güvenlik, eşitlik, operasyonel değer, kullanıcı deneyimi ve model sapmasını birlikte izleyen ortak bir ulusal gösterge seti uygulanmalıdır.

Önerilen beş aşamalı model, düşük riskli idari analitikten yüksek riskli klinik karar desteğine kontrollü geçiş sağlamayı amaçlamaktadır. Modelin temel ilkesi, teknolojik yeniliği yavaşlatmak değil; yararı kanıtlanmayan, veri temeli zayıf veya sorumluluğu belirsiz sistemlerin sağlık hizmetine erken girmesini önlemektir. Azerbaycan'ın bir sonraki aşamadaki başarısı pilot sayısından çok, hangi projeyi neden seçtiğini, nasıl doğruladığını, kim tarafından izlendiğini ve gerektiğinde nasıl durdurduğunu gösterebilmesine bağlı olacaktır.

ETİK BEYAN

Bu araştırma kamuya açık politika belgeleri ve yayımlanmış kaynakların analizine dayanmaktadır. İnsan katılımcı, hasta kaydı veya kişisel veri kullanılmadığı için etik kurul onayı gerektiren bir araştırma tasarımı uygulanmamıştır.

KAYNAKÇA

1. Alakbarova, N., Rahmanov, F. ve Suleymanov, E. (2025). Azerbaycan'da halk sağlığı yönetimi sürecinde yapay zekâ ve veri analitiği sürecinde yapay kalitesinin artırılmasında etkisi. XI. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı içinde (ss. 724–732). https://turkcess.net/wp-content/uploads/2025/09/TURKCESS-2025_TAM_METIN-1.pdf
2. Alakbarova, N., Suleymanov, E. ve Rahmanov, F. (2023). The role of e-health service in the efficiency of the healthcare system in Azerbaijan. Proceedings of the 15th International Conference of Eurasian Economies içinde (ss. 478–483). https://www.avekon.org/?p=/conf/15/paperdetail&id=2719
3. Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi. (2024). Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence. Official Journal of the European Union. http://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj
4. Azerbaycan Cumhuriyeti. (2010). Fərdi məlumatlar haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. https://e-qanun.az/framework/19675
5. Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2025a). Azərbaycan Respublikasının 2025–2028-ci illər üçün süni intellekt Strategiyası. https://president.az/az/articles/view/68365
6. Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2025b). Azərbaycan Respublikasında Rəqəmsal İnkişaf Konsepsiyası.

https://president.az/az/articles/view/67938

7. Azerbaycan Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. (2024, 25 Ocak). Səhiyyə Nazirliyinin rəsmi internet portalında Elektron Resept linki istifadəyə verilib. https://sehiyye.gov.az/media/xeberler-ve-yenilikler/s-hiyy-nazirliyinin-r-smi-internet-portalinda-elektron-resept-linki-istifad-y-verilib/
8. Azerbaycan Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. (2025, 6 Mart). Səhiyyə məlumatlarının vahid landşaftda birləşdirilməsi və bu məlumatların əlçatanlığının artırılması mərkəzin başlıca prioritetlərdəndir. https://sehiyye.gov.az/media/xeberler-ve-yenilikler/s-hiyy-nazirliyi-r-q-msal-s-

hiyy-m-rk-zinin-bas-direktoru-c-brayil-s-d-zad-s-hiyy-m-lumatlarinin-vahid-landsaftda-birl-sdirilm/

9. Esteva, A., Robicquet, A., Ramsundar, B., Kuleshov, V., DePristo, M., Chou, K., Cui, C., Corrado, G. S., Thrun, S. ve Dean, J. (2019). A guide to deep learning in healthcare. Nature Medicine, 25(1), 24–29. https://doi.org/10.1038/s41591-018-0316-z
10. Kelly, C. J., Karthikesalingam, A., Suleyman, M., Corrado, G. ve King, D. (2019). Key challenges for delivering clinical impact with artificial intelligence. BMC Medicine, 17, 195. https://doi.org/10.1186/s12916-019-1426-2
11. Litjens, G., Kooi, T., Bejnordi, B. E., Setio, A. A. A., Ciompi, F., Ghafoorian, M., van der Laak, J. A. W. M., van Ginneken, B. ve Sánchez, C. I. (2017). A survey on deep learning in medical image analysis. Medical Image Analysis, 42, 60–88. https://doi.org/10.1016/j.media.2017.07.005
12. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). AI in health: Huge potential, huge risks. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/2f709270-en
13. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2026). Scaling artificial intelligence in health. OECD Publishing.

https://doi.org/10.1787/a436e12d-en

14. World Health Organization. (2021). Ethics and governance of artificial intelligence for health. https://www.who.int/publications/i/item/9789240029200
15. World Health Organization. (2023). Regulatory considerations on artificial intelligence for health. https://www.who.int/publications/i/item/978924007

Dünyada Dijitalleşme

B005

AZERBAYCAN'DA E-TİCARET VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM: GELİŞİM EĞİLİMLERİ, SORUNLAR VE POLİTİKA PERSPEKTİFLERİ

Doç. Dr. Elçin Süleymanov[1], Öğr. Gör. Khayala Ibrahimova[2], Prof. Dr. Farhad RAHMANOV[3]

[1] National Observatory on Labour Market and Social Protection Affairs

[2] Baku Engineering University

[3] Azerbaijan State University of Economics

Bildiri no: ABS-EQNZ3M

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Azerbaycan'da e-ticaretin gelişim eğilimlerini dijital dönüşüm perspektifinden incelemek ve bu sürecin önündeki temel sorunları ve politika gereksinimlerini değerlendirmektir. Çalışmada Azerbaycan'ın resmi istatistikleri ile uluslararası kuruluşların dijital ekonomi ve e-ticarete ilişkin güncel değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Bulgular, Azerbaycan'da elektronik ticaretin son yıllarda hızlı bir büyüme eğilimine girdiğini göstermektedir. 2025 yılında global elektronik ticaret satışlarının 30 trilyon ABD dolarına ulaşması ve yıllık %4,4 oranında artış göstermesi, dijital ticaretin stratejik önemini ortaya koymaktadır. Azerbaycan'da ise %89 düzeyindeki internet kullanım oranı, 12,2 milyon mobil bağlantı, 99,1 milyar manat tutarındaki nakitsiz kart ödemeleri ve 67,6 milyar manatlık perakende ticaret cirosu, elektronik ticaretin gelişimi için önemli bir altyapı ve pazar potansiyeli oluşturmaktadır. Bununla birlikte, e-ticaretin toplam perakende ticaret içerisindeki payının hâlen sınırlı olması, Azerbaycan'ın dijital ticaret alanında önemli bir büyüme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Küresel ölçekte de e-ticaret ve dijital ticaret, ekonomik faaliyetlerin en hızlı dönüşen alanları arasında yer almakta; UNCTAD, dijitalleşmenin yeni iş modelleri, pazar erişimi ve küçük işletmelerin bölgesel ve küresel değer zincirlerine katılımı açısından önemli fırsatlar yarattığını vurgulamaktadır. Azerbaycan açısından ise dijital ödeme sistemlerinin geliştirilmesi, KOBİ'lerin dijital dönüşüm kapasitesinin artırılması, nitelikli insan kaynağının geliştirilmesi, siber güvenliğin güçlendirilmesi ve işletmelerin uluslararası dijital pazarlara erişiminin kolaylaştırılması temel politika alanları olarak öne çıkmaktadır. UNCTAD'ın e-ticaret politikası çerçevesinde altyapı, ödeme sistemleri, lojistik, hukuki düzenlemeler, dijital beceriler ve finansmana erişim birbiriyle bağlantılı temel politika alanları olarak değerlendirilmektedir. Çalışma sonucunda, Azerbaycan'da e-ticaretin yalnızca çevrim içi satışların artırılması bağlamında değil, dijital dönüşümün, ekonomik çeşitlendirmenin ve uluslararası ticarete entegrasyonun stratejik bir unsuru olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: e-ticaret, dijital dönüşüm, dijital ekonomi, dijital ödeme, dijital girişimcilik, siber güvenlik.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the development trends of e-commerce in Azerbaijan from the perspective of digital transformation and to assess the major challenges and policy requirements associated with this process. The study draws upon official statistics from Azerbaijan as well as recent assessments by international organizations concerning the digital economy and e-commerce. The findings indicate that electronic commerce in Azerbaijan has entered a period of rapid growth in recent years. Globally, e-commerce sales reached USD 30 trillion in 2025, with an annual growth rate of 4.4%, highlighting the strategic importance of digital commerce. In Azerbaijan, an internet usage rate of 89%, 12.2 million mobile connections, AZN 99.1 billion in cashless card payments, and AZN 67.6 billion in retail trade turnover constitute a significant infrastructure and market potential for the development of e-commerce. However, the still limited share of e-commerce in total retail trade indicates that Azerbaijan has considerable growth potential in the field of digital commerce. At the global level, e-commerce and digital commerce are among the fastest-transforming areas of economic activity. UNCTAD emphasizes that digitalization creates

significant opportunities for the development of new business models, expanded market access, and the participation of small enterprises in regional and global value chains. In the case of Azerbaijan, the development of digital payment systems, enhancement of the digital transformation capacity of small and medium-sized enterprises (SMEs), development of a qualified workforce, strengthening of cybersecurity, and facilitation of businesses' access to international digital markets emerge as key policy priorities. Within UNCTAD's e-commerce policy framework, infrastructure, payment systems, logistics, legal and regulatory frameworks, digital skills, and access to finance are considered interconnected and fundamental policy areas. The study concludes that e-commerce in Azerbaijan should not be considered solely in terms of increasing online sales. Rather, it should be approached as a strategic component of digital transformation, economic diversification, and integration into international trade. Such an approach would contribute to strengthening the digital economy and enhancing the competitiveness of Azerbaijani businesses in both regional and global markets.

Keywords: e-commerce, digital transformation, digital economy, digital payments, digital entrepreneurship, cybersecurity.

1. GİRİŞ

Dijital teknolojilerin küresel ölçekte ekonomik faaliyetlerin merkezine yerleşmesi, işletmelerin değer yaratma, üretim, pazarlama, dağıtım, ödeme ve müşteri ilişkileri yönetimi süreçlerini radikal biçimde dönüştürmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), bulut bilişim, mobil internet altyapısı ve veri analitiğinde yaşanan ivmelenme, operasyonel maliyetleri hissedilir derecede düşürürken pazara erişim engellerini ortadan kaldırmaktadır (Brynjolfsson ve McAfee, 2017). Bu teknolojik dönüşümün en dinamik ve somut dışavurum alanı ise elektronik ticarettir (e-ticaret). E-ticaret, yalnızca mal ve hizmetlerin dijital ağlar üzerinden alınıp satılması anlamına gelmemekte; lojistik, finansal ödeme sistemleri, veri analitiği, dijital pazarlama ve müşteri ilişkileri yönetimini bütünleştiren karmaşık ve çok katmanlı bir ekosistemi temsil etmektedir (Huang ve Rust, 2021). Doğal kaynaklara dayalı ve karbohidrojen ihracatının baskın olduğu ekonomilerde dijital dönüşüm, mikro düzeyde firma verimliliğini artırmanın ötesinde makroekonomik bir zorunluluk niteliği taşımaktadır (Dünya Bankası, 2023). Petrol ve doğal gaz fiyatlarındaki volatilite ve dışsal şoklar, bu tür ekonomileri kırılgan kılmakta; sürdürülebilir büyüme için petrol dışı sektörlerin geliştirilmesini ve ekonomik çeşitlendirmenin sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Dijital ekonomi ve e-ticaret; sermaye yoğun doğal kaynak sektörlerinin aksine bilgiye, yenilikçi girişimciliğe ve teknolojik entegrasyona dayalı bir büyüme modeli sunarak "kaynak laneti" olarak adlandırılan yapısal risklerin azaltılmasına doğrudan katkı sağlamaktadır (Dünya Bankası, 2023). Azerbaycan Cumhuriyeti açısından e-ticaret ve dijital dönüşüm, tam da bu makroekonomik çeşitlendirme stratejisinin kalbinde yer almaktadır. Ülkenin hidrokarbon gelirlerine olan tarihsel bağımlılığını azaltmak amacıyla yürütülen kalkınma politikalarında dijital altyapının modernizasyonu, e-devlet uygulamalarının yaygınlaştırılması ve telekomünikasyon ağlarının güçlendirilmesi öncelikli alanlar olarak belirlenmiştir. Kurumsal ve yasal çerçeve açısından Azerbaycan, 2004 yılında kabul edilen "Elektronik İmza ve Elektronik Belge Kanunu" ile 2005 yılında yürürlüğe giren "Elektronik Ticaret Kanunu" sayesinde dijital işlemlerin hukuki zeminini erken aşamada inşa etmiştir. Bununla birlikte, hukuki düzenlemelerin varlığı e-ticaret ekosisteminin tek başına gelişmesi için yeterli değildir. Yapay zekâ (YZ), büyük veri analitiği ve finansal teknoloji (FinTek) çözümlerinin e-ticarete entegrasyonu; güvenilir geniş bant altyapısı, finansal kapsayıcılık, siber güvenlik, nitelikli insan sermayesi ve kurumsal dönüşüm kapasitesi gibi değişkenlerle doğrudan ilişkilidir (Arner ve diğerleri, 2016). Bu çalışma, Azerbaycan'da e-ticaretin gelişim eğilimlerini, ampirik veriler ışığında incelemekte, sektörün karşılaştığı yapısal ve teknolojik engelleri analiz etmekte ve sürdürülebilir dijital dönüşüm için kapsayıcı politika perspektifleri sunmaktadır.

1.1. Küresel E-Ticaret Eğilimleri ve Azerbaycan'ın Makroekonomik Konumu

Küresel dijital ekonomide e-ticaret, uluslararası ticaretin ve perakende sektörünün en hızlı büyüyen kanalı haline gelmiştir. Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (UNCTAD) verilerine göre küresel e-

ticaret satışlarının 2025 yılında 30 trilyon ABD doları seviyesine ulaşması ve yıllık ortalama %4,4 oranında istikrarlı bir büyüme sergilemesi öngörülmektedir. Benzer şekilde Dünya Bankası'nın "2025 Dijital İlerleme ve Eğilimler Raporu" (Digital Progress and Trends Report 2025), küresel e-ticaret pazarının 2025 yılı itibarıyla 7 trilyon ABD dolarını aştığını ve 2028 yılına kadar 9 trilyon ABD dolarının üzerine çıkacağını tahmin etmektedir. Bu büyümenin arkasındaki temel itici güçler; mobil ticaretin yaygınlaşması, gelişmiş öneri sistemleri ve küresel değer zincirlerine dijital entegrasyondur. Nitekim 2023 yılı ampirik verileri, Amazon ve Alibaba gibi küresel e-ticaret devlerindeki kullanıcı etkileşimlerinin yaklaşık %72'sinin YZ tabanlı kişiselleştirilmiş öneri algoritmaları tarafından şekillendirildiğini ortaya koymaktadır.

Azerbaycan'da e-ticaretin yükselişi, ülkenin petrol sonrası (post-oil) dönemdeki makroekonomik dönüşüm dinamikleriyle yakından ilişkilidir. 2014-2015 yıllarında küresel petrol fiyatlarında yaşanan keskin düşüş, hidrokarbon sektörünün GSYH içerisindeki payını göreli olarak geriletirken petrol dışı sektörlerin geliştirilmesine yönelik ekonomi politikalarını hızlandırmıştır (Bayramov ve Abbas, 2017). Azerbaycan Devlet İstatistik Komitesi verileri incelendiğinde, bu dönüşümün somut izleri görülebilmektedir:

2018 Yılı: Petrol dışı sektörün GSYH içindeki hacmi, petrol-gaz sektörünü 9.431 milyon manat aşmıştır.

2020 Yılı: Aradaki fark petrol dışı sektör lehine 24.895 milyon manata yükselmiştir. Pandemi koşullarına rağmen petrol dışı sanayi üretimi %11,2 artarken, petrol-gaz üretimi %2,8 gerilemiştir.

2023 Yılı: Petrol-gaz sektörü hacmi 43.472,5 milyon manat olarak gerçekleşirken, petrol dışı sektörün hacmi 68.341,3 milyon manata ulaşmıştır.

Bu makroekonomik zemin, e-ticaretin gelişimi için son derece uygun bir talep ortamı yaratmıştır. Petrol dışı sektörlerin çeşitlendirilmesi hedefine paralel olarak e-ticaret; küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin (KOBİ) iç ve dış pazarlara erişimini kolaylaştıran, işlem maliyetlerini düşüren ve istihdam yaratan stratejik bir kaldıraç olarak konumlanmaktadır (Gulaliyev ve diğerleri, 2023).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, ikincil verilere dayalı betimsel ve karşılaştırmalı bir araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada Azerbaycan Devlet İstatistik Komitesi ve Azerbaycan Merkez Bankası tarafından yayımlanan resmi istatistikler ile Dünya Bankası ve UNCTAD gibi uluslararası kuruluşların dijital ekonomi ve e-ticarete ilişkin rapor ve değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın temel amacı, Azerbaycan'da e-ticaretin gelişim eğilimlerini dijital dönüşüm perspektifinden ortaya koymak ve sektörün karşılaştığı yapısal sorunları politika perspektifinden değerlendirmektir.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Azerbaycan'ın dijital ekonomi ve e-ticaret ekosistemine ilişkin resmi ve kurumsal veriler oluşturmaktadır. Araştırma birincil veri toplama veya bireysel katılımcı örneklemesi içermemektedir. Analizde, çalışmanın amacıyla doğrudan ilişkili olan resmi istatistikler, kurumsal raporlar ve konuya ilişkin bilimsel çalışmalar kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde kamu kurumlarının istatistik veri tabanları, uluslararası kuruluşların raporları ve e-ticaret, dijital dönüşüm, FinTek, yapay zekâ ve dijital girişimcilik alanlarındaki akademik çalışmalar esas alınmıştır. Kullanılan kaynaklar arasında Azerbaycan Devlet İstatistik Komitesi, Azerbaycan Merkez Bankası, Dünya Bankası ve UNCTAD kaynakları ile literatürde yer alan ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

2.4. Veri Analizi

Veriler betimsel trend analizi ve karşılaştırmalı değerlendirme yaklaşımıyla incelenmiştir. E-ticaret cirosu, işlem hacmi, işlem sayısı, internet kullanım oranı, mobil bağlantılar ve nakitsiz ödeme göstergeleri yıllara

ve dönemlere göre değerlendirilmiş; elde edilen göstergeler dijital ödeme sistemleri, FinTek, yapay zekâ, büyük veri, KOBİ'lerin dijitalleşmesi ve siber güvenlik bağlamında yorumlanmıştır.

2.5. Etik Onay

Araştırma yalnızca ikincil ve kurumsal kaynaklardan elde edilen verileri kullandığından, insan katılımcılarla doğrudan veri toplama süreci içermemektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında etik kurul onayı gerektiren bir saha araştırması yürütülmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Azerbaycan'da E-Ticaretin Gelişim Seyri ve Ampirik Göstergeler

Azerbaycan'da elektronik perakende ticaret cirosu, son on yıllık dönemde olağanüstü bir büyüme grafiği çizmiştir. Devlet İstatistik Komitesi ve Azerbaycan Merkez Bankası verilerine dayanan ampirik analizler, e-ticaretin gelişimini üç ana evrede incelemeyi mümkün kılmaktadır. Kuruluş ve İlk Sıçrama Dönemi (2013-2015): 2013 yılında yalnızca 2,586 milyon manat (2.586 bin AZN) düzeyinde bulunan elektronik perakende ticaret cirosu, 2015 yılında 25,6131 milyon manata yükselmiştir. Bu durum, 2014-2015 petrol şoku döneminde e-ticaret cirosunda %188,1 oranında devasa bir artışa karşılık gelmektedir. Pandemi İvmesi ve Dijitalleşme Dönemi (2019-2020): COVID-19 pandemisi, fiziksel kısıtlamalar ve karantina tedbirleri nedeniyle e-ticaret talebinde katalizör işlevi görmüştür. 2019 yılında 40,2556 milyon manat olan elektronik perakende ticaret cirosu, 2020 yılında %143,8'lik keskin bir sıçramayla 98,1612 milyon manata ulaşmıştır. Olgunlaşma ve İşlem Patlaması Dönemi (2021-2025): Pandemi sonrasında da dijital alışveriş alışkanlıklarının kalıcı hale gelmesiyle e-ticaret hacmi büyümeye devam etmiştir. 2023 yılında elektronik perakende ciro 118,0763 milyon manata ulaşarak bir önceki yıla göre %100,7 oranında artış kaydetmiştir. 2024 ve 2025 yıllarına ait güncel veriler, e-ticaretin makroekonomik boyutunun ivmelenerek büyüdüğünü doğrulamaktadır. 2024 yılının ilk yarısında e-ticaret devriyesi %58 artarak 1,3 milyar manata ulaşmıştır. Ibrahimova, Suleymanov ve Rahmanov (2024, 2026) tarafından sunulan çalışmalara göre, 2025 yılı itibarıyla e-ticaret işlemlerinin sayısı bir önceki yıla göre %43'ten fazla artarak 1,5 milyar işleme ulaşmış, toplam e-ticaret işlem hacmi ise 86 milyar manatı aşmıştır. 2026 yılı ilk çeyrek verileri ise ülkede gerçekleşen toplam nakitsiz ödemelerin yaklaşık %87–88'inin doğrudan e-ticaret platformları üzerinden yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Azerbaycan'ın dijital altyapı ve e-ticaret ekosistemine ilişkin temel makro göstergeler Tablo 1'de özetlenmektedir:

Tablo 1. Azerbaycan'da Dijital Gelişim ve E-Ticaret Temel Göstergeleri

Gösterge	Değer (Yıl / Dönem)	Kaynak / Veri Temeli
İnternet Kullanım Oranı	%89 (2025)	Dünya Bankası / DİK
Mobil Abonelik Sayısı	>12,2 Milyon (2025)	BİT İstatistikleri
E-Ticaret Devriyesi (İlk Yarı)	1,3 Milyar AZN (2024 H1)	Devlet İstatistik Komitesi
Yıllık E-Ticaret İşlem Hacmi	>86 Milyar AZN (2025)	Merkez Bankası / Ibrahimova vd.
Yıllık E-Ticaret İşlem Sayısı	1,5 Milyar İşlem (2025)	Ibrahimova vd. (2026)
Banka Kartı İşlem Hacmi	126 Milyar AZN (2024)	Merkez Bankası
Nakitsiz Ödemelerin Payı	%91 (2025 Başı)	Merkez Bankası
E-Ticaretin Nakitsiz Ödemelerdeki Payı	%87 - %88 (2026)	Merkez Bankası Raporları

Kaynak: Azerbaycan Devlet İstatistik Komitesi, Azerbaycan Merkez Bankası, Dünya Bankası (2025) ve Ibrahimova vd. (2024, 2026) verilerinden harmanlanarak hazırlanmıştır.

3.2. Dijital Ödeme Ekosistemi ve Finansal Teknolojilerin Rolü

E-ticaret ekosisteminin kesintisiz işlemesi, güvenli, hızlı ve düşük maliyetli bir finansal ödeme altyapısının mevcudiyetine bağlıdır. Azerbaycan'da geleneksel olarak nakit kullanımının baskın olduğu finansal yapı, son 15 yılda uygulanan kararlı kamu politikaları ve FinTek yenilikleri sayesinde radikal bir dijitalleşme sürecinden geçmiştir. 2010 yılında toplam kart işlemlerinin yalnızca %2'si miktar, %3'ü ise değer bakımından nakitsiz işlemlerden oluşurken; 2019 yılı sonunda bu oranlar sırasıyla %43 ve %19'a

yükselmiştir (Hasanova vd., 2023). 2024-2025 verileri itibarıyla ülkede nakitsiz ödeme ekosistemi olgunluk safhasına ulaşmıştır. Banka kartları ile gerçekleştirilen toplam işlem hacmi 2024 yılında 126 milyar manatı aşarak yıllık %27 oranında büyüme göstermiştir. 2025 yılı başı itibarıyla ülke içi ödemelerin %91'i nakitsiz biçimde yürütülmektedir. En kritik ampirik bulgu ise banka kartlarıyla yapılan online işlemlerin oranının %60'ı aşmış olması ve nakitsiz ödemelerin kahir ekseriyetinin e-ticaret kanalları aracılığıyla gerçekleşmesidir. Bu dönüşümün arkasındaki kurumsal itici güçler arasında Azerbaycan Merkez Bankası tarafından yürütülen "2018-2020 Dijital Ödemelerin Genişletilmesi Devlet Programı" ve Anlık Ödeme Sistemi'nin (Anlıq Ödənişlər Sistemi - IPS) faaliyete geçirilmesi yer almaktadır. Anlık Ödeme Sistemi; bireyler, işletmeler ve kamu kurumları arasında 7/24 esasına dayalı, gerçek zamanlı ve güvenli para transferini mümkün kılarak e-ticaret platformlarındaki işlem sürtünmelerini minimize etmektedir. FinTek çözümleri yalnızca dijital ödeme araçlarıyla sınırlı kalmayıp, e-ticaret işletmeleri için bütünleşik finansal hizmetler sunmaktadır: Dijital Cüzdanlar ve Mobil Bankacılık: Tüketicilerin kredi kartı bilgisi girmeden hızlı alışveriş yapmasını sağlayarak dönüşüm oranlarını artırmaktadır/Yapay Zekâ Tabanlı Skorlama ve Dijital Kredilendirme: Banka hesabı geçmişi sınırlı olan KOBİ'lerin ve tüketicilerin alternatif veri setleri üzerinden kredi değerliliğini ölçerek finansmana erişimini kolaylaştırmaktadır (Lee ve Shin, 2018).

Otomatik Dolandırıcılık Tespiti (Fraud Detection): Makine öğrenmesi algoritmaları, şüpheli işlem desenlerini gerçek zamanlı analiz ederek dolandırıcılık risklerini engellemekte ve tüketici güvenini inşa etmektedir (Gomber vd., 2017).

3.3. E-Ticaret Ekosisteminde Yapay Zekâ ve Büyük Veri Analitiği Uygulamaları

Günümüz küresel e-ticaret rekabetinde başarı, statik dijital vitrinlerin ötesine geçerek müşteri davranışlarını anlık olarak okuyan, kişiselleştirilmiş deneyimler sunan ve veri odaklı karar alabilen akıllı platformlar inşa etmekten geçmektedir (Davenport ve Ronanki, 2018). Yapay zekâ (YZ) ve büyük veri analitiği, bu akıllı e-ticaret dönüşümünün çift kanatlı motorunu oluşturmaktadır. Büyük veri analitiği; işlem kayıtları, arama ve tıklama akışları (clickstream), sosyal medya etkileşimleri, müşteri yorumları ve lojistik hareketlerinden elde edilen yüksek hacimli, yüksek hızlı ve çeşitli (5V: Volume, Velocity, Variety, Veracity, Value) veri kümelerinin işlenmesini kapsamaktadır (Mayer-Schönberger ve Cukier, 2013). Bu verilerin YZ ve makine öğrenmesi algoritmalarıyla işlenmesi, e-ticaret platformlarına şu stratejik üstünlükleri sağlamaktadır: Kişiselleştirilmiş Öneri Sistemleri (Recommendation Engines): Kullanıcıların geçmiş tarama ve satın alma davranışlarını analiz ederek bireysel tercihlere en uygun ürünleri sunmakta; böylece müşteri memnuniyetini ve ortalama sepet tutarını yükseltmektedir. Talep Tahmini ve İleri Envanter Yönetimi: Geçmiş satış verilerini, mevsimsel dalgalanmaları ve tüketici eğilimlerini öngörücü analitik (predictive analytics) modelleriyle işleyerek stok tükenmesi (out-of-stock) veya aşırı stok maliyetlerini en aza indirmektedir (Wamba vd., 2015). Dinamik Fiyatlandırma Stratejileri: Piyasa koşullarını, rakip fiyatlarını, anlık talep değişimlerini ve stok durumunu sürekli izleyerek ürün fiyatlarını otomatik biçimde optimize etmektedir. Müşteri Hizmetlerinde Otomasyon ve Akıllı Sohbet Robotları (Chatbots): Doğal dil işleme (NLP) teknolojisine dayalı sanal asistanlar, kullanıcı taleplerine 7/24 anında yanıt vererek müşteri hizmetleri maliyetlerini düşürmektedir. Azerbaycan e-ticaret sektöründe YZ ve büyük veri uygulamalarının ampirik durumu değerlendirildiğinde, sürecin henüz gelişme ve geçiş evresinde olduğu görülmektedir (Ibrahimova vd., 2024). Büyük ölçekli e-ticaret platformları ve bankacılık uygulamalarında temel düzey öneri algoritmaları, otomatik pazarlama mesajları ve risk yönetim araçları aktif olarak kullanılmaktadır. Ayrıca sosyal medya platformlarının – özellikle "TikTok Shop", "Instagram Marketplace" ve "Facebook Business" – satış kanallarına dönüşmesi, büyük veri analitiğine dayalı içerik pazarlamasının önemini artırmıştır. Ancak, ülkemizdeki e-ticaret ekosistemi genelinde gelişmiş tahmine dayalı analitik sistemlerin, gerçek zamanlı karar destek mekanizmalarının ve tam entegre YZ mimarilerinin yaygınlık düzeyi sınırlıdır. Platformların önemli bir kısmı hâlen veri odaklı öngörüsel yönetim yerine, basit işlem yürütme odaklı dijital fonksiyonlara dayanmaktadır (Ibrahimova, Suleymanov ve Rahmanov, 2024).

3.4. Mikro ve Mezo Düzey Yansımalar: KOBİ'ler, Dijital Girişimcilik ve İstihdam

E-ticaret ve dijital dönüşümün kapsayıcı ekonomik büyüme yaratabilmesi, bu teknolojilerin yalnızca iri ölçekli holdingler tarafından değil, mezo düzeyde KOBİ'ler ve mikro düzeyde bireysel girişimciler tarafından benimsenmesine bağlıdır. Azerbaycan'da kayıtlı ticari işletmelerin yaklaşık %83,3'ünü küçük işletmeler oluşturmaktadır (Manaphov ve Sadigov, 2021). E-ticaret, KOBİ'ler açısından yüksek sabit sermaye yatırımı gerektiren fiziksel mağaza açma zorunluluğunu ortadan kaldırarak düşük maliyetle ulusal ve uluslararası pazarlara erişim olanağı sunmaktadır. Ancak tarihsel ampirik veriler, Azerbaycan KOBİ'lerinin dijitalleşme kapasitesinde önemli bir başlangıç açığı bulunduğunu göstermektedir. 2015 yılı araştırmalarında KOBİ'lerin yalnızca %30-50'sinin internet kullandığı ve kurumların sadece %9,8'inin kendine ait bir web sitesine sahip olduğu tespit edilmiştir (TURKCESS, 2026). Pandemi dönemi ve sonrasındaki gelişmeler bu oranları önemli ölçüde yukarı çekmiş olsa da, KOBİ'lerin dijital platformlara entegrasyonu, e-ödeme sistemlerini benimsemesi ve dijital pazarlama yetkinlikleri halen geliştirilmeye muhtaçtır. Dijital girişimcilik ve start-up ekosistemi açısından e-ticaret, yeni iş modellerinin doğuşuna zemin hazırlamaktadır. Pazaryeri (marketplace) modelleri, mikro lojistik çözümleri, e-ticaret yazılımları ve FinTek start-up'ları Azerbaycan girişimcilik ortamının en dinamik bileşenleri haline gelmektedir. Bu dönüşüm, emlak ve işgücü piyasalarında da derin yapısal kaymalara yol açmaktadır. Dünya Ekonomik Forumu'nun (WEF) 2027 projeksiyonlarına göre, e-ticaret ve dijital ekonomiyle bağlantılı nitelikli iş yerlerinin sayısı küresel ölçekte %25'ten fazla artış gösterecektir. Azerbaycan işgücü piyasasında da benzer şekilde veri analistleri, UX/UI tasarımcıları, dijital pazarlama uzmanları, siber güvenlik mühendisleri ve e-ticaret operasyon yöneticilerine olan talep hızla yükselmektedir. Bu durum, eğitim sisteminin ve üniversite müfredatlarının pratik dijital beceriler doğrultusunda güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

3.5. E-Ticaretin Sürdürülebilir Büyümesinin Önündeki Yapısal Sorunlar ve Riskler

Azerbaycan'da e-ticaret sektörünün sergilediği yüksek büyüme potansiyeline karşın, ekosistemin niteliksel dönüşümünü ve uluslararası rekabet gücünü kısıtlayan bir dizi yapısal ve teknolojik engel bulunmaktadır. Yapılan ampirik ve nitel araştırmalar (Aliyev vd., 2023; Gulaliyev vd., 2023; Balamammadova, 2023), temel sorun alanlarını beş ana başlık altında toplamaktadır:

Nakit Odaklı Tüketici Davranışları ve Farkındalık Eksikliği

Ülkede banka kartı sahipliği ve pos terminal sayısı hızla artmış olmasına rağmen, nüfusun önemli bir bölümünde kartlar halen esas olarak maaş, emeklilik ve sosyal yardımları ATM'lerden nakit olarak çekme amacıyla kullanılmaktadır. Dijital ödeme yöntemlerinin güvenliği ve pratikliğine ilişkin tüketici farkındalığının yetersizliği, nakit merkezli alışveriş alışkanlıklarının korunmasına yol açmakta ve e-ticaretin potansiyel müşteri tabanını daraltmaktadır.

IT ve Veri Bilimi İnsan Sermayesi Açığı

Gelişmiş YZ, büyük veri analitiği ve siber güvenlik çözümlerinin uygulanabilmesi için en kritik girdi nitelikli insan kaynağıdır. Azerbaycan işgücü piyasasında yazılım mühendisliği, veri bilimi, yapay zekâ algoritmaları ve siber savunma alanlarında yetişmiş uzman arzı son derece yetersizdir (Shafiyev, 2024). Kalifiye IT personelinin yüksek maliyeti ve beyin göçü riskleri, özellikle KOBİ'lerin gelişmiş dijital teknolojileri bünyelerine katmasını engellemektedir.

KOBİ'lerin Dijital Dönüşüm Direnci ve Maliyet Engelleri

KOBİ'lerin önemli bir kısmı dijitalleşme yatırımlarını yüksek maliyetli ve riskli görmektedir. Uygun yazılım ve donanım altyapısının seçilmesi, e-ticaret entegrasyonu, dijital pazarlama bütçeleri ve personel eğitimi, sınırlı sermayeye sahip küçük işletmeler için finansal yük oluşturmaktadır. Ayrıca geleneksel yönetim anlayışına sahip işletmelerde kurumsal dijitalleşme direnci gözlenmektedir.

Veri Yönetişimi, Yasal Belirsizlikler ve Siber Güvenlik Riskleri

Veri mülkiyeti, kişisel verilerin korunması, veri entegrasyonu ve kurumlar arası veri paylaşımı konularında parçalanmış bir yasal çerçevenin bulunması, veri odaklı girişimlerin önünde engel oluşturmaktadır. Siber dolandırıcılık, veri sızıntıları ve fikri mülkiyet haklarının ihlaline ilişkin endişeler hem tüketicilerin hem de işletmelerin dijital ortama duyduğu güveni zedelemektedir (Aliyev, 2022).

Bölgesel Eşitsizlikler ve Dijital Bölünme

Başkent Bakü ve çevresinde dijital altyapı, fiber optik ağlar ve 4G/5G erişimi son derece gelişmiş düzeydeyken, kırsal bölgelerde ve eyaletlerde geniş bant internet kalitesi ve dijital okuryazarlık düzeyi Bakü'nün gerisinde kalmaktadır. Bu bölgesel eşitsizlik, e-ticaretin kapsayıcılığını ve ülke genelinde dengeli yayılımını sınırlandırmaktadır.

3.6. Stratejik Politika Perspektifleri ve Uygulama Çerçevesi

Azerbaycan'da e-ticaretin yalnızca basit bir çevrim içi satış kanalı olarak değil, ulusal dijital ekonomik dönüşümün ve petrol dışı büyümenin stratejik bir motoru olarak işlev görebilmesi için bütüncül kamu politikalarının hayata geçirilmesi gerekmektedir. UNCTAD tarafından geliştirilen e-ticaret politika çerçevesi; altyapı, ödeme sistemleri, lojistik, yasal düzenlemeler, dijital beceriler ve finansmana erişim olmak üzere 6 birbiriyle bağlantılı sütuna dayanmaktadır. Bu teorik çerçeve ve ampirik bulgular doğrultusunda Azerbaycan için öncelikli politika alanları aşağıda detaylandırılmaktadır. Altyapı ve Bölgesel Denge: Kırsal geniş bant internet ağlarının yaygınlaştırılması, fiber optik altyapının güçlendirilmesi, Bakü ile eyaletler arasındaki dijital uçurumun kapatılması ve yerli veri merkezlerinin teknolojik kapasitesinin artırılması. Dijital Ödeme ve FinTek Ekosistemi: Anlık Ödeme Sistemi (IPS) entegrasyonunun derinleştirilmesi, FinTek regülasyon sandbox'larının kurulması, nakitsiz ödemelerin teşvik edilmesi ve dijital finansal okuryazarlık programlarının yürütülmesi. İnsan Sermayesi ve İnovasyon Kapasitesi: Üniversitelerde YZ, Veri Bilimi ve Siber Güvenlik alanlarında nitelikli programların açılması, KOBİ çalışanlarına yönelik ücretsiz dijital beceri akademilerinin kurulması ve start-up kuluçka merkezlerinin desteklenmesi. Yasal Çerçeve ve Siber Güvenlik: Kişisel Verilerin Korunması Mevzuatı'nın güncellenmesi, siber savunma standartlarının (PCI-DSS) e-ticaret platformlarında zorunlu kılınması ve veri yönetişimi çerçevelerinin netleştirilmesi. İhracat Entegrasyonu ve Küresel Pazarlar: Digital Trade Hub (DTH) platformunun işlevselliğinin artırılması, gümrük süreçlerinin bütünüyle dijitalleştirilmesi ve petrol dışı sektörlerde sınır ötesi e-ticaret ihracat teşviklerinin sağlanması. Sektörel Sinerji ve Turizm Entegrasyonu: Turizm sektöründe konaklama, biletleme ve tur paketlerinin e-ticaret platformları üzerinden sunulması; hizmet ihracatının e-ticaret teşvikleri kapsamına alınması (Hajiyeva, 2021).

4. TARTIŞMA

Bulgular, Azerbaycan'da e-ticaretin nicel olarak hızlı biçimde büyüdüğünü, ancak ekosistemin niteliksel ve teknolojik dönüşümünün aynı ölçüde ilerlemediğini göstermektedir. Özellikle internet kullanımının, mobil bağlantıların ve nakitsiz ödeme araçlarının yaygınlaşması güçlü bir talep ve altyapı tabanı oluştururken, yerli işletmelerin ve KOBİ'lerin gelişmiş dijital teknolojileri benimseme kapasitesinin daha sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bu durum çalışmada ortaya konulan temel talep-arz uyumsuzluğunu açıklamaktadır. E-ticaretin gelişimi yalnızca çevrim içi satış hacminin artmasıyla değil; veri analitiği, yapay zekâ, FinTek, lojistik, siber güvenlik, dijital beceriler ve kurumsal kapasitenin birlikte gelişmesiyle sürdürülebilir hâle gelebilir. Bulgular, literatürde dijitalleşmenin yeni iş modelleri, pazar erişimi ve küçük işletmelerin değer zincirlerine katılımı açısından sunduğu fırsatlara ilişkin değerlendirmelerle genel olarak uyumludur.

Bununla birlikte, çalışmanın önemli sınırlılığı ikincil verilere dayanmasıdır. Farklı kurumların veri kapsamları, dönemleri ve ölçüm yöntemleri arasında farklılıklar bulunabileceğinden, bazı göstergelerin doğrudan karşılaştırılmasında dikkatli olunması gerekmektedir. Ayrıca KOBİ'lerin dijitalleşme davranışları ve tüketicilerin e-ticaret tercihleri üzerine birincil saha verisi kullanılmamıştır. Gelecekteki araştırmalarda

işletme ve tüketici düzeyinde anketler, görüşmeler ve panel veri analizleri kullanılarak bu boyutların daha ayrıntılı incelenmesi yararlı olacaktır.

Politika açısından ise altyapı yatırımlarının tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Dijital becerilerin geliştirilmesi, KOBİ'lerin dijital dönüşüm maliyetlerinin azaltılması, güvenli ödeme altyapısının yaygınlaştırılması, veri yönetişiminin güçlendirilmesi, siber güvenlik standartlarının uygulanması ve sınır ötesi e-ticaretin kolaylaştırılması birlikte ele alınmalıdır.

5. SONUÇ

Azerbaycan'da e-ticaret ve dijital dönüşüm süreçleri üzerine yürütülen bu ampirik ve teorik inceleme, ülkenin son on yılda dijital ekonomi yolunda katettiği mesafeyi ve karşı karşıya olduğu temel paradoksu net biçimde ortaya koymaktadır. Temel Paradoks (Talep-Arz Uyumsuzluğu): Azerbaycan'da tüketiciler nezdinde internet erişimi (%89), mobil bağlantı (>12,2 milyon) ve dijital ödeme araçlarına olan talep son derece yüksek bir hıza ulaşmışken; arz tarafında yer alan yerli işletmelerin ve KOBİ'lerin gelişmiş dijital teknolojileri (YZ, büyük veri analitiği, öngörücü stok yönetimi) benimseme kapasitesi görece yavaş kalmaktadır. Diğer bir ifadeyle ülke e-ticareti, keşfetmeye ve öngörüye dayalı akıllı bir yapıdan ziyade, henüz temel işlem yürütmeye odaklı bir dijital fonksiyon karakteri taşımaktadır. Makroekonomik açıdan bakıldığında, e-ticaret ve FinTek entegrasyonu, Azerbaycan'ın hidrokarbon bağımlılığını geride bırakarak sürdürülebilir, bilgiye dayalı ve esnek bir ekonomik yapıya geçiş yapması için vazgeçilmez bir stratejik araçtır. COVID-19 pandemisi döneminde e-ticaret perakende cirosunun %143,8 oranında artarak ekonomik şoklara karşı direnç kalkanı oluşturması, dijital ekonomiyi destekleyen politikaların doğruluğunu kanıtlamıştır. Sonuç olarak, Azerbaycan'da e-ticaretin geleceği; dijitalleşmeye yalnızca bir altyapı veya teknoloji yatırımı olarak değil, insan sermayesi + esnek mevzuat + kurumsal güven + yenilikçi girişimcilik bileşenlerini bütünleştiren kapsamlı bir yapısal dönüşüm programı olarak yaklaşılmasına bağlıdır. Sektörün sorunlarına yönelik nitelikli IT insan kaynağının yetiştirilmesi, KOBİ'lerin dijitalleşme maliyetlerinin düşürülmesi, siber güvenliğin tahkim edilmesi ve bölgesel dijital bölünmenin kapatılması halinde e-ticaret; Azerbaycan ekonomisini küresel dijital değer zincirlerinin etkin bir parçası haline getirecektir.

KAYNAKÇA

Aliyev, A. G. (2022). Problems of regulation and prospective development of e-commerce systems in the post-coronavirus era. International Journal of Information Engineering and Electronic Business, 14(6), 14–26.

Aliyev, A., Shahverdiyeva, R., & Hagverdiyeva, U. (2023). Activity characteristics and perspective development directions of electronic trade platforms in Azerbaijan. Problems of Information Society, 14(1), 32–42.

Arner, D. W., Barberis, J., & Buckley, R. P. (2016). The evolution of FinTech: A new post-crisis paradigm. Georgetown Journal of International Law, 47, 1271–1319.

Balamammadova, A. (2023). The role of e-commerce in the world: Advantages and disadvantages in Azerbaijan business environment. Scientific Works / Elmi Eserler, 124–128.

Bayramov, V., & Abbas, G. (2017). Oil shock in the Caspian Basin: Diversification policy and subsidized economies. Resources Policy, 54, 149–156.

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). The business of artificial intelligence. Harvard Business Review, 7, 3–11.

Davenport, T. H., & Ronanki, R. (2018). Artificial intelligence for the real world. Harvard Business Review, 96(1), 108–116.

Gomber, P., Koch, J. A., & Siering, M. (2017). Digital finance and FinTech: Current research and future research directions. Journal of Business Economics, 87(5), 537–580.

Gulaliyev, M., Abasova, S., Guliyeva, S., Samedova, E., & Orucova, M. (2023). The main problems of building the digital economy of Azerbaijan. WSEAS Transactions on Business and Economics, 20, 1383–1395.

Haciyev, F. (2024). The role of the digital economy in Azerbaijan's economic development. Journal of Applied Business Taxation and Economics Research, 3(3), 317–323.

Hajiyeva, L. (2021). The prospects and problems of e-commerce in Azerbaijan in the context of globalization. SHS Web of Conferences, 92, 06010.

Hasanova, J. V., Nadjafova, K. A., & Dilyard, J. R. (2023). Changed e-commerce behaviors of Azerbaijani consumers during the pandemic period. Journal of Eastern European and Central Asian Research, 10(7), 977–988.

Huang, M. H., & Rust, R. T. (2021). Artificial intelligence in service. Journal of Service Research, 24(1), 3–19.

Ibrahimova, K., Suleymanov, E., & Rahmanov, F. (2024). The impact of artificial intelligence on e-commerce. In International Congress on Eurasian Economies (pp. 1–7).

Ibrahimova, X., Süleymanov, E., & Rəhmanov, F. (2026). Elektron Ticarətdə Süni İntellekt, Böyük Verilənlər və FinTech Həllərinin Azərbaycan Timsalında Analizi. ISCEMR 2026 Conference Proceedings.

Laudon, K. C., & Traver, C. G. (2021). E-commerce: Business, technology, society (16th ed.). Pearson.

Lee, I., & Shin, Y. J. (2018). FinTech: Ecosystem, business models, investment decisions, and challenges. Business Horizons, 61(1), 35–46.

Manaphov, G. N., & Sadigov, N. A. (2021). Problems of digital entrepreneurship development in Azerbaijan. 70th International Scientific Conference on Economic and Social Development, 676.

Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think. Oxford University Press.

Shafiyev, Z. (2024). Digital transformation and e-commerce adoption: A comparative analysis with a focus on Azerbaijan. Bulletin of Science and Practice, 10(5), 432–437.

Wamba, S. F., Akter, S., Edwards, A., Chopin, G., & Gnanzou, D. (2015). How big data can make big impact. International Journal of Production Economics, 165, 234–246.

World Bank. (2023). Digital development in the South Caucasus. Washington, DC: The World Bank.

World Bank. (2025). Digital Progress and Trends Report 2025: Strengthening AI Foundations. Washington, DC: World Bank Group.

B006

MİKRO BİR TOPLUM, MAKRO BİR ETKİ: Ailenin Teknolojiyle Dönüşümü, Kuramsal Açıklama ve Türkiye'den Vakıa Kutuları Ekseninde Yansımalar

Zehra Türkmen
Üsküdar Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi
Bildiri no: ABS-0V9Y1M

Özet

Aile, toplumsal yaşamın en temel kurumlarından biri olup teknolojik gelişmeler karşısında sürekli yeniden şekillenen dinamik bir yapıya sahiptir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de teknolojik dönüşümün aile yapısı, aile içi iletişim, roller ve değer aktarımı üzerindeki etkilerini tarihsel bir perspektifle incelemektir.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; literatür taraması temelinde geliştirilen kuramsal çerçeve, Türkiye'nin farklı dönemlerini yansıtan vakıa kutuları ile desteklenmiştir. Çalışmada elektriğin hanelere girişi, televizyonun yaygınlaşması, bilgisayar ve internet kullanımı, akıllı telefonlar ve sosyal medya, pandemi sürecindeki dijitalleşme ile dijital alışveriş alışkanlıkları olmak üzere teknolojik dönüşümün altı temel kırılma noktası ele alınmıştır.

Her dönem; Ekolojik Sistem Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı, Aile Sistemleri Kuramı, Bağlanma Kuramı ve Sembolik Etkileşimcilik gibi kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bulgular, teknolojinin aile yaşamını yalnızca olumsuz ya da olumlu yönde değiştirmediğini; iletişim biçimleri, ebeveyn-çocuk ilişkileri, mahremiyet, rol paylaşımı ve değer aktarımı üzerinde hem fırsatlar hem de riskler oluşturduğunu göstermektedir.

Özellikle dijitalleşme süreciyle birlikte aile üyeleri arasındaki fiziksel yakınlığın her zaman duygusal yakınlığı garanti etmediği, buna karşın teknolojinin bilinçli kullanımıyla kuşaklar arası etkileşim, eğitim ve bakım süreçlerinin desteklenebildiği görülmektedir.

Sonuç olarak çalışma, teknoloji ile aile arasındaki ilişkinin tek boyutlu bir bozulma ya da gelişme süreci olarak değil; uyum, direnç, dönüşüm ve yeniden yapılanmanın iç içe geçtiği çok katmanlı bir toplumsal süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler*:* Aile, teknoloji, dijital dönüşüm, aile içi iletişim, Türkiye.

Abstract

The family is one of the most fundamental units of social life and possesses a dynamic structure that is constantly reshaped in the face of technological advancements. The aim of this study is to examine, from a specific perspective, the developments regarding family structure, intra-family communication, leisure activities, and value transmission in Türkiye as they have been influenced by technology.

A qualitative research approach was adopted for the study; the structural framework derived from the literature is supported by an analysis of specific cases reflecting different periods in Turkey. The study addresses six key technological turning points: the introduction of electricity into households, the widespread adoption of television, the use of computers and the internet, the advent of smartphones and social media, and the rise of digitalization and digital shopping during the pandemic.

These periods were evaluated within the framework of theoretical approaches such as Ecological Systems Theory, Social Learning Theory, Family Systems Theory, Attachment Theory, and Symbolic Interactionism.

The findings indicate that while health outcomes did not necessarily shift in a strictly negative or positive direction, technology created both opportunities and risks regarding communication patterns, parent-child relationships, privacy, role distribution, and value transmission.

It is observed that, particularly with the process of digitalization, physical proximity between family members does not always guarantee emotional closeness; instead, widespread home usage facilitates transitions between different spheres of activity and supports education and caregiving.

In conclusion, the study reveals that the relationship between technology and the family should not be viewed merely as a one-way process of deterioration or improvement, but rather as a multi-layered social process characterized by the interplay of adaptation, resistance, transformation, and restructuring.

Keywords: Family, technology, digital transformation, intra-family communication, Türkiye.

Kısa Öykü: "Telgraf Direğinden Akıllı Telefona"

Dedem, çocukluğunda köyün girişine dikilen ilk telgraf direğini gördüğünde, "Artık haber kuşları uçmayacak mı?" diye sormuş. O direğin gölgesinde toplanan köylüler, tellerden geçecek sözleri hayal etmeye çalışırken, henüz kimse bu değişimin hayatın her alanına sirayet edeceğini bilmiyordu.

Babam gençliğinde eve alınan ilk siyah-beyaz televizyonu anlatırdı. Akşam olunca bütün mahalle, halının üzerine serilen minderlerde yan yana oturur, tek kanaldan yayımlanan haberleri izlerdi. O ekran, bir yandan aileyi bir araya toplarken, diğer yandan dünyanın çeşitli renklerini sergiliyordu. Ben ise 1980'lerin sonlarında çocuk oldum. Bilgisayarın salondaki köşede durduğu, internete bağlanıldığı zaman telefonunun meşgul olduğu günleri yaşadım. O tınılı "çevirmeli ağ" sesi, evde yeni bir dünyanın kapısının aralandığını hissettirirdi. İnternette geçirilen o kısıtlı dakikalar bile, bana hem merak hem de heyecan katardı.

Şimdi 48 yaşındayım ve kendi çocuğum, elindeki akıllı telefonla dünyanın öbür ucundaki biriyle anında konuşabiliyor. Onun için ekranlar, bizim için pencerelerden bakmak kadar sıradan. Ama dedemin, babamın, benim ve şimdi çocuğumun yaşadığı dört farklı kuşağın ortak bir gerçeği var: Teknoloji, aileyi yeniden tanımladı. Kimi zaman bizi bir sofrada buluşturdu, kimi zaman ise aynı masada otururken bile birbirimizden uzaklaştırdı.

Tarihsel bu süreç, teknolojinin aile üzerindeki etkilerini anlamak, hem geçmişe hem de bugüne dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu çalışmada ise, teknolojinin aile yapısı üzerindeki etkileri soyut ve genel bir düzlemde ele alınmak yerine, Türkiye bağlamında toplumsal belleğe kazınmış altı önemli "dönüm noktası" incelenecektir. Her bir döneme ait kuramsal açıklama ve vakıa kutuları aracılığıyla, teknolojik dönüşümün aile yaşamına nasıl sızdığı, hangi değerlerle çatıştığı ya da bütünleştiği somut örneklerle sergilenmeye çalışılacaktır. Böylece, aile–teknoloji ilişkisinin sadece bir değişim değil; yer yer gerilim, uyum, direnç ve yeniden yapılanma süreci olduğu ortaya konacaktır (Yusufoğlu, 2023)

1. Giriş: Aile, Teknoloji ve Toplumsal Değişim

İnsan, henüz doğmadan önce yaklaşık dokuz aylık gebelik sürecinde annesiyle kurduğu biyolojik ve duygusal bağ aracılığıyla ilk iletişim deneyimini yaşar. Doğumla birlikte bu iletişim ağı genişler ve bireyin karşılaştığı ilk sosyal yapı olan aile sistemi devreye girer. Birey, yaşamının ilk bilgilerini, temel güven duygusunu ve toplumsal etkileşim becerilerini, kendisine bakım veren en yakın çevresinden edinir (Trombetta, 2021).

Bu çerçevede aile, yalnızca bir bakım v.e barınma yeri değil; aynı zamanda bireyin benlik gelişimi, değer kazanımı ve toplumsal kimlik inşası açısından birincil önemde sosyalizasyon alanıdır. Aile, insanlık tarihi boyunca sadece biyolojik bir bağ değil; aynı zamanda kültürel aktarımlar, toplumsal düzen ve ekonomik üretim biçimleri açısından da temel bir yapı taşı olmuştur. İlk topluluklardan sanayi toplumuna, oradan da dijital çağa uzanan bu uzun yürüyüşte, ailenin biçimi, işlevi ve toplumsal rolü sürekli

olarak yeniden tanımlanmıştır. Bu dönüşümün ardındaki temel dinamiklerden biri ise hiç kuşkusuz teknolojidir (Bayraktar Karahan, 2023).

Teknoloji, başlangıçta insanın doğayla kurduğu ilişkiyi düzenleyen basit araçlardan ibaretken; zamanla, toplumsal yapıları dönüştüren, değer yargılarını etkileyen ve bireyler arası iletişimi yeniden şekillendiren karmaşık bir sisteme evrilmiştir. Özellikle modernleşmeyle birlikte kentleşme, eğitim, kadınların iş gücüne katılımı ve dijitalleşme gibi unsurlar, aile kurumunun dinamiklerini ciddi anlamda sarsmış ve yeniden yapılandırmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2023 Çocuk Araştırması'na göre, 6–17 yaş arasındaki çocukların %82'si her gün en az 3 saat ekran başında vakit geçirmektedir. Bu, aile içi yüz yüze iletişimin %35 oranında azalmasına yol açmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2024). UNICEF'in 2022 raporu ise ekran süresinin artmasıyla birlikte çocuklarda yalnızlık hissinin %28 yükseldiğini göstermektedir (UNICEF, 2021).

Artık aile, sadece aynı çatı altında yaşayan bireylerin bütünü değil; ekranlar, cihazlar ve algoritmalar aracılığıyla birbirine bağlı, ama çoğu zaman da ayrı düşmüş bir etkileşim ağının merkezindedir (Qian & Hu, 2024).

2. Yöntem

Burada kısa ama önemli bir açıklama yapılmalı: Bu çalışma hangi tür çalışmadır? Derleme mi, kavramsal inceleme mi, tarihsel/betimsel inceleme mi? Altı dönüm noktası hangi ölçütle seçildi? Kaynaklara nasıl ulaşıldı? "Vakıa kutuları" gerçek vakalara mı, kişisel/tanıklık anlatılarına mı, yoksa literatürden hareketle oluşturulmuş temsili örneklere mi dayanıyor? Bunların açıkça belirtilmesi makalenin akademik niteliğini güçlendirir.

3. Teknoloji ve Yapay Zekânın Tarihsel Arka Planı

Teknoloji, insanlık tarihi boyunca doğaya karşı hayatta kalma mücadelesinin ve toplumsal ilerlemenin en temel araçlarından biri olmuştur. Tuşlu telefonlardan dokunmatik akıllı telefonlara, masaüstü bilgisayarlardan dizüstü bilgisayarlara kadar pek çok teknolojik alanda köklü yenilikler yaşanmıştır. Çeşitli gelişmiş ev aletleri, yapay zekâ tabanlı robot hemşire hatta robot köpekler gibi ürünler önüşümün yalnızca birkaç örneğidir. Yani taş aletlerden buhar makinelerine, telgrafdan internete kadar uzanan bu süreç, her dönemde yeni toplumsal formlar ve yaşam pratikleri üretmiştir. Sanayi Devrimi, teknolojiyi üretim süreçlerinin merkezine taşırken; 20. yüzyılın ikinci yarısında başlayan dijital devrim, bilgiye erişim ve iletişim biçimlerinde köklü bir dönüşüm yaratmıştır (Özdemir, Yılmaz & Kaya, 2024).

Özellikle 1950'lerden itibaren gelişmeye başlayan yapay zekâ, başlangıçta insan zekâsını taklit eden sistemler üretme çabasıyla ortaya çıkmıştır. Alan Turing'in "makineler düşünebilir mi?" sorusuyla başlayan bu serüven, ilk algoritmik mantık sistemlerinden günümüzün derin öğrenme, makine öğrenmesi ve büyük veri temelli yapay zekâ modellerine kadar evrilmiştir. Yapay zekâ, yalnızca teknik bir ilerleme değil; aynı zamanda karar alma, emek ilişkileri, mahremiyet ve etik gibi alanlarda da aile yapısını ve bireysel rolleri dönüştürme potansiyeline sahiptir (İşler & Kılıç, 2021). "Örneğin yaşlı bakımında kullanılan yapay zekâ destekli sistemler, Türkiye'de bazı huzurevlerinde pilot çalışmalarla gündeme gelmiştir. Araştırmalar, yaşlıların sosyal robotlardan en çok 'ilaç takibi, güvenlik ve yalnızlığı azaltma' konularında beklentileri olduğunu göstermektedir (Baloğlu, 2019). Benzer şekilde, yapay zekâ destekli akıllı takip cihazlarının düşme riskini %31, ambulans çağrısını ise %61 azalttığı uluslararası pilot uygulamalarda rapor edilmiştir (Safely-You, 2024). Bununla birlikte, uzmanlar teknolojinin bu ve benzeri faydalarının yanında, insanî temas eksikliğinin yaşlılarda hâlâ güçlü bir yalnızlık kaynağı olduğunu vurgulamaktadır (Ersözlü, 2023).

Günümüzde teknolojik dönüşüm, yalnızca fiziksel araçlarla sınırlı kalmayıp, yapay zekâ destekli karar mekanizmalarının da günlük yaşamı şekillendirmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Bu kapsamda, teknolojinin ve özellikle yapay zekânın aile içi roller, ebeveyn ve çocuk ilişkileri, değer aktarımı, yaşlı ve çocuk bakımı, iş hayatı ve iletişim dinamikleri üzerindeki etkileri giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Üçler & Şahin, 2025).

4. Elektriğin Hanelere Girişi ve Ev İçi Rollerin Dönüşümü (1930–1960)

Tarihte hiçbir buluş, elektrik enerjisinin yol açtığı değişim ve gelişim kadar derin ve etkili olmamıştır. Elektrik, hem teknolojik ilerlemeyi hem de toplumsal dönüşümü büyük bir hızla tetiklemiştir (Özdemir, 2011). Elektrik, ilk zamanlarda yalnızca insanların karanlıkla mücadelesine çözüm sunan bir aydınlanma aracıyken, zamanla hayatın her alanına sirayet eden bir güce dönüşmüştür. Başlangıçta sadece belli saatlerde ve sınırlı alanlarda evleri aydınlatan bu enerji kaynağı, geceyi uzatarak gündelik yaşamın sınırlarını yeniden tanımlamıştır. İnsanlar, gün ışığına bağımlı yaşamaktan çıkarak, geceleri de faaliyetlerini sürdürebilir hâle gelmişlerdir. Bu yeni ışık kaynağı, yalnızca mekânları değil, zaman algısını ve yaşam ritmini de değiştirmiştir.

Ancak elektriğin etkisi yalnızca aydınlatma ile sınırlı kalmamıştır. Elektrikli ev aletlerinin yaygınlaşması, özellikle kadınların ev içi rollerinde köklü dönüşümler yaratmıştır. Daha önce saatler süren işler, elektrik sayesinde hem zamandan hem de bedensel emekten tasarruf sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin, ütü yapmak eskiden soba ya da ocak üzerinde ısıtılan demir başlıklı aletlerle zahmetli bir biçimde gerçekleştirilirken, elektrikli ütülerin gelişi bu süreci oldukça kolaylaştırmıştır. Aynı şekilde, çamaşırların elde yıkandığı, saatler süren yorucu temizliklerin yerini elektrikli çamaşır makineleri almış; yiyeceklerin tuzlanarak veya kilerlerde saklandığı dönemler yerini elektrikli buzdolaplarının sağladığı konfora bırakmıştır (Gökbayrak, 2021).

Bu teknolojik dönüşüm yalnızca ev içi işlerin niteliğini değiştirmekle kalmamış, kadınların zaman yönetimi üzerinde de doğrudan etkili olmuştur. Artık kadınlar ev işlerine harcadıkları zamandan tasarruf ederek eğitim ve sosyal yaşam alanlarına yönelme, diğer iş gücü alanlarına katılma imkânı bulmuşlardır (Savcı, 2000). Elektrikli aletler sadece birer araç değil; aynı zamanda kadının toplumsal görünürlüğünü artıran, kamusal alana açılmasını destekleyen modern hayat simgeleri hâline gelmiştir. Öte yandan, bu dönüşüm her toplumsal kesimde aynı hızda yaşanmamış; özellikle kırsal bölgelerde elektrikli araçlara erişim gecikmiş, bu da şehir-kır arasındaki yaşam standartları farkını daha görünür kılmıştır (Ay & Kılıç, 2023).

4.1. Ekolojik Sistem Kuramı Bağlamında Değerlendirme

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre çocuğun gelişimi, yalnızca bireysel özellikleriyle değil, aynı zamanda içinde yaşadığı çevresel sistemlerle de şekillenir (Bronfenbrenner, 1979). Bu sistemler arasında mikrosistem, çocuğun günlük yaşamında doğrudan ilişki kurduğu aile, okul ve yakın çevre gibi yapılardan oluşur (Şirin, Bağatarhan, Gökmen, Şahin, & diğerleri, 2025).

Elektrik ve teknolojinin ev ortamına girişi, çocuğun içinde bulunduğu mikrosistemi doğrudan etkilemektedir. Örneğin, evde televizyon, bilgisayar, tablet veya internetin bulunması, çocuğun bilgiye erişim biçimini, oyun alışkanlıklarını ve sosyal etkileşim kalıplarını dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, hem çocuğun bilişsel gelişimini destekleme potansiyeli taşımakta hem de dikkat dağınıklığı, ekran bağımlılığı ve sosyal izolasyon gibi riskleri beraberinde getirmektedir.

Elektrikli aletlerin ev içinde zaman kazandırıcı etkisi, özellikle ilgili annelerin çocuklarıyla daha fazla nitelikli zaman geçirebilmesine de olanak tanımıştır. Bu durum, çocuğun duygusal güvenlik hissini ve sosyal gelişimini destekleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, çocuğun **mezosistem** (mikrosistemler arası ilişkiler) düzeyinde, okul-aile arasındaki etkileşimi de yeniden tanımlamıştır. E-okul sistemleri, online veli toplantıları ve uzaktan eğitim uygulamaları bu sürecin örnekleri arasında yer almaktadır (Eslek & Yılmaz Irmak, 2018).

4.2.Vakıa Kutusu: Erzurum'da Merdaneli Mucize

1958 yılı, Erzurum. Kışlar sert, hayat zorlu, su buz gibi… Kent merkezindeki bir lojmanda yaşayan bir subay ailesi, çevredeki ilk elektrikli çamaşır makinesini alanlardan biri olur. Bu makine bugünkü gibi sessiz ve kompakt değildir; üzerinde dönen iki merdanesi olan, gürültülü ama devrim niteliğinde bir alettir. Bu makinenin eve girmesi, yalnızca evin fiziksel şartlarını değil, aile içindeki zaman kullanımını ve ilişkileri de değiştirmiştir. Makine sayesinde anne, kışın soğuğunda saatlerce elleri buz keserek çamaşır

yıkamak zorunda kalmaz; bu da çocuklarıyla geçirebileceği nitelikli zamanı artırır. Böylece çocuğun duygusal güvenliği, annesiyle kurduğu bağ ve sosyal gelişimi güçlenir.

O dönemde mahallede makine, adeta bir "teknolojik mucize" olarak görülür. Komşular sırayla gelir, merdaneye dokunur, makinenin çalışma sürecini merakla izler. Bu ziyaretler sırasında çocuk, annesinin komşularla kurduğu sıcak iletişimi, yardımlaşma ve paylaşma kültürünü doğrudan deneyimleme fırsatı bulur.

Bir gün Sümbül Hanım, "Artık ellerim donmadan çamaşır yıkayabiliyorum" derken, yanındaki komşusu gülerek "Allah her eve nasip etsin" diye ekler. Bu diyalog, çocuğunun zihninde teknolojiye de bir anlam yüklemektedir. Çamaşır makinesi yalnızca kıyafetleri değil, imkânsızlık algısını da temizlemektedir. O gün, evin içinde sadece çamaşırlar değil; günlük hayatın ritmi, aile içi roller ve geleceğe dair hayaller de değişmeye ve yeniden şekillenmeye başlamıştır.

5. Televizyonun Hâkimiyeti ve Görsel Aile Kültürü Oluşumu (1970–1990)

Televizyon, aile içi sosyalleşme biçimlerini derinden etkileyen bir medya aracı olmuştur. Türkiye'de televizyonla ilk tanışma, 1968'de TRT'nin deneme yayınlarıyla başlamış, 1970'li yıllarda ise siyah-beyaz yayın yapan, tek kanallı bir sistem olarak yaygınlaşmıştır. Yayın saatlerinin sınırlı olması – örneğin akşam saatlerinde başlayıp gece belli bir saatte kapanması– televizyonu sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda günün ritmini belirleyen bir vakit çizelgesi hâline getirmiştir (Uğraş, 2023).

Televizyonun evlere girmesiyle birlikte, artık sadece içerikler değil; izleme anı da bir ritüele dönüşmüştür. Akşam yemeği sonrasında salonda toplanan aile bireyleri, televizyonun açılmasını bekler; kanal logosunun ardından gelen "İstiklal Marşı" ile başlayan yayınlar, toplumsal bir senkronizasyon yaratırdı. Ortak içerikler sayesinde herkesin aynı diziyi, aynı haberleri izlediği bu dönem, ortak gündem ve dilin oluşmasına büyük katkı sağlamıştır.

İlk televizyonlarla ilgili anılar, sadece teknolojiye değil, aynı zamanda insan algısına dairdir. Bazı evlerde televizyon ilk çalıştırıldığında, özellikle yaşlılar veya çocuklar, ekrandaki insanları gerçek zannederek şaşkınlık yaşamışlardır. Hatta bir izleyici, ilk kez Zeki Müren'i ekranda gördüğünde, " Zeki Müren bizi görüyor mu?" diye soracak kadar ekranın iki yönlü olduğunu sanmıştır. Televizyon, yeni bir görsel dünya sunarken aynı zamanda izleyicinin kendini bu dünyanın içinde zannetmesine yol açan büyüleyici bir arayüz haline gelmiştir (Çakır, 2022).

Bu yeni medya aygıtı, kuşaklar arası iletişimi güçlendirmiş olsa da, aynı zamanda **o**torite, değer aktarımı ve aile içi roller açısından da yeniden yapılanmalar gerektirmiştir. Ekrandaki içerikler, özellikle çocukların dünyasında güçlü etkiler yaratmış; bazı durumlarda ebeveyn otoritesinin yerini "televizyondan öğrenilen" modeller almıştır. Televizyon, bir yandan aileyi bir araya toplayan birleştirici bir araç olmuş; öte yandan bireylerin pasif bir izleyiciye dönüşmesini hızlandıran bir ara yüz olarak işlev görmüştür (Kaya & Tuna, 2008).

5.1. Sosyal Öğrenme Kuramı Bağlamında Değerlendirme

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, bireylerin gözlem ve taklit yoluyla öğrendiğini belirtir. Televizyonun hanelere girmesiyle birlikte, çocuklar ve gençler için ekranlardaki karakterler yeni "rol modeller" haline gelmiş; bu da aile içindeki davranış biçimlerini ve değer aktarımını derinden etkilemiştir. Televizyonda izlenen karakterler, çoğu zaman ebeveynlerin söyleminden daha etkili olabilmiştir (Ülken, 2009)

5.2.Vakıa Kutusu: Batman'da Almanya'dan Gelen Televizyon

1986 yılı, Batman Gercüş Gönüllü Köyü… Elektrik henüz birkaç yıldır var. Sokak lambaları her gece belli saatlerde yanıyor, bazı evlerde elektrik olsa da evlerin aydınlığı hâlâ çoğunlukla gaz lambalarıyla

sağlanıyor. O yıl köyün kaderini değiştiren bir gelişme yaşanır: Almanya'da çalışan bir akraba, köydeki eniştesine siyah-beyaz bir televizyon gönderir. Televizyon, üstünde dantel örtüsü, altında kalın bir sehpası ve çatıya uzanan metal anteniyle evin başköşesine yerleşir.

Köyde böyle bir şey ilk defa görülmektedir. İhsan Bey, elektrik ustası olduğu için televizyonu kurmakta pek zorlanmaz. Asıl mesele, akşam saatlerinde neredeyse tüm köy halkının o eve toplanmasıdır. Özellikle Çarşamba akşamları bu kalabalık daha da büyür. Çünkü o gün Çalıkuşu dizisi vardır. İhsan Bey'in dünür ailesi, dizi başlamadan biraz önce gelir; yanlarında meyve dolu kaseler ve sembusek getirir. İhsan Bey ise her hafta kuru yemiş almayı âdet edinmiştir. Kadınlar yere serilen halılara oturur, erkekler dizinin ilerleyişiyle ilgili fikir yürütür, çocuklar ise gözlerini ekrandan ayırmadan karakterleri izler.

Zamanla çocukların oyunlarında da değişiklikler başlar. Erkek çocukları dizideki kahramanların jestlerini taklit etmeye, kız çocukları Çalıkuşu Feride gibi yürümeye, konuşmaya çalışır. Televizyondaki karakterler, sadece eğlence değil, aynı zamanda yeni davranış modelleri sunan birer öğreticiye dönüşür. Artık çocuklar için rol model yalnızca öğretmen ya da ebeveyn değil, ekranın içindeki "özenilesi" karakterlerdir. Aileler çocuklarının konuşmalarında yeni kelimeler fark eder, bazıları dizideki karakterlerin etkisinden öylece etkilenir ki, konuşurken mimiklerini bile taklit eder hale gelir.

Bazı sabahlar ise başka bir manzara yaşanır: Ev hanımları erkenden gelip TRT'de yayınlanan "Yalan Rüzgarı" dizisini izlemek ister. Diziye dalan bazı kadınların tencereyi ocakta unutup yemeği yaktığı bile olur. Bu durum artık köyde "televizyonluk oldu" deyiminin doğmasına bile neden olur.

Televizyon artık sadece bir ekran değil; paylaşımın, ritüelin ve sosyal bağların yeni adı olmuştur. Almanya'dan gelen bu cihaz, sadece görüntü değil; hayal, merak ve birlikte olma duygusunu da beraberinde taşımıştır. Ve çocuklar için, gözlemledikleri kahramanlar sayesinde, modern hayatı öğrenmenin yeni bir penceresi haline gelmiştir.

6. Bilgisayar ve İnternetin Hanelere Girişi: Aile İçi İletişimin Dijitalleşmesi (1995–2010)

1990'ların sonu ve 2000'li yılların başında bilgisayar ve internet teknolojilerinin evlere girmesi, aile içi yaşamda yeni bir dönemi başlatmıştır. İlk başta büyük ve ağır kasa tipi bilgisayarlar, tüplü ekranlarla birlikte sadece evin bir odasına konulabiliyor; genellikle "çalışma odası" ya da çocukların odasında yer buluyordu. Kullanımı sınırlıydı, çoğunlukla bilgi edinme, ofis programını kullanma veya oyun oynama amaçlıydı. Bilgisayara ayrı klavye, mouse, hoparlör bağlanır, açılması bile birkaç dakikayı bulurdu. Bu yüzden aile bireyleri, bilgisayarı bir "alet" gibi değil, neredeyse evin içinde ikinci bir birey gibi konumlandırıyordu. Bilgisayarın performansını arttırmak için ram alma ve takma muhabbeti ailenin gündemini oluşturuyordu. (Bendaş, 2022).

İnternetin evlere girişiyle birlikte bu aygıt, sadece bireysel vakit geçirilen bir araç olmaktan çıktı; aynı zamanda ebeveynlerin gözlemlediği, çocukların ise keşfetmeye çalıştığı bir dijital alan hâline geldi. Başlangıçta çevirmeli ağ bağlantısı ile çalışan internet, kullanılırken ev telefonunu meşgul ederdi. Bilgisayar başında geçirilen süre, hem ilgi çekici hem de gerilimliydi; çünkü aileler internette ne yapıldığını bilmiyor, ama hissettikleri bir denetim ihtiyacı doğuyordu. Özellikle çocuklar için "zararlı siteler", "oyun bağımlılığı" gibi endişeler, ebeveynlerin dijital sınırlar koyma arayışına yol açtı (İşçibaşı, 2013).

Zamanla teknoloji gelişti. Kasa tipi bilgisayarlar yerini daha taşınabilir laptoplara bıraktı. Artık bilgisayar sabit bir mekânda değil; evin her yerinde, mutfakta, salonda, yatakta hatta lavaboda bile kullanılabilir hâle geldi. Bilgisayarla birlikte başlayan bu dijitalleşme süreci, çok geçmeden akıllı telefonlar ve tabletlerle daha da hız kazandı. Artık internete sadece belirli saatlerde değil; günün her anında, her yerden erişilebiliyordu. Bu dönüşüm, aile içinde hem iletişim biçimlerini hem de mahremiyet algısını değiştirdi. Evde fiziksel olarak bir arada olunsa bile, her birey kendi ekranına bağlı bir dünyada yaşamaya ve giderek yalnızlaşmaya başladı (Güngör, 2019).

Bu dönemle birlikte, ailelerde dijital kuşak farkı da daha görünür hâle geldi. Ebeveynler teknolojiyi öğrenmeye çalışırken, çocuklar bu sistemin içine doğmuş "dijital yerliler" olarak daha hızlı adapte oldu. Bu da aile içi otorite, bilgiye erişim ve bireyler arası etkileşimde yeni gerilim alanları doğurdu. Artık sadece ne izlendiği değil; ne zaman, ne kadar ve nasıl erişildiği de önemli hâle geldi (Medin, 2018).

6.1. Aile Sistemleri Kuramı Bağlamında Değerlendirme

Bowen'ın Aile Sistemleri Kuramı'na göre aile, iç içe geçmiş ilişki ağlarından oluşan bir bütündür. Benliğini farklılaştırarak kendi bireyselliğini ve bağımsızlığını gerçekleştiremeyen genç kuşak, özellikle dış sistemlerden kaynaklanan olumsuz etkiler karşısında daha fazla bocalamakta ve yaşamı anlamsız görmektedir. Ancak her durumda aile ve yakın çevre, bütün kuşakların en etkin güç kaynağı olmaya devam etmektedir (Yıldız & Emecen, 2020).

Aile, bazı işlevlerini (eğitim, bakım, güvenlik gibi) başka kurumlara devretmiş olsa da; üreme ve psikolojik işlevler —yaşam amacını belirleme ve hayatı anlamlandırmada destek olma— açısından hâlâ yeri doldurulamaz bir kurum olma özelliğini korumaktadır (Filiz, 2025). Bu noktada bilgisayar ve internetin hanelere girmesi, aile içi iletişimi dönüştüren önemli bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Eskiden televizyon karşısında birlikte geçirilen zaman, artık bireysel ekranlar üzerinden harcanmaktadır.

Nitekim TÜİK'in *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması* verilerine göre, internet kullanan hanelerde aile bireyleriyle günlük sohbet süresi ortalama 58 dakikadan 33 dakikaya gerilemiştir (TÜİK, 2010). Bu durum, aile üyelerinin fiziksel olarak aynı evde bulunmalarına rağmen zihinsel olarak farklı dijital dünyalara çekilmelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla bilgisayarın hanelere girişi aile içi iletişim düzenini köklü biçimde dönüştürmüş; ortak ekran karşısında paylaşılan televizyon deneyiminin yerini bireysel dijital alanlar almıştır (Filiz, 2025).

Bunun sonucunda aile sistemi zaman zaman bütünlüğünü yitirmiş, kuşaklar arası iletişimde yeni sınırlar ve kopukluklar ortaya çıkmaya başlamıştır (Filiz, 2025).

6.2.Vakıa Kutusu: Nöbet Listesi ve MSN Şifreleri

2004 yılı. Elazığ'ın merkezinde, dört kişilik bir memur ailesi… Evde tek bir masaüstü bilgisayar var; beyaz kasası, kocaman tüplü ekranı ve topçuklu faresiyle salonun köşesinde duruyor. İnternete bağlanmak için önce bilgisayar açılıyor, ardından o meşhur "çevirmeli ağ" sesi duyuluyor. Bağlantı kurulduğunda ev telefonu meşgule düşüyor.

Çocuklar bilgisayar başına oturabilmek için sıraya giriyor. Kavga çıkmasın diye anne "nöbet listesi" hazırlıyor: Her çocuğa günde 30 dakika. Saat dolunca alarm çalıyor ama tartışmalar bitmiyor. Büyük çocuk, "ödev araştırıyorum" bahanesiyle süresini uzatmaya çalışırken, küçükler "ama oyun bu!" diye karşı çıkıyor. Evdeki bu küçük çatışmalar, herkesin kendi konumunu ve ayrıcalığını savunduğu bir denge arayışına dönüşüyor.

Bir gün küçük kardeş, ablasının MSN şifresini tahmin etmeye çalışırken yakalanıyor. Anne, hafif şaşkın ve gülümseyerek "Herkesin sırları ekranda mı saklanıyor?" diye soruyor. Baba ise otoritesini koyuyor: "Bilgisayarı bozan olursa bir ay yasak!" Bu tür durumlarda evin düzenini korumak için kurallar devreye giriyor; ancak kuralların yanında, taraf tutmalar ve ittifaklar da kendini gösteriyor. Bazen küçükler anneyi yanlarına çekiyor, bazen büyük olan babadan destek alıyor.

Baba, internetteki "zararlı siteler" için filtreleme programı kuruyor ama ayarlarını tam anlamıyor. Anne, sabah erkenden kalkıp kimse uyanmadan bilgisayarda çeyiz sitelerine bakıyor; bir gün yanlışlıkla açılan pop-up reklamla panikliyor. Herkes aynı evin içinde olsa da zaman zaman kendi dijital köşesine çekiliyor.

Yine de bu kopuşun ortasında bağ kurma çabaları var. Anne bazen nöbet listesini esnetip çocuklarla birlikte bir belgesel izliyor. Baba, hafta sonları "bilgisayarsız gün" kuralı koyuyor. Bu küçük

adımlar, evdeki gerginliği azaltıyor, sohbeti ve birlikte geçirilen zamanı artırıyor. Aile, teknolojiye kendi ev ritmini bozmadan uyum sağlamanın yollarını yavaş yavaş buluyor.

7. Akıllı Telefonlar ve Sosyal Medya: Aile İlişkilerinin Dönüşümü (2010–2020)

2010'lu yıllar, teknolojinin artık evin belli bir köşesinde değil; bireylerin avucunun içinde taşınır hâle geldiği bir dönemdir. Akıllı telefonların yaygınlaşması, aile ilişkilerinde görünmeyen ama derin etkiler yaratan yeni bir kırılma noktası oluşturmuştur. Artık bilgisayar başında sıraya girilmiyor, internet kafelere gitme ihtiyacı hissedilmiyordu. Çünkü herkes kendi cihazıyla, kendi köşesinde heran bireysel bir dijital dünyada yaşamaktadır (Yusufoğlu, 2017).

Bu dönemde sosyal medya platformları (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok) yalnızca iletişim araçları değil; aynı zamanda kişisel vitrinler, onay alma alanları ve mahremiyetin yeniden tanımlandığı sahnelere dönüşmüştür. Özellikle genç bireyler için kimlik sunumu artık yalnızca aile ve okul içinde değil, sanal çevrede inşa edilmektedir. Anne babalar, çocuklarının ne izlediğini değil, ne paylaştığını merak eder hâle gelmiş; çocuklar ise "görülmek istemeyen şeyleri gizlemenin yollarını" öğrenmiştir. (Yüksel, 2021).

Fiziksel olarak aynı odada oturmak, artık birlikte olmak ve aynı deneyimi paylaşmak anlamına gelmemektedir. Anne yemek yaparken YouTube'dan tarif izler, baba haber okurken çocuğu TikTok'ta video çeker, abla ise Instagram'da hikâye atar. Sofralar, televizyon karşısındaki koltuklar, hatta aile ziyaretleri bile ekranlar arası birer geçiş noktası hâline gelmiştir. Bu dönemde dijital etkileşim artarken, yüz yüze sohbetlerin süresi ve kalitesi gözle görülür biçimde azalmıştır (Filiz, 2025).

Akıllı telefonlar, aynı zamanda aile içinde denetim ve özgürlük arasındaki sınırları da yeniden çizmiştir. Ebeveynler çocuklarını "takip etmek" için sosyal medya hesaplarını kontrol ederken, çocuklar farklı kullanıcı adlarıyla "gizli hesaplar" açmayı öğrenmiştir. Mahremiyet, sadece fiziksel alanla değil; çevrimiçi davranışlarla da ölçülür hâle gelmiştir (Sezerer Albayrak, 2020).

Bir başka önemli değişim, kuşaklar arası iletişimdeki derin uçurumdur. Ebeveynler WhatsApp gruplarında aile haberleşmesini sürdürmeye çalışırken, gençler anlık kaybolan içeriklerin yer aldığı Snap veya TikTok gibi platformlara yönelmiştir. Artık sadece ne konuşulduğu değil, nerede ve nasıl konuşulduğu da bir aile içi meseleye dönüşmüştür. Tüm bu gelişmeler, akıllı telefonların yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda ilişkileri biçimlendiren, değerleri dönüştüren ve mesafeleri görünmez kılan bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Artık aile, hem fiziki hem de dijital anlamda birlikte olmanın yeni biçimlerini öğrenmek zorundadır (Enstitü Sosyal, 2024).

7.1. Bağlanma Kuramı Bağlamında Değerlendirme

Bağlanma kuramına göre sağlıklı duygusal bağlar, bireyin psikososyal gelişiminde temel rol oynar. Ancak mobil ekranların her an her yere taşınabilir olması, özellikle ebeveyn-çocuk etkileşiminde fiziksel varlığın olduğu ancak duygusal temasın zayıfladığı bir ilişki biçimini yaygınlaştırmıştır. Sürekli bildirimlerle bölünen dikkat, "an"ın paylaşımını zorlaştırırken, bağlanma figürlerinin duygu düzenlemedeki rolünü de zayıflatmaktadır (Demirel & Batman, 2023).

7.2.Vakıa Kutusu: İzmir'de Sessiz Sofra, Çevrimdışı Aile

2020'nin sonbaharı… İzmir'in gözde bir semtinde yaşayan dört kişilik bir çekirdek aile. Anne ve baba uluslararası bir şirkette yönetici olarak çalışıyor, çoğunlukla yurt dışında görevde oldukları için evde çok az zaman geçiriyorlar. O gün, uzun bir aradan sonra ilk kez ailece birlikte olabildikleri için bir lokantaya gitmeye karar verirler. Amaç nettir: "Beraber bir akşam yemeği yeme keyfi."

Güzel bir sahil restoranında, gün batımının hemen ardından masaya otururlar. Ama beklenen sıcaklık ve özlem havası bir türlü oluşmaz. Çünkü herkes kendi telefonundadır. Anne e-postalarını kontrol ederken bir yandan LinkedIn'de cevap yazmakla meşguldür. Baba finans uygulamalarına göz gezdirir, çocuklardan biri TikTok videosu izlerken diğeri mesajlara gömülmüştür. Masada sadece çatal-bıçak sesi vardır, göz göze gelen yoktur.

Anne birkaç kez "Telefonlarınızı bırakın artık, şu an sadece biz olalım" der ama çocuklar "Bitince bırakacağım" diye geçiştirir. Baba sessizliğini korur ama gözleri, hâlâ "bu kadar ayrı düşmemeliydik" der gibi bakar. Yemek boyunca anne-baba, çocuklarıyla nasıl bağ kuracaklarını düşünürken, aslında sadece birlikte olmanın bile yetersiz kaldığı bir çağın içindedirler.

Tam o esnada annenin telefonu titrer. Bir WhatsApp mesajı düşer: Aile grubundan bir kuzen, annenin birkaç gün önce yazdığı bir mesajı yanlış anlamış ve kırılmıştır. Sessizce gruptan çıkmıştır. Anne önce ne olduğunu anlamaz, sonra mesajı açıp okuduğunda kırgınlık sebebini anlar ama iş işten geçmiştir. Baba "Bir mesajla insanlar artık ne kadar kolay siliniyor hayatımızdan…" der. Önceden suratlar asılsa da bir araya gelinir, konuşulur, yüz yüze özür dilenirdi. Şimdi parmaklarla yapılan dokunuşlar, kalpleri ayırır hâle gelmiştir. O akşam, güzel bir akşam yemeği hayaliyle çıktıkları sofradan, herkes daha yalnız ve daha sessiz kalkar. Fotoğraf çekilir, Instagram'a "#AileceYemek" etiketiyle yüklenir. Ama kimse o sofrada gerçekten birlikte değildir.

8. Pandemi ve Dijital Zorunluluk (2020 ve Sonrası)

COVID-19 pandemisi, dijital teknolojileri artık bir tercih değil, zorunluluk hâline getirmiştir. 2020 yılı itibariyle dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de yüz yüze eğitimin durdurulması, çalışma hayatının evlere taşınması ve sosyal etkileşimlerin dijital platformlara aktarılması, aile yaşamını köklü biçimde dönüştürmüştür (Gülder, 2024).

Evlerin bir anda "uzaktan eğitim sınıfı", "online ofis" ve "sanal sosyalleşme alanı" hâline gelmesiyle birlikte, fiziksel birliktelik artmış olsa da duygusal ve zihinsel kopukluklar daha görünür hâle gelmiştir. Herkes evde ama herkes ayrı bir dünyadadır. Anne-baba toplantıdayken çocuk online derstedir; büyükbaba bir telefonun kamerasına bakarak "Zoom nedir?" diye sorarken torunu arka odada dijital oyun oynamaktadır. Aynı ev içinde birbirini duymayan, ama aynı Wi-Fi ağına bağlı bireylerden oluşan yeni bir aile tablosu ortaya çıkmıştır (Özer, 2021).

Uzaktan eğitim, özellikle küçük yaştaki çocuklar için ekranla erken yaşta yoğun temas anlamına gelmiş, öğretmenle, arkadaşla ve okul ortamıyla kurulan doğal iletişim yerine ekran başı yorgunluğu ve dikkat dağınıklığı getirmiştir. Aileler bu dönemde çocukların derse bağlanıp bağlanmadığını, gerçekten öğrenip öğrenmediğini denetlemeye çalışırken, ebeveynlik rolleriyle öğretmenlik rolleri iç içe geçmiştir. Çocukların ödevi zamanında yapması, kamerayı açık tutması, ekran karşısında dikkatli olması gibi konular aile içi çatışmalara da zemin hazırlamıştır (Akça & Şenol, 2021).

Aynı zamanda bu süreç; ders sırasında mikrofonun kapatılmaması nedeniyle mutfaktan gelen gündelik konuşmaların duyulması, ekranın donmuş gibi taklit edilerek dersten kaçınılması, toplantıya yalnızca üst kısmı resmi giyinip alt kısmı pijama ya da iç çamaşırıyla katılanların fark edilmesi, arka planda aile bireylerinin beklenmedik hareketlerinin kadraja yansıması veya yanlış filtre kullanımı sonucu öğrencinin tüm ders boyunca farklı bir surette görünmesi gibi durumlara sahne olmuştur. Bu örnekler, dijitalleşmenin yarattığı yeni etkileşim biçimlerini ve dönemin mizahi olduğu kadar düşündürücü sahnelerini de gözler önüne sermektedir. (Purtill, 2020).

Evden çalışma sistemine geçen ebeveynler, çalışma saatleri ile ev yaşamı arasındaki sınırları yitirmiş, sürekli çevrim içi olma zorunluluğu, aile ilişkilerini sekteye uğratmıştır. Dijital toplantılar, dosya gönderimleri, telefon bildirimleri arasında kaybolan ebeveynler, çocuklarının gözünde daha da ulaşılmaz hâle gelmiştir. Aile bireyleri fiziksel olarak yan yana ama zihinsel olarak uzak, kopuk ve yorgun hâle gelmiştir.

Uzun süre ekrana maruz kalmak, "dijital yorgunluk" olarak adlandırılan yeni bir yorgunluk türünü ortaya çıkarmıştır. Bu durum, yalnızca ekran karşısında geçirilen süreden değil; aynı zamanda sürekli bağlantıda kalma zorunluluğundan ve özel alanın giderek ortadan kalkmasından kaynaklanmaktadır. Aile bireyleri birbirinden uzaklaşmadan önce, aslında kendilerinden uzaklaşmıştır. Mahremiyetin kaybı,

özellikle genç bireylerde bireysel alan ihtiyacını artırmış; aile üyelerinin paylaşım ve dayanışma ruhu oldukça zayoflamıştır (Tutar & Mutlu, 2024).

Kuşak farklılıkları, bu dönemde daha belirginleşmiştir. Dijital araçlara hâkim olmayan yaşlı bireyler, genç kuşaklarla aynı platformda bile buluşamazken, çocuklar ve gençler de aile büyüklerini "teknolojiye ayak uyduramamakla" suçlamış hatta tahfif etmişlerdir. Bu durum, kuşaklar arası anlayışsızlığı ve iletişimsizliği derinleştirmiştir. Pandemi süreciyle birlikte dijitalleşmenin aile hayatına etkisi, artık sadece "teknolojik uyum" değil, "insani denge" meselesi hâline gelmiştir. Artan dijital bağımlılık, tükenen sabır ve azalan nitelikli zaman; yeni dönemin aile yapısına yön veren temel sorun başlıkları olmuştur (Erdoğdu Aslan, 2024).

8.1. Ekolojik Sistem Kuramı Bağlamında Değerlendirme

Mikrosistemin en temel bileşeni olan aile, bireyin gelişim süreçlerinde en yüksek etki gücüne sahip kurum olarak konumlanmaktadır. Bu dönem, bireyin kişilik yapısının temel unsurlarının oluştuğu; öznel ve toplumsal kimliğini inşa etmeye başladığı; ilk deneyimlerini edinerek ilerleyen yaşamında inanç, tutum ve davranış örüntülerini belirleyecek temelleri attığı kritik bir gelişim evresidir (Kurt, 2025).

Pandemi sürecinde mikrosistem olan "ev", aynı zamanda okul, işyeri ve sosyal alan haline gelmiştir. Uzaktan eğitim uygulamaları nedeniyle ebeveynler pedagojik açıdan "öğretmenlik rolünü" üstlenmek durumunda kalmış, bu da aile içi ilişkilerde yeni gerilimler doğurmuştur. Araştırmalara göre, pandemi döneminde çocukların ebeveynlerle tartışma sıklığının arttığı ve ekran başında geçirilen sürenin yükseldiği belirlenmiştir (Sağlık & Ecer, 2022). Ayrıca, çocuklarda öfke ve agrasif tavırların artışı ile birlikte ebeveyn–çocuk ilişkisinin olumsuz etkilendiği saptanmıştır (Özyürek & Çetinkaya, 2021). Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramındaki mikrosistem çatışmaları, bu dönemde daha görünür hale gelmiş; çocuk–ebeveyn ilişkilerinde yeni sınırların ve çatışma alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bronfenbrenner'in kuramına göre, bu sistemler arası sınırların bulanıklaşması bireyin gelişimsel dinamiklerini ve rollerini karmaşıklaştırır. Aynı evde bulunan bireyler farklı sistemlerde yer almak zorunda kalmış; bu durum aile üyeleri arasında rol çatışmaları ve sınır problemleri doğurmuştur. Teknoloji burada hem kolaylaştırıcı hem de yük artırıcı bir faktör olarak etkili olmuştur (Eslek & Yılmaz Irmak, 2018).

8.2.Vakıa Kutusu: Ekran Arkasındaki Hasret

2021 yılının bahar ayları… Pandemi, evleri sessiz ama yoğun bir dijital merkeze dönüştürmüştü. Ankara'da yaşayan dört kişilik bir aile, artık evin odalarını sırayla "derslik", "ofis" ve "sosyal medya köşesi" olarak kullanıyordu. Baba, salondaki köşede dizüstü bilgisayarıyla çevrim içi toplantılarını yürütürken; anne, mutfağa kurulmuş küçük bir masadan çalışıyor, yemek aralarında kurumsal yazışmalarını takip ediyordu. Evin 10 yaşındaki kızı Elif ise odasında EBA'ya bağlanarak uzaktan eğitim görüyordu. Herkes aynı çatı altındaydı ama herkes başka bir dünyadaydı. Evin içinde bile "birbirine ulaşmak için" bazen mesaj atmak gerekiyordu.

Bu süreçte, Elif'in en çok özlediği kişi dedesiydi. Halil Dede, 75 yaşında, yalnız yaşayan, kalp hastalığı olan bir emekliydi. Aynı şehirde yaşamalarına rağmen, pandemi nedeniyle torununu aylarca görememişti. Ne pazar gezmeleri, ne sabah yürüyüşleri, ne de birlikte sohbet edilen o huzurlu dakikalar kalmıştı. Elif her akşam yatağa girmeden önce annesine sorardı: "Anne, dedem ne yapıyor bugünlerde? Bizi özlemiş midir?"

Bir gün annesi, "Hadi, Zoom'dan dedeni arayalım," dediğinde Elif'in gözleri parladı. O akşam, ilk kez ekranın iki ucunda yıllardır birbirine sarılmış iki yürek tekrar karşı karşıya geldi. Ekranda Sadık Dede'nin hafif eğilmiş, heyecanlı yüzü belirdi. Elif neşe içinde bağırdı: "Dede! Bak ben buradayım! Saçımı ördüm bugün!"

Dede kulaklıkla baş edemese de Elif sabırla ona ekranın altındaki tuşları anlattı. Dede, torununun yeni ezberlediği şiiri dinledi, Elif ise dedesinin eski fotoğraflarını göstermesini istedi. Karşılıklı çay bardakları kaldırıldı, ekrandan da olsa bir muhabbet havası esti.

Bu küçük ekran buluşmaları, sonraki haftalarda bir ritüele dönüştü. Her cuma akşamı saat 20.00'de Elif ve dedesi Zoom'da buluşuyordu. Sarılamıyorlardı, ama birbirlerine gülümsüyor; kokusunu değilse de sesini duyabiliyorlardı. Elbette, bu görüşmeler ne bir kucaklaşmanın sıcaklığını, ne de bir el tutuşunun tesellisini verebiliyordu. Ama Sadık Dede şöyle diyordu: Elbette gözlerinin içine bakmak, başını okşamak isterim. Ama bu ekran sayesinde hiç olmazsa özlemi içimde tutmuyorum. Azıcık da olsa dindiriyor."

Pandemi, aile bireylerini fiziksel olarak birbirinden uzaklaştırmıştı ama dijital araçlar, duygusal bağların tamamen kopmasına izin vermedi. WhatsApp'tan yazılan bir "Nasılsın dede?" mesajı, ya da Zoom'daki kısa bir gülüşme, belki de en kıymetli anlara dönüştü.

9. Dijital Alışverişin Gölgesinde Aile İçi Tüketim ve İlişkiler (2020 ve Sonrası)

Pandemiyle birlikte hızla yaygınlaşan dijital alışveriş alışkanlıkları, yalnızca bir tüketim modeli değişikliğini değil; aynı zamanda aile içi iletişim, karar alma süreçleri ve mahremiyet sınırlarının yeniden şekillenmesini de beraberinde getirmiştir. Daha önce birlikte dışarı çıkılarak yapılan alışverişler, market gezmeleri, bayramlık seçimleri ya da alışveriş merkezlerinde geçirilen zamanlar; artık cihaz ekranları ve dijital sepetler aracılığıyla bireysel bir deneyime dönüşmüştür.

Aile üyeleri artık aynı evde, ama ayrı sanal mağazalarda dolaşmaktadır. Baba market alışverişini cep telefonundaki uygulamayla tamamlarken; anne giyim ihtiyaçlarını online platformlardan karşılamakta, çocuk ise oyun içi satın alımlarla kendi tüketim dünyasını inşa etmektedir. Dijital tüketici kitlesinin genişlemesi, dijital platform ve mağaza sayısının artmasına paralel olarak sektörde büyüme sağlamaktadır. Bu yeni yapı, aile bireyleri arasındaki tüketim tercihlerinde hem çeşitlilik hem de çatışma potansiyeli yaratmaktadır (Kolukırık & Gün, 2020).

Evde geçirilen sürenin artması, fiziksel alışverişten dijitale geçişi hızlandırmakla kalmamış; aynı zamanda ihtiyaç dışı tüketimin de önünü açmıştır. Can sıkıntısıyla ekran başında geçirilen saatler, sosyal medya ve reklam algoritmalarının yönlendirmesiyle birleşince; çoğu zaman sadece "bakmak için" girilen alışveriş uygulamaları, farkına varmadan alınan ürünlerle sonuçlanmaktadır. Bir tıkla verilen siparişin kolaylığı, düşünme ve ihtiyaç değerlendirme süresini kısaltmakta; "gerçekten gerekli mi?" sorusu devre dışı kalarak onun yerini "hazır indirimdeyken alayım" refleksi almaktadır. Tüketimi artıran bu anlayış çoğu zaman gerçek bir ihtiyaca değil tam tersi israfa dönüşebilmektedir (Durmuş, 2022).

Öte yandan, çocukların dijital tüketim alanlarına erişimi, aile içi ekonomik denetimi zorlaştırmakta; oyun parası, kozmetik ürünleri ya da içerik abonelikleri üzerinden plansız harcamalar gündeme gelmektedir. Çocukların ya da gençlerin kredi kartı bilgisiyle ya da ebeveyn onayı olmaksızın yaptığı alışverişler, aile içinde yeni türden çatışmalara yol açabilmektedir (Yücelyiğit & Aral, 2020).

9.1. Sembolik Etkileşimcilik Kuramı Bağlamında Değerlendirme

Sembolik etkileşimcilik kuramı, bireylerin karşılaştıkları durumları kendi bakış açılarıyla yorumlayarak onlara anlam yüklediğini, bu anlamlar doğrultusunda tepki geliştirdiğini ve sosyal ilişkilerin de bu karşılıklı anlam üretimi sürecinden doğduğunu savunur. Bu bağlamda, dijital alışveriş platformları aile üyelerinin "harcayan", "seçen" ve "onaylayan" rollerini yeniden dağıtarak tüketim eyleminin anlamını dönüştürmüştür. Eskiden birlikte mağaza gezmek gibi ortak deneyimler üzerinden inşa edilen tüketim ilişkisi artık bireysel ekranlarda sessizce gerçekleşmekte; bu durum, aile üyeleri arasındaki etkileşimi sınırlandırırken tercih, beğeni ve ihtiyaç kavramlarının da giderek daha bireysel ve algoritmik biçimde tanımlanmasına yol açmaktadır. Böylece paylaşım, danışma ve birlikte karar alma gibi sembolik etkileşimler, "sepete ekle" tuşuna indirgenmiştir (Özalp, 2024).

9.2.Vakıa Kutusu: Sepetler Sessiz, Bildirimler Yüksek Sesli

İstanbul'un Erenköy ilçesinde yaşayan dört kişilik bir aile: Mühendis baba, evden çalışan bir anne, liseye giden genç kızları Aleyna ve 10 yaşındaki oğulları Mert… Pandemi sonrası dijital alışveriş, bu ailenin günlük rutininin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir.

Baba, spor ürünleri kampanyalarını takip eder; anne, hem mutfak ihtiyaçlarını hem de kişisel bakım ürünlerini online marketlerden temin eder. Aleyna sürekli "sepete ekle" yapar ama siparişi annesine onaylatır. Mert ise en masum görünen, ama en tehlikeli köşede saklanır: Oyun içi satın alımlar.

Bir cumartesi sabahı, baba telefonuna gelen bankadan bildirimle uyanır: "249 TL'lik alışverişiniz başarıyla gerçekleşmiştir." Kredi kartı hareketlerinde "GameMasterX - Premium Pack" yazmaktadır. Kafasını bile yastıktan kaldırmadan seslenir:

— "Efe, bu ne demek?" Efe başını uzatır:
— "Bir şey almadım ki… Sadece oyundaki pakete tıkladım, ama indirimdeydi."

Bunun üstüne herkesin alışverişleri masaya yatırılır. Baba, kızının doğum günü için ona online bir sürpriz hediye siparişi vermiştir: Özel tasarım bir çanta. Ancak kargo bildirimi eve gelir, anne açar, Aleyna kutunun üzerindeki logoyu görür. Sürpriz daha eve gelmeden bozulmuştur.

Bu küçük kriz, daha büyük bir farkındalığın kapısını aralar. Herkes fark eder ki, dijital alışveriş sadece harcama değil; aynı zamanda mahremiyetin, sürprizin ve aile içi dengenin yeniden tanımlandığı bir alan hâline gelmiştir.

O gün, ailenin oturma odasında bir "dijital alışveriş zirvesi" yapılır. Herkes hangi platformları kullandığını, neye ne kadar harcadığını ve bundan sonra neye dikkat edeceğini anlatır. Baba şu cümleyle kapanışı yapar: "Sepetler sessiz ama bildirimler çok sesli. Artık evin içinde sadece kim ne aldı değil; neden, ne zaman ve nasıl aldığı da konuşulmalı."

10. Tartışma: Dönüşüm mü, Bozulma mı?

Aile ve teknoloji ilişkisi, yalnızca "bozulma" ya da "yıkım" üzerinden okunabilecek kadar tek yönlü bir seyir izlememektedir. Her teknolojik atılım, beraberinde bir kriz kadar bir uyum stratejisi de doğurmuştur. Aile, zamanla teknolojiyi yalnızca tüketen değil, aynı zamanda ona anlam yükleyen; onu kendi değerleriyle yoğurup yerelleştiren bir toplumsal aktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte aile, kimi zaman teknolojiyi dönüştürmüş, kimi zaman da onunla birlikte kendi sınırlarını yeniden inşa etmiştir (Zeybekoğlu Akbaş & Dursun, 2021).

Ancak bu dönüşümün tüm boyutlarıyla olumlu olduğu da söylenemez. Dijitalleşme, her ne kadar iletişimi kolaylaştırsa da; duygusal bağları gevşeten, mahremiyet alanlarını daraltan ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde otoriteyi sorgulatabilecek yönleriyle aile dinamiklerine çeşitli riskler getirmiştir. Sosyal medya, akıllı telefonlar ve sürekli bağlantıda olma hâli, bireylerde tükenmişlik ve duyusal yorgunluk yaratırken; aynı ev içinde bile bireylerin birbirine "ulaşılmaz" olduğu, fiziksel yakınlığa rağmen dijital kopuklukların arttığı gözlemlenmektedir (Yıldız, 2023).

Özellikle çocuk ve gençlerin, sanal dünyada ebeveyn kontrolünün ötesine geçen bir varlık alanı kurması, aile içinde otorite sınırlarının belirsizleşmesine yol açmıştır. Oysa daha önceki dönemlerde bilgiye erişim, sosyal çevreye katılım gibi alanlar ebeveyn denetimiyle şekillenirken; dijitalleşme, bu ilişki biçimlerini baştan sona dönüştürmüştür. Bu da aile içinde güven, kontrol ve sorumluluk kavramlarının yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır (Gnanasekaran, 2025).

Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, teknoloji ile aile değerleri arasında ikili bir ilişki göze çarpmaktadır. Geleneksel değerlerin hâkim olduğu aile yapılarında teknoloji, ilk etapta şüpheyle, hatta yer yer ahlaki tehdit olarak algılanmakta; ancak pratik zorunluluklar, eğitim ve ekonomik ihtiyaçlar gibi nedenlerle hızla adapte olunmaktadır. Bu durum, ailede hem esnek hem de dirençli bir yapı oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bazı aileler teknolojiyi bir araç olarak kullanırken, bazıları için teknoloji yaşamın

merkezine oturmuştur. Bu fark, kültürel altyapı, ekonomik durum, eğitim seviyesi ve yaşanılan çevre gibi değişkenlerle şekillenmektedir. Örneğin kırsal bir bölgede internetin gelişi, bilgiye erişimi artırarak eğitimi desteklerken; büyükşehirde aynı internet bağlantısı, bireylerin birlikteyken bile ayrı dünyalarda yaşamasına neden olabilir (Altay, 2025).

Kısacası aile ve teknoloji arasındaki ilişki, tek bir boyutta değerlendirilemez. Ne tamamen bir dönüşümün zaferidir, ne dedi tam olarak bir bozulmanın hikayesi…Aksine, bu ilişki; uyum ve çatışmanın, direnç ve kabullenmenin içine geçtiği melez bir yapıdır. Ailenin bu dönüşümündeki serüveni, teknolojiyle değil, teknolojiyle kurduğu bağın niteliğiyle şekillenmektedir (Filiz, 2025).

11. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, aile ve teknoloji ilişkisini Türkiye örneğinde belirli tarihsel dönüm noktaları üzerinden incelemiş; bu ilişkinin tek boyutlu bir bozulma süreci olarak değil, çok boyutlu ve dinamik bir dönüşüm olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur (Coşkun Armağan, 2024). Aile, teknolojik gelişmeler karşısında edilgen bir yapı olmaktan ziyade; anlam inşa eden, uyum stratejileri geliştiren ve kültürel kodlarıyla teknolojiyi yerelleştirip dönüştüren aktif bir kurumdur. Her dönemde değişen cihazlar, araçlar ve platformlar, ailenin iletişim biçimlerini, iç işleyişini, rollerini ve değer aktarım pratiklerini yeniden şekillendirmiştir.

Özellikle yapay zekâ gibi karmaşık ve etkili teknolojilerin hayatın merkezine yerleşmesiyle birlikte, aile ilişkilerinin doğası da daha önce görülmemiş biçimlerde etkilenmektedir. Yalnızca gündelik işler değil; mahremiyet, denetim, sorumluluk ve duygusal bağlar da bu dijital dönüşümden doğrudan etkilenmektedir.

Çocuklar açısından bakıldığında, ekran süresindeki artış gelişimsel riskler doğurmaktadır. Yapılan araştırmalar, günde 2 saatten fazla ekran süresi olan okul öncesi çocuklarda konuşma bozukluğu görülme olasılığının 1.5–2.4 kat, öğrenme güçlüğü yaşama olasılığının ise yaklaşık 1.96 kat daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Panjeti-Madan & Ranganathan, 2023). Bu durum, yüz yüze iletişimin yerini ekranların almasının aile içinde nasıl gelişimsel boşluklar oluşturabileceğini göstermektedir.

Benzer şekilde dijital cihazların bireylerin birbirlerini ihmal etmesine yol açtığı phubbing davranışı, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. 12–18 yaş arası gençlerle yapılan bir çalışmada, katılımcıların %51,45'i, ebeveynlerinin özellikle yemek sırasında telefonu nedeniyle kendilerinde mobil cihazlara olan bağımlılığın arttığını belirtmiştir; bu durum, aile içi sohbetlerin ve doğal iletişimin zayıflamasının gençlerin davranışları üzerinde doğrudan olumsuz etkiler oluşturabileceğini ortaya koymaktadır (Wikipedia, 2025).

Yapay zeka destekli teknolojiler, yaşlı bakımında da giderek daha fazla kullanılmaktadır. Yaşlı bakımında sadece destek sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda toplumsal izolasyonu hafifletecek somut bir katkı sunuyor. Örneğin ElliQ adlı yapay zekâ destekli robot, New York Eyaleti Yaşlılık Dairesi (NYSOFA) ile başlatılan pilot uygulamada, yalnızlık oranlarını %95'e kadar azaltmayı başarmış; kullanıcılar ise cihazla günde ortalama 30'dan fazla etkileşimde bulunmuş (NYSOFA, 2023; NYSOFA Innovations in Aging Report, 2024). Ayrıca Associated Press'te yayımlanan bir haber de, yaşlı bireylerin çoğunluğunun ElliQ ile etkileşim sayesinde yalnızlık hissinin azaldığını ve yaşam kalitelerinin iyileştiğini belirttiğini aktarmaktadır (AP News, 2023). Ayrıca yapay zekâ teknolojilerin insan bakımının yerini almaktan ziyade, bu ilişkileri tamamlayıcı bir rol üstlendiği vurgulanmalıdır. ElliQ, empatik etkileşimler sunarak yalnızlık duygusunu hafifletse de, insani temasın ve duygunun yerini tamamen geçmesi mümkün değildir. Bu ve benzeri uygulamalar insani bağların güçlendirilmesi yönünde sadece bir araçtır.

Bu noktada Fransız sosyolog Jacques Ellul'ün şu sözü anlamlıdır: "Televizyon ve internetin evlerimize girmesiyle birlikte, artık duvarlarımız yıkıldı." Perdeyi çeksek, kapıyı kapasak da, elimizdeki ekranlarla tüm dünya evimize girmekte; biz de tüm dünyaya açılmaktayız. Böylece, teknolojinin hem yaşlı

bakımında hem de gündelik aile yaşamında sunduğu destek, aynı zamanda mahremiyet algımızı ve aile içi bağlarımızı sınayan yeni bir gerçeklik doğurmaktadır.

Dolayısıyla teknolojik gelişmelerin aile üzerindeki etkilerinin yalnızca olumsuzluklarla açıklanamayacağı, ancak bilinçli yönlendirme ve değer temelli eğitim süreçleriyle şekillendirilmesi gerektiği açıktır (Bayzan, Yıldız, & Kaya, 2023).

Eğitim politikalarının; dijital okuryazarlık, siber etik, sınır koyma becerisi ve aile içi dijital iletişim gibi konuları kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Aile danışmanlığı, okul temelli rehberlik programları ve medya okuryazarlığına dayalı toplumsal farkındalık kampanyaları, bu dönüşüme karşı koruyucu bir işlev görecektir (Tanrıverdi, 2008).

Bu noktada, Prof. Dr. Nevzat Tarhan'ın şu tespiti yol gösterici niteliktedir: "Modern çağın sunduğu konforun içinde kaybolmamak için, değer temelli bir aile inşasına ihtiyacımız var. Aile bir sığınaksa, onu ayakta tutan şey sevgi kadar anlamdır" (Tarhan, 2021).

Günümüzde teknolojik dönüşüm ne kadar derin olursa olsun, aileyi korumak yalnızca ekranlardan uzak durmakla değil; birlikte geçirilen zamana, yüz yüze bakışlara, sahici sohbetlere ve ortak değerlere odaklanmakla mümkündür. Aksi hâlde, fiziksel olarak aynı mekânda bulunup ruhen uzak hayatlar sürdürme tehlikesiyle karşı karşıya kalabiliriz.

Bu nedenle, teknolojik değişimlere uyum sağlarken aile bağlarını korumak ve güçlendirmek, artık sadece bir ihtiyaç değil; aynı zamanda ahlaki bir sorumluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorumluluğu en özlü biçimde ifade eden bu kutlu söz ise hâlâ bize yol göstermeye devam etmektedir:

"**Sizin en hayırlınız, ailesine en hayırlı olandır.**" *(Tirmizî, Menâkıb, 63)*

Kaynaklar

1. Yusufoğlu, Ö. Ş. (2023). Teknoloji kullanımının aile ilişkilerine etkisi. Ö. K. Özgür (Ed.), Aile ve Sosyal Hizmetler Bağlamında Güncel Araştırmalar - II (ss. 107–124). Özgür Yayınları.
2. Trombetta, T. (2021). Maternal–fetal attachment and its effect on postpartum bonding. Frontiers in Psychology, 12, 620942.
3. Bayraktar Karahan, F. (2023). Kimlik oluşumunda ailenin rolü. Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 5(2), 145-162.
4. Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, Nisan 22). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024 (Bülten No: 53638).
5. UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF.
6. Qian, Y., & Hu, Y. (2024). The digitalization of family life: A multilevel conceptual framework. *Journal of Marriage and Family*, 86(5), 1160–1183.
7. Özdemir, N., Kızıl, H., & Yılmaz, A. (2024). YAPAY ZEKA DESTEKLİ ROBOT HEMŞİRE. Beykent Üniversitesi Fen Ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 17(1), 56-69. https://doi.org/10.20854/bujse.1493763
8. İşler, B., & Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *e-Journal of New Media / Yeni Medya Elektronik Dergi*, *5*(1), 1–11.
9. Baloğlu, K. A. (2019). Bakıma ihtiyaç duyan yaşlılar için yardımcı sosyal robot beklentileri. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, *12*(1), 45-60.
10. Safely-You. (2024). Akıllı takip cihazları ile yaşlılarda düşme riskinin azaltılması. *Marmara Üniversitesi Hipam Proje Raporu*.
11. Ersözlü, M. (2023). Yapay zekâ ve teknolojinin yaşlı bakımında rolü. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 120-138.

12. Üçler, N., & Şahin, Z. B. (2025). Yapay Zeka Uygulamalarında Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Yeniden Üretimi: Kodlama ve Veri Setlerindeki Gizli Önyargılar. Yeni Yüzyıl'da İletişim Çalışmaları, 3(12), 1-13.
13. Özdemir, N. (2011). *Türkiye'de elektriğin tarihsel gelişimi (1900–1938)* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
14. Gökbayrak, Ş. (2007). Ev İçi Teknolojileri ve Toplumsal Cinsiyet. ISGUC Endüstriyel İlişkiler ve İnsan Kaynakları Dergisi, 9(4), 119-141.
15. Savcı, İ. (1999). Toplumsal Cinsiyet ve Teknoloji. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 54(01).
16. Ay, S., & Kılıç, T. (2023). Coğrafi Dijital Uçurum: Türkiye'de Dijital Dönüşümün Kentsel-Kırsal, Bölgesel ve Cinsiyet Eşitsizlikleri. Journal of Geography(46), 111-122.
17. Şirin, Ş., Bağatarhan, H., Gökmen, R., Şahin, K., vd. (2025). Türkiye'nin farklı bölgelerinde çocuk olmak: Bölgesel farklılıkların durum analizi. Kastamonu İnsan Ve Toplum Dergisi, 3(5), 25-44.
18. Eslek, D., & Yılmaz Irmak, T. (2018). EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI ÇERÇEVESİNDE GÖÇMEN ÇOCUKLAR VE OYUNLARI ÜZERİNE BİR DERLEME. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(3), 347-362.
19. Uğraş, Ö., (2023). M. Sami Okumuş, Tarihin Televizyonla İhyası: TRT Tarihi ve Dizi Filmler (1974-2020). Dergâh Yayınları, 2021, 306 s.. İnsan ve Toplum Dergisi. 13(3), 223-227.
20. Çakır, E. (2022). Sözlü tarih ve kültürel değişim: "Televizyona merhaba". *Milli Folklor*, *17*(136), 79–93.
21. Kaya, K., & Tuna, M. (2008). İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2008(17), 159-182.
22. Ülken, Filiz Bilgin. Anadolu University (Turkey) ProQuest Dissertations & Theses, 2009. 28639422.
23. Bendaş, K. (2022). DİJİTALLEŞEN DÜNYADA MEDYANIN DÖNÜŞÜMÜ: GELENEKSEL MEDYADAN YENİ MEDYAYA GEÇİŞ VE TÜRKİYE'DE İNTERNET HABERCİLİĞİ. Anasay(22), 373-396.
24. İşçibaşı, Y. (2013). BİLGİSAYAR, İNTERNET VE VİDEO OYUNLARI ARASINDA ÇOCUKLAR. Selçuk İletişim, 7(1), 122-130.
25. Güngör, N. (2019). DİJİTAL ÇAĞIN İNSANI. İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi, 6(13), 143-151.
26. Medin, B. (2018). DİJİTAL KÜLTÜR, DİJİTAL YERLİLER ve GÜNÜMÜZDEKİ YENİ FİLM SEYİR DENEYİMLERİ. Erciyes İletişim Dergisi, 5(3), 142-158.
27. Yıldız, R., & Emecen, S. (2020). Hayatı Anlamlandıran Temel Kurumlar: Aile Sistemleri Teorisi Temelinde Niceliksel Bir Araştırma. Aydın İnsan Ve Toplum Dergisi, 6(2), 239-262.
28. Filiz, H. (2025). Aile İletişiminde Teknolojik Dönüşüm: Teknolojinin Aile Bağlarını Zayıflatması. The Journal of Social Science, 9(17), 131-145. https://doi.org/10.30520/tjsosci.1640257
29. Türkiye İstatistik Kurumu. (2010). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. TÜİK Yayınları.
30. Filiz, H. (2025). Aile İletişiminde Teknolojik Dönüşüm: Teknolojinin Aile Bağlarını Zayıflatması. The Journal of Social Science, 9(17), 131-145. https://doi.org/10.30520/tjsosci.1640257
31. Filiz, H. (2025). Aile İletişiminde Teknolojik Dönüşüm: Teknolojinin Aile Bağlarını Zayıflatması. The Journal of Social Science, 9(17), 131-145. https://doi.org/10.30520/tjsosci.1640257
32. Yusufoğlu, Ö. Ş. (2017). Boş Zaman Faaliyeti Olarak Akıllı Telefonlar ve Sosyal Yaşam Üzerine Etkileri: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(5), 2414-2434. https://doi.org/10.15869/itobiad.333709
33. Yüksel, H. (2021). Sosyal Medya Ortamında Mahremiyet Sorunu: Facebook ve WhatsApp Platformları. Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi(7), 86-108.
34. Filiz, H. (2025). Aile iletişiminde teknolojik dönüşüm: Teknolojinin aile bağlarını zayıflatması. The Journal of Social Science TJSS, 9(17), 131–145.

35. Sezerer Albayrak, E. (2020). Sosyal medya ve mahremiyet: Çocuk ve Instagram özelinde bir inceleme. *Yeni İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Güz 2020/3), 1213–1230.
36. Enstitü Sosyal. (2024). Türkiye'de dijital iletişim ve kuşaklar arası etkileşim raporu.
37. Demirel, A. C., & Batman, H. (2023). BAĞLANMA KURAMI VE SOSYAL HİZMET. Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 7(3), 682-692. https://doi.org/10.47525/ulasbid.1334197
38. Gülder, Ş. (2024). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim. *DergiPark*.
39. Özer, A. (2021). COVID-19 sürecinde Türk ailelerinde aile içi iletişime engel olarak akıllı teknolojiler. *Uluslararası İletişim Araştırmaları Dergisi*, *11*(3), 213–220.
40. Akça, F., & Şenol, F. B. (2021). Covid-19 pandemisinde "Zoom yorgunluğu" kavramı ve etkileri. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi, 3*(2), 120–128.
41. Purtill, C. (2020, 27 Nisan). Zoom'un kaotik tarafını kucaklamak. *The New Yorker*.
42. Tutar, H. ve Mutlu, HT (2024). Dijital Yorgunluk Ölçeği (DİYÖ): Güvenilirlik ve Güvenirlik Çalışması. İletişim Kuram Ve Araştırma Dergisi (67), 56-74.
43. Erdoğdu Aslan, B.Ö. (2024). Teknolojik Gelişmeler Bağlamında Kuşak Çatışması: Bir Derleme Çalışması. Van İnsani Ve Sosyal Bilimler Dergisi (7), 114-129. https://doi.org/10.62068/visbid.1458630
44. Kurt, Tuba. "EKOLOJİK KURAM BAĞLAMINDA ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AHLAK EĞİTİMİ". Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 12/1 (June 2025), 427-453. https://doi.org/10.46353/k7auifd.1650227.
45. Sağlık, M., & Ecer, A. (2022). Pandemi sürecinde ebeveyn–çocuk ilişkileri: Sorunlar ve çözüm önerileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *11*(2), 875–896.
46. Özyürek, R., & Çetinkaya, S. (2021). Pandemi döneminde ekran bağımlılığı ve ebeveyn–çocuk ilişkisi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 8*(3), 421–440.
47. Eslek, D., & Yılmaz Irmak, T. (2018). EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI ÇERÇEVESİNDE GÖÇMEN ÇOCUKLAR VE OYUNLARI ÜZERİNE BİR DERLEME. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(3), 347-362.
48. Kolukırık, S. ve Gün, E. (2020). DİJİTAL ALIŞVERİŞ DAVRANIŞINI BELİRLEYEN SOSYOLOJİK FAKTÖRLER: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 11(Ek), 1-16. https://doi.org/10.21076/vizyoner.733992
49. Durmuş, H. (2022). Aşırı Tüketim Ve İsraf; Çözüm Olarak Orta Yollu Tüketim. Uluslararası İslam Ekonomisi Ve Finansı Araştırmaları Dergisi, 8(3), 272-298.
50. Yücelyiğit, S., & Aral, N. (2020). Dijital Teknolojiyi Üretim ve Tüketim Amacıyla Kullanan Çocukların ve Ebeveynlerinin Tercihlerinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 1071-1084.
51. Özalp, A. (2024). ANLAMIN GÖRÜNTÜSÜ: SOSYAL BAĞLAMDA SEMBOLİK ETKİLEŞİMCİ YAKLAŞIM VE DİN. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 23(91), 1004-1018.
52. Zeybekoğlu Akbaş, Ö., & Dursun, C. (2021). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies – Social Sciences, 16*(2), 489–506.
53. Yıldız, M. (2023). Dijitalleşmenin aile içi iletişim ve mahremiyet üzerindeki etkileri. *Aile ve Toplum Dergisi, 19*(1), 45–62.
54. Gnanasekaran, V. (2025). Providing user perspectives to the next generation of … *Süreli yayın*.
55. Altay, R. (2025). Dijital medyada aile içi iletişim ve kültürel dinamikler: Teknoloji ve aile temalı kamu spotlarının izleyici alımlanması. İletişim ve Aile Dergisi, 10(24).
56. Filiz, H. (2025). Aile İletişiminde Teknolojik Dönüşüm: Teknolojinin Aile Bağlarını Zayıflatması. The Journal of Social Science, 9(17), 131-145. https://doi.org/10.30520/tjsosci.1640257
57. Coşkun Armağan, İ. (2024). Dijital Çağda Ailenin Dönüşümü: Yeni Nesil Bağlar ve Dinamikler. Enstitü Sosyal.

58. Panjeti-Madan, V. N., & Ranganathan, P. (2023). Impact of screen time on children's development: Cognitive, language, physical, and social-emotional domains. *Multimodal Technologies and Interaction*, *7*(5), 52.
59. Wikipedia. (2025). *Phubbing*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Phubbing
60. NYSOFA. (2024). *Innovations in Aging: ElliQ pilot outcomes* [Report]. New York State Office for the Aging.
61. Associated Press. (2023, December 22). Chatty robot helps seniors fight loneliness through AI companionship.
62. Bayzan, Ş., Yıldız, A., & Kaya, H. (2023). Türkiye'deki çocukların internet kullanım alışkanlıkları ve dijital okuryazarlık becerileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *27*(3), 1154–1173
63. Tanrıverdi, A. (2008). Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi: Amaçlar, uygulamalar ve eleştiriler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 1–14.
64. Tarhan, N. (2021). *Son sığınak aile*. Timaş Yayınları.
65. Tirmizî. (t.y.). *Sünenü't-Tirmizî*, Menâkıb, 63.

Edebiyat

B007

KLASİK TÜRK EDEBİYATINDA İNTİHALİN TÜRKÇE TERMİNOLOJİSİ ÜZERİNE

Öğr. Gör. Serpil Mutlu Kırlı
Anadolu Üniversitesi
Bildiri no: ABS-MJVGJE

ÖZET

Aslen Arapça kökenli olup bir kimsenin başkasına ait bir şiir veya sözü kendisine nispet etmesi, anlamına gelen "intihal" günümüzde, bir kişinin bir başkasının sözünün, şiirinin, resminin, bestesinin vb. her türlü eserinin bir kısmını veya tamamını benimsemesi, kendine ait olmayan bir eseri, sözü, manayı kendininmiş gibi göstermesi şeklinde tanımlanabilir. Tarihi çok eski dönemlere kadar uzanan söz uğruluğu meselesi, hemen her edebî gelenekte ve edebiyat döneminde karşılaşılması muhtemel bir olgudur.

"İntihal" kelimesinin klâsik Türk şiirinde bir terim olarak kullanılışı görece geç bir döneme rastlar; mevcut kaynaklara göre bu kullanım ilk defa XVIII. yüzyılda görülmektedir. Başlangıçta daha çok "şiir hırsızlığı" veya "söz hırsızlığı" anlamında kullanılan "intihal", zamanla anlam genişlemesine uğramış ve günümüzde yalnızca edebiyat alanıyla sınırlı kalmayarak güzel sanatların tümünde başkasına ait bir eseri yahut telifi kendisine aitmiş gibi gösterme; akademik bağlamda ise başkalarına ait fikir, görüş ve tespitleri kaynak göstermeksizin sahiplenme gibi durumları da kapsayan daha geniş bir anlam alanına kavuşmuştur.

Klasik Türk edebiyatının başlangıcından sonuna kadar uzanan süreçte intihal meselesi hem tezkire yazarlarının hem de şairlerin dikkatini çeken ve tartışılan konular arasında yer almıştır. Arap edebiyatında "serikât-i şiʿriyye" başlığı altında ele alınan intihal meselesiyle birlikte, başkasına ait söz ve manaların sahiplenilmesini ifade etmek üzere Arapça ve Farsça kökenli pek çok terim de kullanılmıştır. Klasik Türk edebiyatı geleneğinde de bu kavramların önemli bir kısmı benimsenmiş ve şiirde görülen benzerlikleri, etkilenmeleri veya doğrudan alıntıları açıklamak için söz konusu terminolojiden yararlanılmıştır. Ancak bu bildirinin asıl konusu, intihal meselesini ifade etmek üzere kullanılan Türkçe terim ve ifadelerin tespit edilmesi ve değerlendirilmesidir. Bu çerçevede klasik Türk edebiyatı metinlerinde yer alan, başkasına ait söz veya manaların sahiplenilmesini anlatan Türkçe kelime, deyim ve söyleyişlerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Klasik edebiyatın yaşandığı dönemin tanıkları sayılabilecek tezkire yazarları ile bu edebiyatı meydana getiren şairlerin, edebî metinleri içerisinde intihal olgusunu ifade etmek üzere kullandıkları Türkçe kelime ve deyimler, bu bildirinin konusunu oluşturmaktadır.

Klasik kaynaklarda *aşırmak, benimsemek, benimdir diye okumak, çalmak, çarpmak, el uzatmak, el sunmak, götürmek, sahip çıkmak, sarkmak, soymak, yürütmek, uğurlamak, yağmalamak, yansılamak* gibi pek çok kelime ve deyim intihali ifade eden bağlamda kullanılmıştır. Bu durum, klasik edebiyatın terminolojik yapısında yerli unsurların önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Divan şiiri, intihal, Türkçe terminoloji, söz hırsızlığı.

ABSTRACT

The term 'plagiarism', which originates from Arabic and literally means 'to attribute to oneself' a poem or words belonging to another, can be defined today as the act of a person appropriating part or all of another's work—be it words, poetry, paintings, musical compositions, or any other form of creative output—and presenting a work, statement, or idea that does not belong to them as if it were their own. The issue of verbal fidelity, whose history stretches back to very ancient times, is a phenomenon likely to be encountered in almost every literary tradition and literary period.

The use of the term ‘plagiarism’ in classical Turkish poetry dates from a relatively late period; according to existing sources, this usage first appears in the 18th century. Originally used primarily to mean ‘poetry theft’ or ‘word theft’, the term ‘plagiarism’ has, over time, undergone a broadening of meaning; today, it is no longer confined to the field of literature alone, but encompasses, across all the fine arts, the act of presenting another person’s work or copyright as one’s own; in an academic context, it has come to encompass a broader range of meanings, including the appropriation of others’ ideas, views and findings without citing sources.

Throughout the entire history of classical Turkish literature, the issue of plagiarism has been a subject of interest and debate for both biographers and poets. Alongside the issue of plagiarism, which is addressed in Arabic literature under the heading ‘serikât-i şiʿriyye’, numerous terms of Arabic and Persian origin have also been used to describe the appropriation of another’s words and ideas. Within the tradition of classical Turkish literature, a significant proportion of these concepts have also been adopted, and the relevant terminology has been used to explain the similarities, influences or direct quotations found in poetry. However, the main focus of this paper is to identify and evaluate the Turkish terms and expressions used to describe the issue of plagiarism. Within this framework, the aim is to identify the Turkish words, idioms and expressions found in classical Turkish literary texts that describe the appropriation of words or ideas belonging to others. The subject of this paper is the Turkish words and idioms used by the authors of biographical works—who can be regarded as witnesses to the period in which classical literature flourished—and by the poets who created this literature, to express the phenomenon of plagiarism within their literary texts.

In classical sources, numerous words and phrases such as “to plagiarise”, “to adopt”, “to read as one’s own”, “to steal”, “to copy”, “to lay hands on”, “to offer one’s hand”, “to take away”, “to lay claim to”, “to hang on”, “to strip”, “to carry off”, “to send off”, “to plunder” and “to reflect” have been used in a context denoting plagiarism. This situation demonstrates that indigenous elements play a significant role in the terminological structure of classical literature.

Keywords: Divan poetry, plagiarism, Turkish terminology, theft of words.

GİRİŞ

Köken itibarıyla Arapça “nuhûl” kökünden türeyen intihal, bir kimsenin başkasına ait bir şiiri veya sözü kendisine nispet etmesi anlamına gelmekle birlikte günümüzde daha geniş bir çerçevede şu şekilde tanımlanabilir: İntihal, bir kişinin başkasına ait söz, resim, beste veya benzeri herhangi bir eserin tamamını ya da bir kısmını benimsemesi; kendine ait olmayan bir sözü veya eseri kendininmiş gibi göstermesidir.

İntihal, şiir bağlamında ortaya çıkan ve Türk edebiyatına divan şiiri döneminde dâhil olan bir terimdir. Divan şiiri, intihal kavramının edebî bir terim olarak ele alındığı ve anlam çerçevesinin şekillendiği temel alanlardan biridir. Farklı sözlüklerde ve kaynaklarda çeşitli şekillerde tanımlanan intihal, şiir hırsızlığından fikir hırsızlığına kadar geniş bir anlam yelpazesine sahiptir. Başlangıçta yalnızca edebî bir terim olarak kullanılan intihal, zamanla bu sınırları aşarak günümüzde hukuki ve etik boyutlarıyla da tartışılan bir kavram hâline gelmiştir.

Terim olarak intihal, Arap belagatinde *serikât-i şi‘riyye* teorisinin alt başlıklarından biridir. Şiirler arasındaki benzerlikleri ve şairlerin müşterek şiir malzemesinden yararlanma biçimlerini açıklamaya yönelik olan *serikât-i şi‘riyye*, *zâhir* ve *gayr-i zâhir* olmak üzere iki temel grupta ele alınır. Zâhir sirkat kapsamında “intihal ve nesh,” “igâre ve mesh”, “ilmâm ve selh” gibi terimler yer alırken gayr-i zâhir sirkat, şiirler arasındaki anlam benzerliklerini ve anlamın yeniden işlenmesine dayalı farklı ilişki biçimlerini kapsar. Bu bakımdan gayr-i zâhir sirkat türleri, Türk edebiyatındaki nazire geleneğiyle belirli noktalarda benzerlik gösterir (Mutlu Kırlı, 2026: 33).

Serikât-i Şi’riyye teorisinin alt başlıklarından olan “intihal” terimi dışında, intihal ile birebir aynı anlama gelen “nesh” terimi de dahil olmak üzere “igâre”, “mesh”, “ilmâm”, “selh” gibi terimler teorik olarak

Osmanlı belagat kitaplarında, terim sözlüklerinde yer alsalar dahi tezkire yazarları ve şairler bu terimlerin yerine daha çok Türkçe terim ve tabirleri kullanırlar. Bununla birlikte şairler, intihal eylemini anlatmak üzere pek çok atasözü ve deyimden yararlanmışlardır: *Acem ölüsünün ta'amın yemek, bağ-ı selefden meyve çalmak, biregü atına binen tez iner, el çerağından nur almak, el diliyle söylemek, el sözüyle işve naz etmek, el uzatmak, el sunmak, gayr bağına girmek, hazır oğlan babası olmak, ölü helvasını ağzına almak, yâran lokmasına tamah etmek*, bu konuya verilebilecek dikkat çekici örneklerdendir.

Tebliğimizin hazırlanması sürecinde başta şuara tezkireleri, sözlükler, nazariye ve belâgat kitapları, divanlar ve mesneviler olmak üzere çeşitli kaynaklar incelenmiştir. Çalışmamız etik kurul onayı gerektirmemekle birlikte, belirtilen kaynaklardan hareketle intihal olgusuyla ilişkili terim, kavram, deyim ve kalıp sözler tespit edilerek intihalin Türkçe söz varlığı ortaya konulmuştur.

İntihali Karşılayan Türkçe Terim ve Kavramlar

Almak

"Almak" fiili, sözlükte "*çalmak*" anlamında da kullanılmaktadır (Akalın vd., 2011, s. 102). Fiilin "*ele geçirmek, yakalamak, elde etmek, gereken şeyi kendine mal etmek*" gibi anlamları da bulunmaktadır (Dilçin, 1985, s. 8).

Klasik Türk edebiyatı metinlerinde ise "almak" fiilinin, bir şairin başka bir şaire ait sözü veya manayı kendisine mal etmesi, başka bir ifadeyle şiir hırsızlığında bulunması anlamına gelecek şekilde de kullanıldığı görülmektedir.

Edirneli Sehî Bey, tezkiresinde Revânî'nin (öl. 1523/24) şiir hırsızlığında bulunduğunu belirttikten sonra şaire şu beyitle seslenir:

İlün ma'nîsin almışsın Revânî

Saña hayr itmez âhir Ka'be hakkı (Edirneli Sehî, 1325, ss. 81-82).

Aldığını Satmak

"Satmak" fiili, sözlüklerde "*kendinde olmayan bir şeyi var gibi göstermek, taslamak*" (Akalın vd., 2011, s. 2042); "*gerçekte sahip olmadığı şeylere sahipmiş gibi görünmeye çalışmak, gösteriş yapmak, taslamak*" (Tuğlacı, 1985, s. 8/2515); "*yok iken var gibi göstermek, isteyerek tefâhür etmek*" (Mehmed Bahaeddin, 1997, s. 424) ve "*kendinde olmayan bir şeyi yalandan var gibi gösterüp tefâhür itmek*" (Şemseddin Sami, 2015, s. 660) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu tanımlardan hareketle "aldığını satmak" deyimi, kişinin başkasından aldığı bir şeyi kendisine aitmiş gibi göstermesi ve bu sahiplenme üzerinden övünmesi anlamında değerlendirilebilir. Dolayısıyla deyim, başkasına ait bir malı veya değeri sahiplenmenin yanı sıra, başkasının ürettiği bir manayı, sözü ya da eseri kendisininmiş gibi sunma eylemini de ifade edebilecek bir anlam taşımaktadır.

Deyimin hırsızlık eylemiyle ilişkisini Zileli Tâlibî'nin (öl. 1813) şu şiirinde görmek mümkündür:

Sirkatin kapısı pirsizlik ile

Temennâ ederek arsızlık ile

Bazı âdem vardır hırsızlık ile

Senden alır sana satar demişler (Dilçin, 1945, s. 28).

Aşırmak

"Aşırmak" fiili, sözlüklerde "*çalmak, çalıp götürmek, araklamak; başkalarının yazılarından bölümler, dizeler alıp kendisininmiş gibi gösterme veya başkalarının konularını benimseyip değişik bir biçimde anlatma, intihal*" (Akalın vd., 2011, s. 176) ve "*çalmak, çalıp götürmek*" (Tuğlacı, 1985, s. 1/156)

anlamlarıyla tanımlanmaktadır. Ayrıca bazı sözlüklerde "aşırmak" kelimesi, doğrudan intihalin karşılığı olarak verilmiştir (Özön, 1954, s. 137; Mehmed Bahaeddin, 1997, s. 86; Akalın vd., 2011, s. 1199).

Kelimenin intihal anlamındaki kullanımına Tahir [Olgun]'un (öl. 1951) *Edebiyat Tarihimize Dair Manzum Bir Muhtıra* adlı eserinde rastlanmaktadır. Olgun, Ahmed Paşa'nın Acem şairlerinden mazmun aldığını ve intihalde sınırı aştığını belirtirken "aşırmak" fiilini kullanır:

Vâkı'â Acem'den mazmun aşırmış

İntihâl etmede hattâ taşırmış ([Olgun], 1931, s. 13-14).

Bakmak

"Bakmak" fiili sözlükte "*bakışını bir şey üzerine çevirmek, incelemek, bir işi yapmak, bir işi yapmakla görevli olmak, uğraşmak, meşgul olmak, yapılabilmesi bir şeye bağlı bulunmak*" anlamlarına gelmektedir (Akalın vd., 2011, s. 240). Pek çok deyim ve atasözünde farklı anlam ve çağrışımlarla kullanılan fiilin, başkasına ait şiirlerden yararlanmayı ve bu şiirleri örnek almayı düşündürecek biçimde *Lebîb Dîvânı*'nda da kullanıldığı görülmektedir:

Olmayan nazmda reh-yâb-ı mezâyâya Lebîb

Baksan ekser-i sühan şâ'ir-i meşhûra bakar (Kurtoğlu, 2017, s. 304).

Yukarıdaki beyitte Lebîb, şiir söylemede incelikleri ve meziyetleri bulamayan kişinin çoğunlukla meşhur şairlerin sözlerine yöneldiğini ifade etmektedir. Burada "bakmak" fiili, başkasının şiirini incelemek ve ondan yararlanmak anlamlarını çağrıştırmaktadır. Bu kullanım, tek başına doğrudan intihal suçlaması olarak değerlendirilemese de başkasına ait edebî malzemeye yönelme ve bu malzemeden yararlanma düşüncesini yansıtması bakımından intihal kavramıyla ilişkilendirilebilir.

Becermek

"Becermek" fiili, sözlüklerde "*güç görünen bir iş veya duruma çözüm bulmak, üstesinden gelmek*" (Akalın vd., 2011, s. 291) ve "*bir işi uğraşarak meydana çıkarmak, başarmak*" (Tuğlacı, 1985, c. 1, s. 264) anlamlarında kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra kelime, alay ve argo bağlamında "*bir şeyi kullanılmaz duruma getirmek, bozmak, kirletmek, ırzına geçmek, birini öldürmek*" (Akalın vd., 2011, s. 291) ve "*yok etmek*" (Tuğlacı, 1985, c. 1, s. 264) gibi olumsuz anlamlar da taşımaktadır.

Kelimenin, *Son Asır Türk Şairleri*'nde, başkasına ait bilgi ve birikimi kendine mal etme, başka bir ifadeyle aşırma ve hırsızlık anlamında kullanıldığı görülmektedir. İbnülemin Mahmud Kemal İnal, kendi çalışmalarından alınan bilgilerin başkası tarafından sahiplenildiğini isim vermeden dile getirirken becermek fiiline başvurur:

"*Benden becerdiği malûmât-ı mühimmeyi kendi malı imiş gibi satıyor. Bu hâl, İzzet Molla merhumun da başına gelmiş ki:*

Bana yapdırup şi'r-i rengin-edâ

Benimdir deyu gösterirdi bana

demişdir." (İnal, 1988, s. 4/1865).

İbnülemin'in ifadesinde "becermek" fiili, kendisinden alınan önemli bilgilerin başkasına aitmiş gibi sunulmasını anlatmaktadır. Hemen ardından aktarılan İzzet Molla'ya ait beyitler de başkasına yazdırılan bir şiirin kişinin kendi eseriymiş gibi gösterilmesini eleştirmektedir. Bu bağlamda "becermek" fiili, sözlük anlamları arasında doğrudan intihali karşılayan bir anlam taşımamakla birlikte, İbnülemin'in kullanımında başkasına ait bilgi ve üretimi kendine mal etme eylemini ifade eden bir anlam kazanmaktadır.

Benimdir Diye Okumak

Başkasına ait bir şiir üzerinde sahiplik iddiasında bulunmayı ifade eden bu söz, gerek intihalin sözlük tanımlarında gerekse şuara tezkirelerinde "benimdir diye okumak", "benimdir diye iddia eylemek", "kendi adına okumak" ve "benimdir diye göstermek" gibi farklı ifadelerle karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Kınalızâde Hasan Çelebi, Hüseynî'nin çağdaşı şairlere ait şiirleri sahiplenmesini şu sözlerle dile getirir:

"*Zamânesinde olan şu'arânun eş'ârını gasb iderdi. (…) bî-tekellüf şi'rlerini benümdür diyü okurdı.*" (Kutluk, 2014, s. 294).

Bu ifadelerle Hüseynî'nin başkalarına ait şiirleri kendi şiirleriymiş gibi okuduğu ve böylece şiir hırsızlığında bulunduğu açıkça belirtilmektedir.

Benimsemek

İntihalin sözlüklerdeki tanımlarında sıklıkla "benimsemek" fiiline yer verilmektedir. Bu nedenle kelimenin anlamı üzerinde ayrıca durmak gerekir. "Benimsemek" fiili, "*bir şeyi kendine mal etmek, sahip çıkmak, kabullenmek, tesahup etmek*" (Akalın vd., 2011, s. 307); mecazî anlamda ise "*bir şeye veya birine bağlanmak, ısınmak*" (Akalın vd., 2011, s. 307) şeklinde tanımlanmaktadır.

"Benimsemek" fiili, başkasına ait bir şeyi kendine mal etmek anlamıyla intihal kavramını karşılayan Türkçe ifadeler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte kelime, tek başına olumsuz bir anlam taşımamakta; intihal bağlamında kullanıldığında başkasına ait edebî bir unsurun haksız biçimde sahiplenilmesini ifade etmektedir. Bu kullanım, aşağıdaki şiir örneğinde açıkça görülmektedir:

Benimsemiş bizim üç beyti bir neşîde-fürûş

Onun cihana tebessüm gelir bu hâlinden

Benim mi yoksa değil mi tereddüdünde henüz

Demek ki yok haberi kendi intihâlinden (Hayber ve Özbay, 1997, s. 240).

Çalmak

"Çalmak" fiili, sözlükte "*hırsızlık, sirkat*" anlamlarıyla ilişkilendirilmektedir (Akalın vd., 2011, s. 489). Klasik Türk edebiyatında ise "*şiir çalmak, mazmun çalmak, mana çalmak, şairin beytü'l-mâlını çalmak ve çalıp çarpmak*" gibi farklı kullanımlarla intihal eylemini ifade etmektedir. Bu kullanımlar, başkasına ait şiirsel unsurların izinsiz biçimde alınarak sahiplenilmesinin hırsızlık kavramı üzerinden anlatıldığını göstermektedir.

Nitekim Ahdî, *Gülşen-i Şu'arâ*'da şair Sıyâmî (öl. 1654/55) hakkında değerlendirmede bulunurken, bir beytinde anlamlı bir söyleyiş bulunması hâlinde bu anlamı başka bir şairden almış olduğuna dair şüphesi olmadığını belirtir:

"… bir beytinde ma'nâ bulunsa hîç şüphe ve şaibe yok ki gayri kimseden çalmışdur" (Solmaz, 2018, s. 206).

Çarpmak

"Çarpmak" fiili, sözlükte "*el çabukluğu ile çalmak, dolandırarak elde etmek*" anlamlarıyla tanımlanmaktadır (Akalın vd., 2011, s. 500). Klasik Türk edebiyatında ise "çalıp çarpmak" şeklindeki kullanımıyla şiir hırsızlığını, başka bir ifadeyle başkasına ait şiirsel unsurları kendine mal etme eylemini anlatmaktadır. Bu kullanımın dikkat çekici örneklerinden biri, "çalar çarpar" redifli gazellerdir.

XVIII. yüzyıl şairlerinden Koca Râgıb Paşa (öl. 1762), "çalar çarpar" redifli gazelinde mana hırsızlarının şairlerin beyitlerini ve şiirlerdeki mazmunları çaldığını ifade ederken çarpmak fiilini de kullanır:

Girer düzdân-ı ma'nî beyt-i yârân-ı sühan-dâna

Hemîşe kâle-i mazmûn-ı eş'ârı çalar çarpar (Demirbağ, 1999: s. 212).

Geçmek / Geçirmek

"Geçmek" fiili, sözlükte "*bir şeyi bir yandan öbür yana götürmek, bir şeyi bir yerden başka yere taşımak, nakletmek, tespit etmek, yazmak, kaydetmek*" anlamlarıyla tanımlanmaktadır (Akalın vd., 2011, s. 916). Necâtî Bey, şiir hırsızlığını konu edindiği bir şiirinde, yeni şairlerin eski şairlerin sözlerini alarak kendi defterlerine geçirdiklerini ve bu yolla başkalarının sözlerini kendilerine mal ettiklerini dile getirir:

Hemânâ yeni şâ'irler geçip eski olanlardan

Söz alıp iletip mağrûr iderler nice nâdânı (Tarlan, 1997, c. 2, s. 148).

Beyitte "geçmek" fiili, başkasına ait sözleri alıp yazıya aktarma anlamıyla öne çıkar. Eski şairlerden alınan sözlerin yeni şairler tarafından kendi defterlerine geçirilmesi, edebî malzemenin aktarılması ve sahiplenilmesi bağlamında değerlendirilir. Bu bakımdan "geçmek", beyitte doğrudan "intihal" anlamına gelmese de başkasına ait sözlerin yazılı olarak aktarılması yoluyla kendine mal edilmesini anlatan bir kullanım kazanır.

Götürmek

Benzetme, ima ve argo yoluyla farklı anlamlar kazanabilen "götürmek" fiili, sözlüklerde "*tümüyle sahip olmak, haksız kazanç sağlamak, mal veya para sahibi olmak*" (Akalın vd., 2011, s. 975) ve "*ortadan kaldırmak, bertaraf etmek*" (Dilçin, 1985, s. 111) anlamlarıyla tanımlanmaktadır. Zâtî'nin (öl. 1547), çağdaşı Âhî mahlaslı Benli Hasan (öl. 1517/18) hakkında söylediği beyit, fiilin şiir hırsızlığı bağlamında kullanıldığına işaret etmektedir:

Bize iller söziyle şîve vü nâz itme ey Âhî

Götürme sözlerinden anlarun 'âlemde nâzük çok (Kurtoğlu, 2017, s. 304).

Beyitte Zâtî, Âhî'yi başkalarının sözlerini çalarak bunlarla övünmemesi konusunda uyarır. "Götürmek" fiili, bağlam içinde başkasına ait sözleri alıp kendine mal etme anlamını çağrıştırmakta ve şiir hırsızlığına yönelik bir eleştiri içermektedir. Bu kullanım, fiilin sözlük anlamlarının ötesinde, klasik Türk edebiyatında başkasının sözlerini sahiplenme eylemini ima eden bir ifade olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Kapmak

"Kapmak" fiili, sözlükte "*birdenbire yakalayarak, çekerek almak*" anlamına gelmektedir (Akalın vd., 2011, s. 1310). Arapça kökenli "gasb" kelimesi de bir şeyi zorla veya haksız biçimde alma anlamıyla bu fiille ilişkilendirilebilir (Şemseddin Sami, 2015, s. 797). İbnülemin Mahmud Kemal İnal'ın Son Asır Türk Şairleri adlı eserinde aktardığı manzume ve ardından yaptığı değerlendirme, "kapmak" fiilinin başkasının emeğine dayanan eserleri sahiplenme bağlamında kullanıldığını göstermektedir:

Senden kapar benden kapar

Yasdık kadar cildler yapar

Hepsinde de sehve sapar

Her bir sözü mahz-ı hatâ (İnal, 1988, s. 1810).

İbnülemin, bu dizelerin ardından söz konusu kişilerin durumunu şöyle değerlendirir:

"*Bunlar, emek sarf etmeden eser sahibi olmak, müellif nâmını kazanmak hulyasındadırlar. Öterse iyi düdük…*" (İnal, 1988, s. 1810).

Manzumede "kapmak" fiili, farklı kişilerden söz ve bilgi almayı ifade eder. Bu söz ve bilgilerin bir araya getirilerek hacimli eserler oluşturulması, emek harcamadan müellif olarak tanınma arzusuyla ilişkilendirilir. İbnülemin'in eleştirisi, başkalarının birikimini sahiplenerek eser sahibi olma iddiasına yöneliktir.

Dolayısıyla kapmak, burada başkasına ait söz ve bilgileri edinme eylemini anlatırken intihal olgusunu çağrıştıran bir kullanım kazanmaktadır.

Sahip Çıkmak

"Sahip çıkmak" birleşik fiili, sözlükteki mecaz anlamlarından biri olan "*kendinin olduğunu ileri sürmek*" (Akalın vd., 2011, s. 2009) anlamıyla intihali ifade edebilmektedir. Tırsî'nin (öl. 1766) divanında yer alan aşağıdaki beyitte fiil, Şânî'nin (öl. 1766/67) Tırsî'ye ait şiirleri kendisininmiş gibi göstermesini anlatmak üzere kullanılmıştır:

Sâhib çıkup eş'âruma dirmiş ki benümdür

Ol Şânî-i bî-'âr (Yılmaz, 2017, s. 214).

Beyitte Tırsî, Şânî'yi kendisine ait şiirleri sahiplenmekle suçlamaktadır. Sahip çıkmak fiili, burada yalnızca bir eseri benimsemeyi değil, başkasına ait şiirleri kendi eseriymiş gibi sunmayı ifade eder. Bu yönüyle fiil, intihal eylemini açık biçimde karşılayan Türkçe ifadelerden biri olarak değerlendirilebilir.

Sarkmak

"Sarkmak" fiili, sözlüklerde "*eğilmek, meyletmek, tecavüz etmek*" (Dilçin, 1985, s. 181) ve "imrenmek, yönelmek" (Aksoy vd., 2019, s. 5/3549) anlamlarıyla tanımlanmaktadır. Âşık Çelebi, Kıyâsî'nin şiirlerinde başkalarına ait anlam ve mazmunlardan yararlanmasını anlatırken bu fiili kullanır:

"*Çendân yârân lokmasına sarkmaz meger gâyet refîk-i sâdıkı ola ki o min buyûti asdika'ikum ma'nâsı ile amel ide, tâ ki bulacağı rengîn ma'nâları cem'idüp gazel ide. Bî-'ayb Hudâst ma'adâ hebâst.*" (Kılıç, 2010, c. 3, s. 1336).

Âşık Çelebi'nin ifadesinde "yârân lokmasına sarkmak", başkalarının edebî birikiminden yararlanmayı, daha eleştirel bir ifadeyle başkalarına ait söz ve anlamlara el uzatmayı çağrıştırmaktadır. Kıyâsî'nin, özellikle yakın dostlarının beyitlerinden ve bulduğu renkli anlamlardan yararlanarak gazeller oluşturduğunun belirtilmesi, bu kullanımın şiirsel malzemenin başkasından alınması bağlamında değerlendirilmesine imkân verir. Bu bakımdan sarkmak fiili, doğrudan intihal anlamına gelmese de bağlam içinde başkasına ait şiirsel unsurlara yönelme ve bunlardan yararlanma eylemini eleştirel biçimde ifade etmektedir.

Soymak

"Soymak" fiili, sözlükte "*birinin üstünde, yanında veya bir yerde bulunan şeyleri çalarak götürmek*" şeklinde tanımlanmaktadır (Akalın vd., 2011, s. 2147). Taşlıcalı Yahyâ, Gülşen-i Envâr adlı mesnevisinde kendisini haramîlerden ayrı tutarken başkalarının eski sözlerini ve eserlerini çalmadığını ifade etmek üzere bu fiili kullanır:

Ben bu harâmîlere hîç uymadum

Cimrilerün eskilerin soymadum (Sağlam, 2016, s. 859).

Beyitte şair, kendisini başkalarının şiirlerini sahiplenen kişilerden ayırmakta ve bu tür bir eylemde bulunmadığını vurgulamaktadır. Soymak fiili, haramîlik ve hırsızlık çağrışımları üzerinden başkasına ait sözleri alıp kendine mal etme eylemini ifade eder. Özellikle "cimrilerin eskilerin soymadum" söyleyişi, önceki şairlerin şiirsel mirasının haksız biçimde sahiplenilmesine gönderme yapması bakımından dikkat çekicidir. Bu bağlamda soymak, şiir hırsızlığını maddi hırsızlıkla ilişkilendiren ve intihal olgusunu mecaz yoluyla anlatan Türkçe fiillerden biri olarak değerlendirilebilir.

Uğrulamak / Uğurlamak

"Uğru / ugrı" kelimesi, sözlükte "*hırsız*" anlamına gelmektedir (Dilçin, 1985, s. 217). Bu kelimeden türeyen "uğrulamak / uğrılamak" fiili ise "*hırsızlıkla ele geçirmek, çalmak, sirkat etmek*" anlamlarında kullanılmaktadır (Akalın vd., 2011, s. 2411). Klasik Türk edebiyatında özellikle şuara tezkirelerinde

karşılaşılan “uğru”, “söz uğrusu” ve “sanat uğrusu” gibi ifadeler, başkasına ait şiirleri veya edebî unsurları kendine mal eden şairleri nitelemek üzere kullanılır.

Ali Şîr Nevâyî, *Mecâlisü’n-nefâyis’*te Lûtfî’nin güzel şiirlerinin aslında Sekkâkî’ye ait olduğunu ve Lûtfî’nin bu şiirleri alarak kendi adına kaydettiğini belirtirken “uğrulamak” fiilini kullanır:

“*Mevlânâ Lûtfî’nin barça yahşı şi‘rleri anıngdur kim ogurlap öz atıga kılıpdur*.” (Eraslan, 2015, s. 70).

Nevâyî’nin ifadesinde “ogurlap (uğurlayarak/çalarak)” ve “öz atıga kılıpdur (kendi adına geçirmiştir)” sözleri, başkasına ait şiirlerin sahiplenilmesini açıkça ortaya koymaktadır. Bu örnekte hırsızlık anlamındaki “uğrulamak” fiili, şiirlerin sahibinden alınarak başka bir şairin adına geçirilmesini anlatır. Böylece kelime, maddi bir hırsızlığı ifade etmenin ötesinde, şiir hırsızlığını ve intihal eylemini doğrudan karşılayan Türkçe kullanımlar arasında yer alır.

Yağmalamak

“Yağmalamak” fiili, sözlükte “*birçok kişinin zor kullanarak ele geçirdikleri malı alıp kaçması, talan; birçok kimsenin zor kullanarak bir malı alıp kaçması, kurnazlıkla çarpmak, vurgunculuk etmek*” anlamlarıyla tanımlanmaktadır (Akalın vd., 2011, s. 2502). Klasik Türk edebiyatında “söz yağmalamak” ve “şiir yağmalamak” gibi kullanımlarla başkasına ait edebî malzemenin sahiplenilmesini, başka bir ifadeyle şiir hırsızlığını anlatmak üzere kullanılmıştır. Sünbül-zâde Vehbî’nin meşhur “sühan” redifli kasidesinde de fiil, eski şairlerin eserlerinden yararlanma adı altında onların sözlerini sahiplenme eylemini eleştirmek amacıyla yer alır:

Kudemânın bulup âsârını gencîne-misâl

Etdiler cümle harâmî gibi yağma-yı sühan (Yenikale, 2011, s. 289).

Beyitte eski şairlerin eserleri bir hazineye benzetilirken bu eserlerden yararlanan kişiler haramilere teşbih edilmektedir. “Yağma-yı sühan” terkibi, eski şairlerin sözlerinin yağmalanmasını, yani şiirsel miraslarının haksız biçimde sahiplenilmesini ifade eder. Böylece yağmalamak, maddi varlıkların zorla ele geçirilmesine ilişkin anlamını edebî alana taşıyarak başkasına ait söz ve şiirlerin sahiplenilmesini anlatan güçlü bir mecaz hâline gelir.

Yansılamak

“Yansılamak” fiili, sözlüklerde “*taklit etmek, karşı gelmek, karşılık vermek*” (Dilçin, 1985, s. 234) ve “*birinin söylediklerini, yaptıklarını alay ederek tekrarlamak*” (Akalın vd., 2011, s. 2524) anlamlarıyla tanımlanmaktadır. Kelime, *Riyâzü’ş-Şu’arâ’*da başkasının şiirsel söyleyişini taklit etme ve şiirlerinden yararlanma bağlamında geçmektedir. Riyâzî, Ümîdî’nin Bâkî’nin mazmunlarının çoğunu değiştirerek aldığını ve bu durumun Bâkî’yi rahatsız ettiğini aktarır. Tezkirede, Bâkî’nin bu durumu “*Ümîdî bizi yansılar*” sözüyle dile getirdiği belirtilir (Açıkgöz, 2017, s. 69).

Bu örnekte “yansılamak” fiili, Bâkî’nin şiirsel söyleyişinin Ümîdî tarafından taklit edilmesini ve mazmunlarının değiştirilerek kullanılmasını ifade etmektedir. Bununla birlikte, fiilin sözlük anlamları doğrudan intihale karşılık gelmediğinden, buradaki kullanımını başkasının şiirsel malzemesinden yararlanmayı ve taklidi eleştirel bir bağlamda anlatan bir ifade olarak değerlendirmek daha uygundur.

Yürütmek

“Yürütmek” fiili, sözlükte argo olarak “*habersiz olarak almak, çalmak*” anlamında kullanılmaktadır (Akalın vd., 2011, s. 2629). Kelimenin bu anlamı, klasik Türk edebiyatında başkasına ait şiirsel unsurları izinsiz biçimde alıp kendine mal etme eylemiyle örtüşmektedir. Zâtî (öl. 1547) ile Revânî (öl. 1523/24) arasında yaşanan intihal tartışmalarına gönderme yapan, dönemin nüktedan şairlerinden birine ait aşağıdaki manzumede de “yürütmek” fiili şiir hırsızlığı anlamında kullanılmıştır:

Ma‘nîlerümi göz göre bağlar yürür diyü

Zâtî ile Revânî yine kan bıçak durur

Zâtîye niçün eyle idersün didüm didi

Ugrıdan ise bârî harâmîye hak durur (Canım, 2000, s. 280).

Şiirde "*ma'nîlerümi göz göre bağlar yürür*" ifadesi, başkasına ait anlamların açıkça alınıp götürülmesini anlatmaktadır. Yürütmek fiili, burada şiirsel malzemenin izinsiz biçimde alınmasını ifade ederken "uğrı" ve "harâmî" kelimeleriyle kurulan karşıtlık, şiir hırsızlığını ahlâkî açıdan mahkûm eden mizahi bir söyleyiş ortaya koyar. Şairin, hırsızı haramîden daha kötü göstermesi, edebî malzemeyi gizlice sahiplenme eylemine yönelik eleştiriyi keskinleştirir. Bu bakımdan yürütmek, şiir çalma ve başkasına ait manaları kendine mal etme anlamında kullanılan Türkçe ifadeler arasında yer alır.

SONUÇ

Klasik Türk edebiyatında intihal kavramını Türkçe söz varlığı üzerinden inceleyen bu çalışma, başkasına ait şiirsel unsurların sahiplenilmesini anlatmak üzere çeşitli fiil, deyim ve ifade kalıplarının kullanıldığını ortaya koymaktadır. Sözlükler, şuara tezkireleri, divanlar ve mesnevilerden tespit edilen örnekler; intihalin yalnızca intihal ve sirkat gibi terimlerle değil, günlük dilde hırsızlık, sahiplenme, aktarma ve taklit etme eylemlerini karşılayan Türkçe kelimeler aracılığıyla da ifade edildiğini göstermektedir.

İncelenen *almak, aşırmak, çalmak, çarpmak, götürmek, kapmak, soymak, yağmalamak* ve *yürütmek* gibi fiiller, başkasına ait edebî malzemenin alınarak kendine mal edilmesini hırsızlık metaforu üzerinden anlatmaktadır. *Sahip çıkmak* ve *benimsemek* gibi ifadeler, başkasına ait sözleri kendininmiş gibi gösterme ve sahiplenme eylemini öne çıkarırken *geçmek* ve *sarkmak* gibi fiiller, bağlamlarına göre edebî malzemenin aktarılmasını veya başkasının sözlerine yönelmeyi ifade etmektedir. *Bakmak* ve *yansılamak* gibi kullanımlarda ise taklit, örnek alma ve etkilenme ile intihal arasındaki sınırın bağlam dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu nedenle söz konusu kelimelerin tümünü doğrudan intihal karşılığı saymak yerine, intihal kavramıyla kurdukları ilişkinin derecesini ve metindeki işlevlerini ayrı ayrı belirlemek önemlidir.

Sonuç olarak klasik Türk edebiyatında intihalin Türkçe söz varlığı, edebî üretim ve sahiplik anlayışının dönemin edebî diline nasıl yansıdığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu söz varlığının ortaya konulması, intihal kavramının tarihî kullanım alanını genişletmekle birlikte; nazire, taklit, etkilenme ve şiir hırsızlığı arasındaki ilişkilerin daha dikkatli değerlendirilmesine de katkı sağlamaktadır. Böylece klasik şiirde intihal ve özgünlük tartışmalarının yalnızca belâgat terminolojisiyle değil, Türkçenin zengin söz varlığıyla da yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, N. (2017). *Riyâzü'ş-şuʿarâ (Tezkiretü'ş-şuʿarâ) (Riyâzî Muhammed Efendi)*. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/54137,540229-riyazu39s-suarapdfpdf.pdf?0 (Erişim tarihi: 12 Ekim 2026).

Akalın, Ş. H. [vd.]. (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.

Aksoy, Ö. A., Vardarlı, E., Ülkütaşır, Ş., Ünver, A., Cankoçak, G. A., Sarıbaş, O. ve Dilçin, C. (2019). *Derleme Sözlüğü (Cilt 1–6)*. Türk Dil Kurumu.

Canım, R. (2000). *Latîfî: Tezkiretü'ş-Şuʿarâ ve Tabsıratü'n-Nuzamâ*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.

Demirbağ, Ö. (1999). *Koca Râgıb Paşa ve Dîvân-ı Râgıb*. Doktora Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Dilçin, C. (1985). *Tarama sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Dilçin, D. (1945). *Edebiyatımızda atasözleri*. Klişecilik ve Matbaacılık.

Edirneli Sehî. (1325). *Âsâr-ı Eslâfdan Tezkire-i Sehî (Tabʿ ve nâşiri Mehmed Şükrü)*. Kitâbhâne-i Âmid.

Eraslan, K. (2015). *Alî Şîr Nevâyî Mecâlisü'n-Nefâyis (Cilt 1–2).* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Hayber, A. ve Özbay, H. (1997). *Muallim Nâci'nin şiirleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

İnal, İ. M. K. (1988). *Son asır Türk şairleri (Cilt 1–4)*. Dergâh Yayınları

Kılıç, F. (2010). *Âşık Çelebi Meşâirü'ş-Şuʿarâ (Cilt 1–3)*. Suna ve İnan Kıraç Vakfı İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.

Kurtoğlu, O. (2017a). *Diyarbakırlı Lebîb Dîvânı*. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55756/lebib-divanipdf.pdf (Erişim tarihi: 12 Ekim 2026).

Kurtoğlu, O. (2017b). *Zâtî Dîvânı: Gazeller Dışındaki Şiirl*er. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56164/zati-divanipdf.pdf (Erişim tarihi: 12 Ekim 2026).

Kutluk, İ. (2014). *Kınalı-zâde Hasan Çelebi Tezkiretü'ş-Şuʿarâ (Cilt 1–2)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Mehmed Bahaeddin. (1997). *Yeni Türkçe lügat*. Akçağ Yayınları.

Olgun, T. (1931). *Edebiyat tarihimize dair manzum bir muhtıra*. İttifak Matbaası.

Özön, M. N. (1954). *Edebiyat ve tenkid sözlüğü*. İnkılâp Kitabevi.

Sağlam, A. (2016). *Taşlıcalı Yahyâ Bey ve Hamse'si*. (Doktora tezi). Dicle Üniversitesi.

Solmaz, S. (2018). *Ahdî ve Gülşen-i Şuʿarâsı (İnceleme-Metin)*. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56733,ahdi-gulsen-i-suarapdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 12 Ekim 2026).

Şemseddin Sami. (2015). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Şifa Yayınevi.

Tarlan, A. N. (1997). *Necâtî Beg Dîvânı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tuğlacı, P. (1985). *Okyanus ansiklopedik sözlük (10 cilt).* Cem Yayınevi.

Yenikale, A. (2011). *Sünbül-zâde Vehbî Dîvânı*. Ukde Yayınları.

Yılmaz, K. (2017). *İbrahim Tırsî ve Dîvânı*. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55911,ibrahim-tirsi-ve-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 12 Ekim 2026).

B008

MULTICULTURAL IDENTITY AND DIVERSITY DISCOURSE IN AMERICAN CHILDREN'S LITERATURE (Based on the book "American Children's Literature" by Shahin Khalilli and Saadat Aliyeva)

Doç. Dr. Sevda Huseynova
Baku Engineering University
Bildiri no: ABS-T7HMXE

Abstract

This article examines the discourse of multicultural identity and diversity in American children's literature based on Shahin Khalilli and Saadat Aliyeva's "American Children's Literature." The study shows that American children's literature is a multi-level cultural system formed as a result of the interaction of different ethnic, linguistic, and cultural traditions. The article argues that multiculturalism is expressed not only at the level of the subject but also through narrative structures, linguistic features, and genre diversity. In this sense, the mirror-window idea is especially meaningful, as it allows children to both see themselves in stories and learn about people whose experiences are different from their own. At the same time, the experience of migration and the problem of dual hybrid identity are considered key factors reflecting the realities of a multicultural society. The article also examines the narrative strategies used in the presentation of multicultural identity and the role of language as a carrier of cultural memory. In addition, the study analyzes the importance of diversity discourse in the context of education and social values, the reassessment of the concept of otherness, and the deconstruction of stereotypes. The formation of transcultural identity in the context of globalization and its impact on children's literature are also in the spotlight. As a result, it is determined that American children's literature not only reflects cultural diversity but also plays an important role in the formation of inclusive values, empathy, and cultural dialogue.

Keywords: Multicultural identity, American children's literature, diversity discourse, otherness, transcultural identity

1. INTRODUCTION

In modern times, American children's literature is not limited to aesthetic and didactic functions but has also become a carrier of social, cultural, and ideological content. In particular, the widespread concept of multiculturalism has led to significant changes in the content and structure of this literature. The multicultural structure of US society has necessitated the representation of different ethnic, linguistic, and cultural identities in children's literature, as a result of which this field has become one of the main platforms for the study of concepts such as identity, belonging, and diversity. In this context, children's literature is no longer just a collection of texts written for children but also acts as an ideological space where social reality and cultural relations are formed. As emphasized in Shahin Khalilli and Saadat Aliyeva's book "American Children's Literature," American children's literature has been formed from the synthesis of various cultural layers throughout its historical development, and this feature distinguishes it from other national literatures (Khalilli & Aliyeva, 2025). The authors note that the roots of this literature go back to the folklore of Native Americans, and this fact reveals the historical foundations of multicultural identity. This approach shows that multiculturalism is not a trend that emerged later in American children's literature but one of the main features that has existed since its formation. Thus, the combination of various cultural traditions, mythological concepts, and narrative forms has created conditions for the emergence of a multi-level identity model in the structure of this literature. At the same time, multicultural identity in modern American children's literature is presented not only as a reflection of historical and cultural heritage but also as a dynamic and changing social process. Khalilli and Aliyeva (2025) note that this literature is formed as a result of the interaction of various genres and styles, giving children the opportunity to understand different

cultural perspectives. This shows that multicultural identity is built not only at the level of content but also through literary structure and means of presentation. Thus, children's literature is becoming an area where cultural diversity is not a passive reflection but is actively created and promoted.

Modern researchers also support this approach. Gunn, Bennett, and Peterson (2022) state that multicultural literature plays an important role in children's self-knowledge and understanding of the social world. In their opinion, texts rich in diverse cultural representations strengthen children's sense of belonging to their own identity and increase understanding and empathy for different social groups. In this regard, American children's literature acts as an active tool in the formation of both individual and collective identity. This literature also plays an important role in the formation of diversity discourse. Through multicultural texts, children not only gain information about different cultures but also learn to accept these differences as social values. In this process, literature acts as an ideological tool, creating conditions for the formation of principles such as inclusion, equality, and tolerance from an early age. In this regard, the discourse of multicultural identity and diversity in American children's literature can be evaluated not only as a literary phenomenon but also as an important component of social development. Consequently, contemporary American children's literature is a complex cultural field in which multicultural identity and diversity discourse are formed. The conceptual framework presented by Khalilli and Aliyeva provides a historical and theoretical basis for this process, while contemporary research highlights its pedagogical and social significance. This shows that American children's literature is not just a literary genre intended for children but also an important tool that reflects and shapes the cultural and ideological development of society.

2. MULTICULTURAL FOUNDATIONS OF AMERICAN CHILDREN'S LITERATURE

In American children's literature, multiculturalism is not only an idea presented at the thematic level but also one of the main principles that determine the structure, aesthetic characteristics, and presentation strategies of texts. Khalilli and Aliyeva (2025) explain this literature as a complex structure formed as a result of the interaction of different cultural systems, emphasizing that American children's literature is not built on a single cultural model but on a synthesis of different cultural experiences. This approach shows that multicultural identity is expressed not only through characters and themes but also through literary forms, genres, and narrative approaches. One of the main functions of multicultural children's literature is to provide children with the opportunity to understand both themselves and others. The "mirror-window" model put forward by Heineke, Papola-Ellis, and Elliott (2022) is an important theoretical framework that explains this function. In their opinion, literature acts as a mirror for children, reflecting their own cultural and social identity, and at the same time acts as a window to different life experiences and cultures. Khalilli and Aliyeva (2025) also confirm this idea in a broader context, noting that the multilayered structure of American children's literature allows children to perceive different cultural perspectives in parallel. This presents the concept of identity not as a fixed and unchanging category but as a dynamic and contextual process. The formation of multicultural identity in American children's literature is often closely related to the experiences of migration and cultural transition. The experience of children from migrant families occupies a special place in this literature, and their identity formed between two or more cultural environments forms the main line of the narratives. Khalilli and Aliyeva (2025) characterize this process as both an enriching and contradictory phenomenon, stating that dual identity creates a sense of attachment to different cultures in children and causes internal conflicts. Cross and Gilly (2013) also support this idea, noting that individuals exhibit different identity patterns in different social and cultural contexts, and this variability is widely reflected in contemporary children's literature.

Multicultural identity is constructed not only at the level of subject matter but also through narrative structures and artistic means. Khalilli and Aliyeva (2025) evaluate the integration of different genres such as folklore, poetry, drama, and prose in children's literature as a form of expression of multicultural experience. This diversity is manifested not only at the level of genre but also through points

of view, temporal structures, and language styles. Reid and Castro (2026) note that alternative narrative strategies, for example, polyphonic structure, nonlinear time, and parallel presentation of different perspectives allow for rethinking dominant cultural discourses and form a more inclusive image. This suggests that children's literature has a function not only to tell stories but also to reconstruct social reality. Language and culture act as key components in the formation of multicultural identity. Khalilli and Aliyeva (2025) present language not only as a means of communication but also as the main carrier of cultural memory and identity. In American children's literature, linguistic phenomena such as multilingualism and code-switching are important indicators that children move between different cultural systems. This linguistic diversity is not only a stylistic feature but also acts as an active element of identity construction. Keneshbekova and Tashtemirova (2026) explain this process and note that the identity model formed as a result of the interaction of language and culture is not static but is constantly changing and expanding. For this reason, it can be said that the multicultural foundations of American children's literature are manifested in a complex way in its content, structure, and functional characteristics. The conceptual approach presented by Khalilli and Aliyeva explains this literature as a dynamic interaction of different cultural systems, while other studies complement this process from psychological, social, and linguistic aspects. This shows that multicultural identity is not only a depicted theme in American children's literature but also one of its main founding principles.

3. DIVERSITY DISCOURSE IN THE CONTEXT OF EDUCATION AND SOCIAL VALUES

Multicultural children's literature acts as an important pedagogical and social tool that covers not only issues of individual identity but also the formation of the value system of society. Through this literature, children are instilled with concepts such as diversity, equality, and mutual respect from an early age. Khalilli and Aliyeva (2025) note that American children's literature not only presents cultural differences but also shows how these differences should be perceived in the system of social relations. In this regard, literature is not only a means of transmitting information but also becomes an important ideological tool that shapes social behavior models. Multicultural texts form empathy and social sensitivity in children, creating conditions for them to be open to different life experiences. Gunn, Bennett, and Peterson (2022) emphasize that such literature helps children understand the experiences of different social groups and, as a result, gives impetus to the development of the concept of social justice. In this process, literature not only demonstrates differences but also highlights the importance of these differences being accepted equally and fairly within society. In American children's literature, the concept of otherness is one of the main components of the diversity discourse. Khalilli and Aliyeva (2025) show that in contemporary children's literature, the image of the other is no longer presented in a marginal and stereotyped way but in a more objective and multifaceted way. This approach serves to deconstruct stereotypes and forms a more balanced attitude towards different cultures in children. Reid and Castro (2026) note that such a transformation leads to the reconstruction of dominant cultural narratives and creates conditions for the development of inclusive discourse. Thus, children's literature acts as a space where social hierarchies and notions of cultural superiority are criticized. In this context, the reworking of the concept of otherness means not only a literary transformation but also a change in social thinking. Yahya (2024) states that texts that reflect diversity and eliminate stereotypes develop children's socio-emotional skills, increase their empathy, and form a more tolerant attitude towards different people. This in turn creates the basis for building a more inclusive and just society in the future.

The process of globalization has led to the further expansion and deepening of multicultural discourse in American children's literature. Khalilli and Aliyeva (2025) note that in modern times, children's literature is no longer limited to only a national framework, but also incorporates various global cultural experiences. This leads to a more complex and multilayered nature of the identity models presented in literature. As a result of the relativization of borders between different cultures, children become familiar not only with their own national identities, but also with global and transcultural forms of identity. Shih

(2025) explains this process as the formation of transcultural identity and notes that modern children's literature serves to develop a global worldview in children. This approach encourages children to think not only within their own cultural environment, but also in a broader international context. As a result, children's literature is becoming one of the main tools for cultural dialogue and mutual understanding in a globalized world. It means the discourse of diversity in American children's literature in the context of education and social values is not limited to the presentation of cultural differences but also determines how these differences are accepted and valued within the social system. Khalilli and Aliyeva's (2025) approach justifies this process from a historical and theoretical perspective, while modern research highlights its pedagogical and social implications. This shows that multicultural children's literature is of great importance both in terms of individual development and in terms of the formation of society based on democratic and inclusive values.

Conclusion

The analysis shows that the discourse of multicultural identity and diversity in American children's literature is multi-level and dynamic. This process is formed not only at the level of content but also through narrative structures, language features, and presentation strategies. Shahin Khalilli and Saadat Aliyeva's book "American Children's Literature" systematizes this complex process from a historical and theoretical perspective, justifying the fact that multiculturalism is an integral and enduring feature of American children's literature (Khalilli & Aliyeva, 2025).The authors' approach shows that this literature was formed and developed as a result of the interaction of various cultural layers, which determines its multilayered character in terms of structure and content. Modern research highlights not only the literary but also the pedagogical and social significance of multicultural children's literature. Gunn, Bennett, and Peterson (2022) emphasize that this literature plays an important role in children's understanding of the social world, while Yahya (2024) notes its importance in terms of socio-emotional development. These approaches show that multicultural discourse directly affects both the formation of children's individual identities and their relationships with other individuals within society. As noted by Reid and Castro (2026), the expansion of inclusive narratives leads to the transformation of dominant cultural models and creates opportunities for more balanced social representation. Multicultural identity in American children's literature is presented not as a stable and homogeneous concept but as a changing and contextual process. Khalilli and Aliyeva (2025) emphasize that this identity model is formed as a result of the synthesis of various cultural influences and, in this regard, is constantly renewed. In the context of globalization, this process is further intensified and leads to the emergence of transcultural identity models in children's literature. Shih (2025) associates this trend with the formation of a global worldview in children and specifically notes its role in the modern education system. It should be noted that American children's literature is not only an area that reflects cultural diversity but also an important socio-cultural mechanism that actively shapes and develops it. Through this literature, children both understand their own identities and form a more open, tolerant, and empathetic position towards different cultures. This is of particular importance in terms of the sustainable development of a multicultural society, social harmony, and strengthening of cultural dialogue. Thus, the discourse of multicultural identity and diversity is not only an object of research in American children's literature but also one of the main directions that plays a decisive role in the formation of the social and cultural consciousness of future generations.

4. REFERENCES

Blažić, M. M., & Iseni, A. (2023). Multicultural children's literature. *International Journal of Language and Literary Studies, 12*(6). https://www.anglisticum.org.mk/index.php/IJLLIS/article/view/2378/2794

Cross, S. N. N., & Gilly, M. C. (2013). Navigating the diversity within. *Research in Consumer Behavior, 15*, 1–18. https://doi.org/10.1108/S0885-2111(2013)000001500

Gunn, A. A., Bennett, S. V., & Peterson, B. J. (2022). "She looks like me": Putting high-quality multicultural literature in children's hands during COVID-19. *Journal of Research in Childhood Education*. https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1991532

Heineke, A. J., Papola-Ellis, A., & Elliott, J. (2022). Using texts as mirrors: The power of readers seeing themselves. *The Reading Teacher*. https://doi.org/10.1002/trtr.2139

Huseynova, S. (2021). Creative characters in Maugham's style. *Humanities Science Current Issues, 41*(1), 141–147. https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-21

Huseynova, S. (2022). Nizami Ganjavi—the most reincarnated literary figure in Azerbaijani literature. *InterConf+, 23*(117), 124–128. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.07.2022.012

Huseynova, S. (2023). Unveiling the inner world: Representation of creative personality by Gulrukh Alibayli in "Our thinking world." *InterConf+, 39*(179), 237–242. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.11.2023.027

Huseynova, S. (2025). Creative characterization and narrative innovation in post-Soviet Azerbaijani literature: Identity, memory, and cultural transformation. *Iranian Studies, 58*(4), 972–993. https://doi.org/10.1017/irn.2025.10119

Keneshbekova, A., & Tashtemirova, R. (2026). Differences and similarities in children's prose from different cultural traditions: Literary features and educational potential. *Social Sciences & Humanities Open*. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102642

Reid, S. D., & Castro, A. J. (2026). Affirming our identities: Teaching with diverse children's literature. *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105378

Shih, Y.-H. (2025). Multicultural literature for children: Applications of stories. *RA Journal of Applied Research, 11*(9), 807–810. https://doi.org/10.47191/rajar/v11i9.06

Yahya, A. H. (2024). Inclusion, equality, and educational justice: Enhancing social-emotional skills through children's literature in a diverse and segregated society. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion, 8*(1), 5–35. https://www.jstor.org/stable/48775518

Khalilli, S., & Aliyeva, S. (2025). *American children's literature*. Baku: Azerbaijan University, pp.416.

B009

The Inner World and Psychological Portrait of Man in the Poetry of Mammad Araz

Pervane Kerimova
Bakı Mühendislik Universitesi
Bildiri no: ABS-7MKDKQ

ÖZET

Bu çalışma, yirminci yüzyıl Azerbaycan şiirinin en etkili isimlerinden biri olan Memmed Araz'ın (1933–2004) şiirinde insanın iç dünyasını ve bu şiirden yansıyan psikolojik portreyi incelemektedir. Araz'ın eseri çoğunlukla vatanseverlik, yurttaşlık cesareti ve ulusal bellek bağlamında ele alınmış; lirik öznenin psikolojik yapısı ise daha az sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı, şiirlerde temsil edilen insan figürünün başlıca iç durumlarını, çatışmalarını ve ruhsal kaynaklarını belirlemek ve bunların hangi şiirsel araçlarla ifade edildiğini göstermektir. Araştırma nitel ve betimsel bir desene sahiptir. Seçilen lirik şiirler, analitik psikoloji, varoluşçu psikoloji ve diyalojik kuramdan yararlanılarak yakın okuma ve yansıtmalı tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Beş birbiriyle ilişkili tema belirlenmiştir: bölünmüş benlik ve ayrılık yarası; psikolojik dayanak olarak ana-baba figürleri; vicdan ve kendini sorgulama; zaman, ölüm ve yalnızlık; anlam kurma yoluyla dayanıklılık. Bu temalar birlikte, acıyı umutsuzluğa değil sorumluluğa ve umuda dönüştüren; ahlaki açıdan kendine hesap veren, derin duyarlı ve belleğe bağlı bir insan portresi ortaya koymaktadır. Bulgular, Araz şiirinin estetik olduğu kadar dönemin psikolojik bir belgesi işlevi gördüğünü ve edebiyat, psikoloji ve eğitim alanlarını birleştiren disiplinler arası araştırmalar için verimli bir alan sunduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Memmed Araz, Azerbaycan şiiri, iç dünya, psikolojik portre, lirik özne

ABSTRACT

This study examines the inner world of the human being and the psychological portrait that emerges from the poetry of Mammad Araz (1933–2004), one of the most influential Azerbaijani poets of the twentieth century. Araz's work is usually discussed in terms of patriotism, civic courage and national memory, whereas the psychological structure of the lyrical subject has received less systematic attention. The aim of the study is to identify the principal inner states, conflicts and resources of the human figure represented in his poetry and to show by which poetic means they are expressed. The research follows a qualitative, descriptive design. Selected lyric poems were analyzed through close reading and reflexive thematic analysis, supported by concepts drawn from analytical psychology, existential psychology and dialogic theory. Five interrelated themes were identified: the divided self and the wound of separation; parental figures as psychological anchors; conscience and self-examination; time, mortality and solitude; and resilience through meaning-making. Together these themes yield a portrait of a morally self-accountable, deeply sensitive and memory-bound person who converts pain into responsibility and hope rather than despair. The findings suggest that Araz's poetry functions as a psychological document of its era as well as an aesthetic one, and that it offers a productive field for interdisciplinary research linking literary studies, psychology and education.

Keywords: Mammad Araz, Azerbaijani poetry, inner world, psychological portrait, lyrical subject

1. INTRODUCTION

Mammad Araz (1933–2004), a People's Poet of Azerbaijan, occupies a distinctive place in twentieth-century Azerbaijani literature. His pen name evokes the Araz River, which for generations of Azerbaijanis has stood

as a symbol of a homeland divided by a border, and this single image already contains the emotional key of his poetry: separation experienced not only as a historical fact but as a state of the soul. Writing through the Soviet period and into the years of independence, Araz addressed the great public themes of his time, yet the voice that carries them is consistently intimate, confiding and self-questioning.

Existing discussions of his work tend to emphasize its civic and national dimensions: love of the homeland, loyalty to historical memory, and moral protest against injustice. These emphases are justified, but they leave an important question less explored. What kind of human being is constructed by these poems from the inside? Which fears, loyalties, guilt, longings and forms of endurance shape the consciousness of the lyrical subject, and by what artistic means is that consciousness made visible to the reader? Poetry is a privileged site for such questions, because the lyric is the literary form in which inner experience is most directly staged (Culler, 2015).

The study draws on four complementary conceptual resources. First, analytical psychology offers the notion of archetypal figures such as the mother, the home and the shadow, which are present in many cultures and take concrete form in individual works (Jung, 1968). Second, Bachelard's (1994) phenomenology of space explains why houses, thresholds, mountains and rivers in poetry are rarely neutral scenery and more often images of psychic states. Third, Frankl's (2006) existential psychology provides a vocabulary for describing how suffering is transformed through the search for meaning. Fourth, Bakhtin's (1984) concept of dialogism allows the lyrical "I" to be read not as a single monologic voice but as a space in which inner voices, including the voice of conscience, address one another. A necessary methodological caution follows from literary theory: the lyrical subject is an aesthetic construct and must not be identified mechanically with the biographical author (Wellek & Warren, 1956). The study therefore describes a psychological portrait in the poetry, not a clinical profile of the poet.

The aim of the study is to reveal the inner world of the human being and the psychological portrait of man in the poetry of Mammad Araz. Three research questions guide the analysis: (1) Which principal inner states and conflicts characterize the human figure in the poems? (2) Which psychological resources enable this figure to endure and give meaning to suffering? (3) By what poetic means are these inner processes expressed?

2. METHOD

2.1. Research Design

The study employs a qualitative, descriptive and interpretive design grounded in the close reading of literary texts. Literary analysis is understood here as a systematic, evidence-based interpretation in which every claim is anchored in the language, imagery and composition of the poems. Psychological concepts are used as interpretive lenses and not as diagnostic instruments.

2.2. Universe and Sample

The research universe consists of the lyric poetry of Mammad Araz published between the 1950s and the early 2000s. A purposive sample of poems was drawn from the poet's collected and selected works, in order to represent different periods of his career and different thematic emphases: poems of homeland and separation, poems addressed to or about parents, reflective and philosophical lyrics, and poems of civic conscience.

Poems were included if the lyrical subject's inner state was a primary object of representation. Purely occasional, commemorative or ceremonial verse in which no inner experience is developed was excluded. Poems were analyzed in the original Azerbaijani; English renderings in this paper are the author's own paraphrases and are intended to convey sense rather than poetic form.

2.3. Data Collection Tools

Data collection consisted of repeated close reading of the selected poems. A coding frame was developed inductively and refined during analysis, recording for each poem the dominant inner state, the addressee of the lyrical speech, the central images, the temporal orientation (past, present, future), and the formal devices used. To support trustworthiness, an audit trail of coding decisions was kept, interpretations were revisited against the text at several stages, and extended description of the textual evidence was preferred to isolated citation (Lincoln & Guba, 1985).

2.4. Data Analysis

The material was analyzed with reflexive thematic analysis in six phases: familiarization with the texts, generation of initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report (Braun & Clarke, 2006). Themes were then interpreted through the conceptual framework outlined in the Introduction. Because the study works with a purposive sample and interpretive judgment, the results are presented as an analytic account and not as frequency counts.

2.5. Ethical Approval

The study analyzes published literary works and involves no human participants, personal data or experimental procedures. Ethics committee approval was therefore not required.

3. FINDINGS

The analysis produced five interrelated themes, summarized in Table 1 and discussed in turn below. Taken together, they describe an inner world organized around tension between loss and loyalty.

Table 1. *Thematic structure of the inner world in the poetry of Mammad Araz*

Theme	Psychological dimension	Typical poetic means	Resulting feature of the portrait
Divided self and separation	Longing, loss, incompleteness	River and border imagery; direct address to land	A restless self seeking wholeness
Parental figures	Attachment, identity, moral grounding	Archetypal mother and father images; memory scenes	A person anchored in origin and duty
Conscience and self-examination	Responsibility, guilt as moral faculty	Rhetorical questions; address to the self; voice shifts	A morally self-accountable subject
Time, mortality, solitude	Existential awareness, reflection	Retrospective tone; images of seasons and passing	A mature, contemplative consciousness
Resilience and meaning	Coping, hope, dignity	Personified nature; restrained affirmation	An enduring, hopeful figure

3.1. The Divided Self and the Wound of Separation

The most pervasive inner state in the poems is a sense of division. The Araz River, the mountains and the border function as images in which a geographical rupture becomes a rupture within the person. The lyrical subject does not describe separation from a distance; he lives it as an ache that is simultaneously personal and collective. Characteristically, the speaker addresses the divided land or the river directly, as one addresses a living being, so that longing takes the form of an unfinished conversation. In Bachelard's (1994) terms, space is here "inhabited" by feeling: the landscape is a map of the psyche. The result is a self that is never wholly at rest, since its sense of completeness depends on something it cannot reach.

3.2. Parental Figures as Psychological Anchors

A second theme concerns the mother and father, who appear not merely as family members but as the emotional ground of identity. The mother is associated with warmth, forgiveness, patience and the primal sense of home; the father with moral law, labor, dignity and the continuity of generations. In Jungian terms,

the maternal image carries archetypal weight (Jung, 1968): she is the refuge to which memory returns whenever the present becomes unbearable. Remembrance of parents is rarely sentimental decoration. It works as a moral compass and as a form of psychological self-regulation, reminding the speaker who he is and what he owes. Grief for the parents also exposes a fear that recurs in the poems, namely the fear of losing the origin from which one's values come.

3.3. Conscience and Self-Examination

Araz's lyrical subject is persistently self-accountable. Many poems stage an inner tribunal in which the speaker questions his own choices, his silences and his fidelity to the people and values he loves. Rhetorical questions, direct address to the self and sudden shifts between the singular and the plural voice give the poems a dialogic structure in Bakhtin's (1984) sense: the "I" is a meeting place of several inner voices, among which conscience is the most authoritative. Guilt in this poetry is therefore not a neurotic symptom but a moral faculty, a sign of seriousness about one's responsibility toward others. This explains why the civic poems and the intimate poems of Araz are psychologically continuous: the same conscience that torments the speaker in private compels him to speak in public.

3.4. Time, Mortality and Solitude

The poems repeatedly turn to the passing of time, the nearness of death and the loneliness that accompanies maturity. The temporal orientation is predominantly retrospective: the past is a lost homeland of the mind, while the future is approached with sober awareness that life is finite. Solitude appears in two registers. The first is painful isolation, the feeling of not being understood in a changing world. The second is a chosen, reflective solitude in which the speaker is able to hear his own inner voice. Mortality does not paralyze the speaker; rather, it sharpens the question of what is worth living and speaking for, which brings the poetry close to the existential concerns described by Frankl (2006).

3.5. Resilience through Meaning-Making

Despite the weight of loss, the dominant movement of the poems is not toward despair. Suffering is repeatedly given meaning through attachment to land, language, family and moral duty. Nature, especially mountains and water, is personified as a source of steadiness and consolation, and hope is expressed with restraint, as a stance of dignity and not as naïve optimism. This pattern corresponds to the idea that meaning is the principal resource by which human beings withstand inescapable pain (Frankl, 2006). The speaker's resilience is thus ethical as much as emotional: to endure is to remain faithful.

3.6. The Composite Psychological Portrait

Synthesizing the five themes, the psychological portrait of man in Araz's poetry may be described as follows. He is a person of intense emotional sensitivity whose identity is rooted in memory, family and homeland; he carries a lasting experience of separation, yet he does not surrender to it; he judges himself by a high standard of conscience; he is aware of time and mortality without abandoning commitment to the living; and he finds in meaning, rather than in escape, the resource that allows him to endure. The portrait is therefore at once tragic and affirmative. Poetic means contribute directly to this impression: apostrophe and rhetorical question stage inner dialogue, personified nature externalizes psychic states, and a plain, folk-lyric simplicity of diction gives intimate confession the tone of a shared, communal voice.

4. DISCUSSION

The findings complement the established reading of Araz as a poet of the homeland by showing that his civic themes rest on a coherent psychology. Separation, parental memory and conscience are not separate subjects but linked components of one inner structure: the person is bound to an origin, wounded by its loss, and obliged by that bond to act and speak responsibly. This helps explain why the poetry has resonated so widely with readers: its images of the Araz, of mothers and of mountains are collective symbols, yet they are always presented through an individual's felt experience.

The results also point to the usefulness of combining literary and psychological perspectives. Concepts such as archetype, dialogic consciousness and meaning-making do not replace literary analysis but make visible patterns of inner life that thematic summaries tend to flatten. In educational contexts, such readings can support what might be called psychological literacy: the ability to recognize, name and reflect on complex emotional states through texts, which is particularly valuable in literature teaching and in the cultivation of empathy and values education.

The study has limitations. The analysis rests on a purposive sample and on interpretive judgment, and different readers may weigh the themes differently. Reading in the original language and rendering the results in English inevitably loses some musicality and nuance. Finally, the psychological portrait describes the lyrical subject and cannot be treated as evidence about the poet's personal psychology. Future research could compare Araz with other Azerbaijani and Turkic-language poets, examine change across decades, or use reader-response methods to study how contemporary readers experience these poems.

5. CONCLUSION

The poetry of Mammad Araz presents the human being as a self formed by loss and loyalty. Five interlocking dimensions structure this inner world: the divided self, the parental anchor, the conscience that questions, the awareness of time and death, and the capacity to find meaning in suffering. The resulting portrait is that of a sensitive, morally responsible and resilient person for whom pain becomes a source of duty, memory and hope.

By showing how these psychological dimensions are carried by concrete images and rhetorical forms, the study argues that Araz's poetry should be read not only as a poetry of national experience but also as a rich psychological document. This perspective opens the way to interdisciplinary work in literary studies, psychology and education, and invites further analysis of the inner worlds created by Azerbaijani poetry.

REFERENCES

Habibbəyli, İ. Ə. (1993). Məmməd Araz (Məmməd İnfil oğlu İbrahimov): Tərcümeyi-hal. Sabah.

Jung, C. G. (1959). The archetypes and the collective unconscious (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton University Press.

Kərimli, X. (2013). Məmməd Araz yaradıcılığında azərbaycançılıq. Naxçıvan.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396.

Muradoğlu, N. (2013). Sözün Məmməd Araz zirvəsi (şair və xalq yaradıcılığı problemi). Elm və təhsil.

Xəlilov, Ə. M. (2002). Məmməd Araz dühası: Monoqrafiya. Azərbaycan Universiteti nəşriyyatı.

Yusifli, V. Ə. (1994). Məmməd Araz dünyası. Şur.

B010

Türk xalqlarının Qarabağ zəfərində mövqeyi

Narmin Alizada
Bakı Mühəndislik Universiteti
Bildiri no: ABS-G3KC0H

Abstract

The theme of victory is inseparable from the theme of solidarity, and nowhere is this more evident than in the Turkic world's response to Azerbaijan's 2020 Patriotic War. This article examines the position and role of Turkic peoples in Azerbaijan's Karabakh victory, arguing that the 44-day war revealed a centuries-old brotherhood that had never truly faded, only waited for the moment to reassert itself. The study traces Turkey's support across diplomatic, military-technical, and societal levels, rooted in decades of institutional partnership dating back to Turkey's early recognition of Azerbaijan's independence in the 1990s and formalized through the Shusha Declaration of 2021. It further explores the diplomatic solidarity expressed by Central Asian states — Kazakhstan, Uzbekistan, Kyrgyzstan, and Turkmenistan — and the emotionally resonant support of the Turkish Republic of Northern Cyprus, whose own experience of contested territorial legitimacy created a unique empathy with Azerbaijan's cause. The article also highlights the institutional role of the Organization of Turkic States in coordinating a collective voice among member and observer states, and traces how wartime solidarity has since evolved into concrete economic cooperation, particularly through the Middle Corridor and Zangezur Corridor projects. Finally, the study considers the role of media and cultural figures — journalists, poets, writers, and academics — in shaping international public opinion, while acknowledging the contested and sometimes critical narratives advanced by Armenia and certain Western outlets.

Keywords: independence, Turkic unity, Patriotic War, brotherly nations, Turkic world solidarity, Organization of Turkic States, Karabakh victory, Shusha Declaration.

History sometimes brings about moments when the destiny of a people and the spirit of an entire civilization converge. Such moments are rare, yet when they occur, they leave indelible marks—both on the collective memory of the people and on the course of history itself. The events that unfolded on Azerbaijani soil in the autumn of 2020 constituted precisely such a moment. Forty-four days. A mere forty-four days. Yet, this brief span of time bore the weight of three decades: the sense of defeat etched in memory since the early 1990s, the anguish of lost lands, the yearning of displaced people, and the undying hope harbored in countless cities and hearths. The Patriotic War put an end to all of this. However, the significance of this war was not limited to the restoration of territory; it revealed a deeper, more fundamental truth to the entire world: that Turkic solidarity—forged over millennia—is not merely a historical concept confined to archives, but a living, pulsating, and tangible force. Azerbaijan did not stand alone throughout this war. It is easy to say this, but a single glance at the map is enough to grasp its true significance. From the ancient cities of Anatolia to the boundless steppes of Central Asia, and from Northern Cyprus on the Mediterranean coast to the mountainous valleys of the Caucasus—Turkic peoples inhabiting this vast geography, spanning thousands of kilometers and divided by state borders yet united by a shared heritage and linguistic bond, stood by their brethren. Some did so through armed action, others through words spoken from diplomatic platforms, and some—even lacking official means—simply through the unwavering conviction held in their hearts. Though manifested in different forms, the essence remained the same: this was not merely the struggle of a single nation, but that of a family. The historical roots of this solidarity run deep. Throughout the centuries, whether living under the same imperial banner, as neighboring khanates, or in independent lands separated by vast distances, Turkic peoples never fully severed their ties regarding language, culture, traditions, and spiritual values. During the Soviet era, despite attempts to weaken these bonds through artificial borders and ideological barriers, they could not be completely broken. Upon regaining their

independence following the collapse of the Soviet Union, the Turkic states rapidly began to restore these age-old ties; indeed, it was as a natural outcome of this restoration process that solidarity manifested itself most powerfully in 2020.

The question arises: where does this solidarity come from? It clearly did not emerge overnight—such bonds are the product of centuries. Where, then, should we look for its roots? Through what specific actions, decisions, and gestures did these roots manifest during the war years? And finally, in what form—political, economic, or primarily symbolic—does that spirit endure today, years after the ceasefire? In this article, we will attempt to trace the answers to these questions step by step, grounded in facts.

Turkiye: Brotherhood moving from words to action

In reality, it would be a mistake to view the bond between Azerbaijan and the Turkic world as having originated in 2020. The foundation for these relations was laid much earlier—in the early 1990s, following the collapse of the Soviet Union, when nations that had newly regained their independence began to determine their own destinies. By becoming one of the first nations to recognize Azerbaijan's independence, Turkey did not merely make a diplomatic gesture; it set a strategic course for the decades to come. During those same years, the opening of embassies, the launch of initial cultural and educational exchange programs, and the political revival of the "Turkic world" concept established the institutional foundations of these relations.

The phrase "one nation, two states"—coined during Heydar Aliyev's tenure—did not devolve into an empty slogan over time; on the contrary, it was imbued with substantive political meaning. It was far more than an emotional formula; it served as the conceptual basis for developing cooperation across military, economic, cultural, and educational spheres in the ensuing decades. This foundation was further solidified by the personal trust between Ilham Aliyev and Recep Tayyip Erdoğan, the deepening of military-technical cooperation, and the successful implementation of economic projects ranging from the Baku-Tbilisi-Ceyhan oil pipeline to TANAP. These economic projects were significant not only in terms of energy security but also as practical proof of the alignment of the two countries' strategic interests. During the First Karabakh War (1988–1994), most Turkic states were still taking the first steps toward independence, and mechanisms for institutional cooperation had not yet been established. At that time, these young states were grappling with challenges such as internal political stability, economic crises, and the formation of state institutions; consequently, their capacity to demonstrate active solidarity in foreign policy was limited. By 2020, however, the landscape had changed completely: there were now consolidated states, established organizations, and partnerships that had stood the test of time. Over the course of nearly three decades, the Turkic states had strengthened their internal institutional structures.

Once the war began, Turkey’s support manifested itself on several levels. On the diplomatic front, Ankara never wavered: it repeatedly emphasized that Azerbaijan’s territorial integrity is a fact affirmed by international law and drew the international community’s attention to the failure to implement four UN Security Council resolutions—adopted as far back as 1993 but left unfulfilled for years. The Turkish leadership was among the few parties to openly state that the Minsk Group’s nearly thirty years of activity had yielded no practical results. Although this stance elicited mixed reactions within the international community—particularly in the Western press—Ankara’s position remained steadfast. Cooperation in the military-technical sphere also played a significant role—a natural outcome of the institutional partnership built over the years. Yet, perhaps the most memorable aspect was the massive response from Turkish society. From Istanbul to Ankara and Trabzon to Izmir, Azerbaijani flags were hung in the streets, solidarity rallies were held in public squares, and ordinary citizens spent hours discussing the Karabakh issue on social media. University students, youth groups, and non-governmental organizations mobilized to organize mass rallies in support of Azerbaijan; many Turkish citizens joined fundraising campaigns and voluntarily provided financial aid. This was not a campaign orchestrated from the top down—it was simply a natural expression of a sense of brotherhood that had developed over the years. Following the conclusion of the war, these relations were formalized further. The Shusha Declaration, signed in Shusha in June 2021,

elevated the ties between the two states to the level of an alliance. This declaration was not merely a symbolic act; it was a legal document encompassing a wide range of commitments, including in the areas of defense, security, economic cooperation, and humanitarian affairs. The participation of the Turkish delegation in the Victory Parade held in Shusha that year underscored the profound significance of this symbolic moment; by appearing together in the liberated city of Shusha—a historic cultural hub—the leaders of the two fraternal nations demonstrated to the entire world that their relationship had entered a new phase.

Central Asia and Northern Cyprus: hearts close despite the distance

A glance at the map reveals the vast distance—thousands of kilometers separate Azerbaijan from the heart of Central Asia. Yet, this event proved once again that solidarity is not measured by distance. The Turkic states of Central Asia, situated thousands of kilometers away from Azerbaijan, did not remain mere spectators at this historic juncture; they made their voices heard.

In this regard, Kazakhstan demonstrated a particularly noteworthy stance. Official statements from Astana repeatedly reaffirmed respect for Azerbaijan's territorial integrity and called for the conflict to be resolved through negotiations within the framework of international law. This stance warrants special appreciation because, despite pursuing a multifaceted and balanced foreign policy in the region—and consistently maintaining a careful equilibrium in relations with major powers—Kazakhstan did not shy away from demonstrating an open and unequivocal position regarding Turkic solidarity. This was no mere formality, as adopting such a stance could have entailed certain diplomatic risks for Kazakhstan.

The leadership of Uzbekistan followed a similar path, highlighting the deep-rooted, historic fraternal ties shared with Azerbaijan. Official statements from Tashkent repeatedly emphasized that the resolution of the conflict should be grounded in norms of international law, particularly the principle of territorial integrity. For their part, Kyrgyzstan and Turkmenistan utilized diplomatic channels to stress the importance of resolving the conflict peacefully and with respect for the sovereignty of the parties involved. It is noteworthy that none of these four states participated directly in the military sphere; their support was entirely diplomatic in nature. Yet, this very instance demonstrated that solidarity is not always measured by the dispatch of weapons and troops; sometimes, a statement or a declaration of position can convey a sufficiently powerful message. The diplomatic solidarity shown by these states, however modest it might have appeared, made a tangible contribution to shaping a unified stance within the Turkic world.

Among all these Central Asian states, perhaps the most emotional and profound stance came from the Turkish Republic of Northern Cyprus. There is a reason for this. Having struggled for decades to preserve their territorial integrity and faced years of challenges regarding international recognition, this people was perhaps one of the best in the world at understanding the pain Azerbaijan endured. After all, they too had borne the heavy burden of a similar fate—occupation, division, and the absence of justice. Consequently, the solidarity rallies and official statements in Northern Cyprus were not merely diplomatic gestures made out of courtesy; they were expressions of genuine empathy—born of a shared destiny—that could not be anything but sincere. Drawing on their own experiences—knowing deeply what it means to be displaced from one's land and to live under occupation—Cypriot Turks embraced Azerbaijan's struggle as their own.

Institutional Cooperation: The Role of the Organization of Turkic States

In diplomacy, individual statements carry their own weight, but true impact emerges when these voices unite around a common platform and take on a collective form. It was precisely this mission that one organization undertook during the 2020 war. The Cooperation Council of Turkic-Speaking States—established in 2009 and known since 2021 as the Organization of Turkic States—emerged during those very days as a key platform for uniting the scattered voices of the Turkic world and transforming them into a single, audible collective voice. Member and observer states of the organization publicly declared their support for Azerbaijan's position through a series of joint statements. It would be incorrect to view this

merely as a "nice, pleasant, official gesture." In reality, most international organizations tend to act very cautiously regarding highly contentious issues, preferring to limit themselves to neutral, inoffensive language—such as calling on both sides to "exercise restraint" or "return to negotiations." Under such circumstances, taking an open, unequivocal stance and declaring one side to be in the right was a step that required a certain degree of political courage—and even involved a measure of risk. This move by the organization actually signified much more: it demonstrated that the Turkic states are bound together not merely by cultural and historical ties but also by genuine political will, and that they have acquired the capacity to coordinate their positions in the realm of multilateral diplomacy. Following the war, the organization's agenda began to expand significantly, with new issues being added to the list of priorities. The transport and logistics project known as the "Middle Corridor," in particular, moved to the forefront. This is not merely a road or a route; it is a massive project—stretching from China through Central Asia and across the Caspian Sea and the South Caucasus to Europe—that offers a potential alternative to the traditional Northern Route. At the same time, the Zangezur Corridor emerged as a central topic of discussion; once realized, this corridor would link Azerbaijan's mainland with Nakhchivan—and from there, directly with Turkey—thereby establishing a physical, uninterrupted connection among the Turkic states. The importance of these projects is growing by the day, as the need for alternative routes for China-Europe trade becomes increasingly apparent within the global trading landscape. In this context, the "Middle Corridor" has evolved from a mere regional project into a strategic route of international significance. At this juncture, an interesting transition is evident: the political and moral solidarity demonstrated during the war—manifested through the flying of flags, the issuance of statements, and public rallies—has gradually transformed into something entirely different: concrete, measurable economic cooperation. In other words, the heartfelt support of that time has now evolved into a genuine partnership expressed in quantitative terms —railway kilometers and trade turnover figures. This demonstrates that solidarity between peoples, when built on a solid foundation, does not fade over the years; instead, it takes on increasingly pragmatic and enduring forms.

The Power of the Word: The Role of Culture and the Media

Behind every step taken on the battlefield, there lay another, unseen front—the front of words, images, and ideas. Beyond official state-level support, the actions of ordinary citizens, intellectuals, journalists, and writers were of no less significance; indeed, at times, they left a deeper impact than diplomatic statements. For while the official positions of states are recorded and archived, the collective way a people shares in the plight of another is something that springs from the heart—something genuine and incapable of being feigned.

Throughout the war, the Turkish media dedicated hours of airtime daily to the issue of Karabakh. Major television channels aired continuous live broadcasts, inviting military experts, historians, and political commentators to their studios. Day after day, newspaper front pages were filled with maps of Karabakh, details of the front lines, and the names of liberated villages. This was not merely a matter of reporting the news; extensive material regarding the historical context was prepared, and the tragedies of the early 1990s and the painful memories of the years of occupation were brought back to the forefront so that the younger generation could understand the origins of the war and what was at stake. Documentaries and special programs aired on television, presenting viewers with features on Karabakh's nature, culture, music, and ancient monuments. Thus, for many people in Turkey, Karabakh was transforming from a mere name on a map into a familiar homeland and a vibrant culture. This process extended beyond television screens. Turkish poets and writers penned works on the subject—composing verses dedicated to Shusha, to the martyrs, and to the forty-four-day conflict itself. Musicians composed new songs, joint projects between Azerbaijani and Turkish artists were launched, and proceeds from concerts were directed toward humanitarian aid. Artists and caricaturists captured the emotions of the era in their work, while schoolchildren drew pictures, recited poems, and wrote letters. Conferences and public discussions were organized at universities, student clubs held solidarity gatherings, and academic circles published scholarly articles analyzing the issue through the lens of international law. In many cities, volunteers collected

donations and sought to strengthen cultural ties between the two peoples through books and various events. Meanwhile, Azerbaijani and Turkish communities abroad helped amplify this message across borders by organizing cultural days, exhibitions, and awareness-raising activities. Interestingly, this process was not limited to Turkey alone; the topic also received some coverage in the press of Central Asian countries, with newspapers and television channels tracking the events, although the Turkish media clearly stood out in terms of the intensity and scope of the coverage. Linguistic affinity, shared historical memory, and a sense of kinship in music and literature were factors that further deepened this interest. It would be wrong to underestimate the significance of this cultural and informational support. Today, there is something just as important as—and perhaps in many instances even more important than—military victory: how public opinion is shaped. In an era where social media and digital communication tools have become so widespread, public opinion is shaped not only by traditional newspapers and television but also by posts, photos, and videos shared by ordinary people from their phones. Topic-specific hashtags reach millions of people within hours; individuals across different countries translate and share one another's posts; and short videos and infographics explain complex issues in simple, memorable ways. When the individual posts of millions of ordinary users converge, they create a wave far more powerful than any official propaganda campaign. The active stance taken by Turkish media and intellectuals played a truly vital role in conveying Azerbaijan’s just cause to the global community—for an article penned by a journalist or an opinion voiced by a writer can often reach a wider audience and appear more persuasive than a diplomatic note. However, it is necessary to remain objective here; approaching this subject from a one-sided perspective would not be scientifically sound. Not all assessments regarding Turkey’s role in the war are the same, nor does everyone share the same view. Armenia, as well as certain Western states, criticized the support Turkey extended to Azerbaijan, framing it as a factor that heightened regional tension and attempting to portray it as an internationalization of the conflict. These divergent perspectives indicate that the issue remains a subject of debate in the international arena and has not yet been fully "closed." The media plays a significant role in these discussions: the same event is presented with varying nuances in the press of different countries, and the primary task for the reader is to learn how to filter information and verify the credibility of sources. In such a context, relying on the account of a single party is insufficient to form an accurate and balanced assessment of a historical event; one must consider both the official statements of the parties involved and, as far as possible, independent international.

Conclusion

To attribute the Karabakh victory solely to the valor of the Azerbaijani Armed Forces and the determination of the state leadership is to see only one side of this historic event. The other side is the Turkic solidarity that has been forged over millennia and withstood the test of time. Turkey’s resolute and multifaceted support, the diplomatic voices of Central Asian states, the heartfelt affinity of Northern Cyprus, and the collective stance of institutional platforms—all these elements combined demonstrated that a shared language, history, and culture do not remain merely abstract concepts in times of crisis; rather, they transform into tangible political and moral strength. Today, years after the war, that solidarity endures in new forms—through transport corridors, energy projects, and cultural exchange programs. Cooperation among Turkic states is no longer confined to political declarations; it is evolving into concrete infrastructure projects, joint educational programs, and scientific-academic exchanges. History books may well record this era as a time when the Turkic world drew closer together and joined hands to build a shared future. In this sense, the Karabakh victory has become an event destined to hold an eternal place in the historical memory not only of Azerbaijan but of the entire Turkic world—demonstrating that a sense of brotherhood nurtured over centuries can transform into real, concrete, and decisive support at the critical moment.

References

1. **Shusha Declaration (2021).** Declaration on Allied Relations between the Republic of Azerbaijan and the Republic of Türkiye. Official website of the President of the Republic of Azerbaijan: https://president.az

2. **Aliyev, I.** *History of Victory: A Chronicle of the Patriotic War*. Baku: Administration of the President of the Republic of Azerbaijan, 2021.

3. **Organization of Turkic States.** Official website: https://turkicstates.org

4. **Huseynov, R.** *Solidarity of the Turkic World and Azerbaijan.* Baku: Nurlan, 2021.

5. **Gasimli, M.** *Azerbaijan–Türkiye Relations: History and Modernity.* Baku: Mutarjim, 2018.

6. **Jafarli, N.** *Geopolitical Processes in the South Caucasus and the Turkic World.* Baku: Elm va Tahsil, 2022.

7. **AZERTAC — Azerbaijan State News Agency.** Official website: https://azertag.az

8. **Kasapoğlu, C.** *Karabakh Conflict: Military and Strategic Dimensions of the 2020 War.* Washington: CSIS Report, 2021.

Eğitim Bilimleri

B011

9. SINIF FİZİK DERSİ "KUVVET VE HAREKET" ÜNİTESİNE AİT ÖĞRENME ÇIKTILARININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Kübra Sarmak
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Bildiri no: ABS-7PDJSC

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 9. sınıf fizik dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesine ait öğrenme çıktılarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenme çıktılarının büyük bir bölümüne ulaştıklarını, ancak özellikle kavramsal ve işlemsel bilgi boyutlarında çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin formülleri kullanma, matematiksel işlemleri gerçekleştirme ve geometrik ilişkileri problem çözme sürecine aktarma konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenin anlatım biçimi, örnek soru çözümleri, deneyler ve uygulamalı etkinliklerin öğrenme sürecini desteklediği; buna karşılık yapılandırılmamış grup çalışmaları ile ders kitabındaki bazı içerik ve etkinliklerin yetersiz bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin fizik bilgisini günlük yaşam ve gelecekteki meslek alanlarıyla ilişkilendirebildikleri, bu durumun derse yönelik motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde soru çözme, tekrar yapma ve kodlama gibi stratejileri tercih ettikleri; simülasyon ve görsel uygulamalarla desteklenen dijital öğrenme ortamlarını ise kavramsal öğrenmeyi destekleyen etkili araçlar olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Sonuç olarak, fizik öğretiminde uygulama temelli, öğrenci merkezli, teknoloji destekli ve günlük yaşam ile kariyer farkındalığını bütünleştiren öğretim süreçlerinin öğrenme çıktılarının daha etkili ve kalıcı biçimde kazandırılmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fizik eğitimi, kuvvet ve hareket, öğrenme çıktıları, öğrenci görüşleri, teknoloji destekli öğrenme.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the learning outcomes of the “Force and Motion” unit in the 9th-grade physics textbook based on students’ views. A case study design, one of the qualitative research approaches, was employed. The study group consisted of 9th-grade students selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings indicate that students achieved a substantial proportion of the intended learning outcomes; however, they experienced various difficulties, particularly in relation to conceptual and procedural knowledge. Students were found to have difficulties in applying formulas, performing mathematical operations, and transferring geometric relationships to the problem-solving process. In contrast, the teacher’s instructional approach, worked examples, experiments, and hands-on activities were reported to support the learning process, whereas unstructured group work and certain content and activities in the textbook were perceived as insufficient.

The findings also revealed that students were able to relate their knowledge of physics to everyday life and potential future career fields, which contributed to increased motivation toward the course. Students reported preferring learning strategies such as problem solving, review, and coding. In addition, digital learning environments supported by simulations and visual applications were regarded as effective tools for promoting conceptual learning. In conclusion, the findings suggest that instructional processes in physics

education that are practice-oriented, student-centered, technology-enhanced, and integrated with real-life contexts and career awareness may contribute to the more effective and lasting attainment of learning outcomes.

Keywords: Physics education, force and motion, learning outcomes, student views, technology-enhanced learning.

1. GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, bireylerin yalnızca bilgiye ulaşabilen değil; aynı zamanda sorgulayan, araştıran, problem çözebilen ve bilimsel düşünebilen bireyler olarak yetişmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada fen eğitimi ve özellikle fizik eğitimi, bireylerin çevrelerinde gerçekleşen olayları anlamlandırmaları ve bilimsel bakış açısı kazanmaları açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak fizik dersi, günlük yaşamla doğrudan ilişkili olmasına rağmen içerdiği soyut kavramlar nedeniyle öğrenciler tarafından öğrenilmesi zor derslerden biri olarak görülmektedir. Özellikle temel fizik kavramlarının doğru yapılandırılamaması, öğrencilerin ilerleyen konuları anlamalarını da olumsuz etkileyebilmektedir. “Kuvvet ve Hareket” ünitesi, fizik dersinde öğrencilerin temel kavramları yapılandırdığı ve sonraki fizik konuları için önemli bir altyapı oluşturduğu temel öğrenme alanlarından biridir. Bu ünitede yer alan kuvvet, hareket, sürtünme ve Newton’un hareket yasaları gibi kavramların doğru anlaşılması, öğrencilerin fiziksel olayları anlamlandırabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kavramlara ilişkin oluşabilecek kavram yanılgılarının ise öğrencilerin hem ilerleyen konuları anlamalarını hem de bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerini olumsuz etkileyebileceği bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin “Kuvvet ve Hareket” ünitesindeki öğrenme süreçleri, kazanımlara ulaşma düzeyleri ve yaşadıkları öğrenme güçlükleri önemli görülmektedir. Öğrencilerin fizik dersine yönelik ilgilerinin ve öğrenme düzeylerinin farklı etkenlerden etkilendiği belirtilmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden farklı özelliklere sahip olmaları, öğrenme tercihlerini de çeşitlendirmektedir. Bu doğrultuda, öğrencileri tek tip bir öğrenme kalıbına sokmak yerine bireysel öğrenme stillerinin birer zenginlik olarak ele alınması ve öğretim ortamlarının bu farklılıklara göre şekillendirilmesi, öğrencilerin gelişim süreçlerini olumlu yönde desteklemektedir (Sapancı, 2014). Fizik kavramlarının soyut yapısının bazı öğrenciler için öğrenmeyi zorlaştırdığı, buna karşılık kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve somut örneklerle desteklenmesinin öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirdiği görülmektedir. Fen derslerinde öğretilen teori, kanun, kural ve kavramların büyük bir kısmı günlük yaşamda karşılaşılan olaylarla ilişkilidir. Bilimsel bilgiler, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm üretmek amacıyla geliştirilen bilgi birikimlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamlarında edindikleri bilimsel bilginin çoğu günlük yaşamlarında sık sık karşılaştıkları olaylarla örtüşmektedir. Öğrencilerin kendi yaşantılarını etkileyen olaylarla, okulda öğrendikleri bilgiler arasındaki ilişkiyi kavrayabilmeleri, onların bilimsel okuryazar olmalarına da büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (Kıyıcı ve Aydoğdu, 2011). Bu doğrultuda fizik öğretiminde öğrencilerin yaşadığı kavramsal güçlüklerin belirlenmesi, öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin, ihtiyaçlarının ve fizik dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi; öğretim yöntem ve tekniklerinin daha öğrenci merkezli biçimde düzenlenmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin fizik kavramlarını nasıl anlamlandırdıklarının ortaya konulmasının, daha etkili öğretim süreçlerinin geliştirilmesine yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Köksalan’a (2019) göre öğrenciler; deney yapma, görsel materyal kullanma, gözlem ve tartışma gibi yöntemlerin kendi öğrenmelerini fark etmelerini sağladığını ve bilgilerini kalıcı kıldığını ifade etmiş; ayrıca öğretmenin sunduğu rehberlik, yönlendirme ve biçimlendirici değerlendirme pratiklerinin kavramsal öğrenme süreçlerinde dönüştürücü bir güç oluşturduğunu belirtmişlerdir. Etkili fizik öğretimi sayesinde öğrenciler, doğada ve günlük yaşamda karşılaştıkları olay, olgu ve durumları bilimsel bilgiler doğrultusunda açıklayabilme becerisi kazanabilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, fizik bilgisinin yalnızca ders ortamıyla sınırlı olmadığını; günlük yaşamın birçok alanında kullanılabildiğini fark edebilmektedir. Ancak fizik dersi, günlük yaşamla doğrudan ilişkili olmasına rağmen içerdiği soyut kavramlar nedeniyle öğrenciler tarafından çoğu zaman zor ve karmaşık bir ders olarak algılanmaktadır. Bu durum öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle fizik

derslerinin daha somut, anlaşılır ve ilgi çekici hâle getirilebilmesi için öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurabilecekleri, deneyimleyebilecekleri ve yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır. “Kuvvet ve Hareket” ünitesi, öğrencilerin fizik dersindeki temel kavramları yapılandırdığı ve sonraki fizik konuları için altyapı oluşturan önemli öğrenme alanlarından biridir. Bu ünitede yer alan kuvvet, hareket, sürtünme ve Newton’un hareket yasaları gibi temel kavramların doğru anlaşılması, öğrencilerin fiziksel olayları anlamlandırabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kavramlara ilişkin oluşabilecek öğrenme güçlükleri ve kavram yanılgıları ise öğrencilerin ilerleyen konuları anlamalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin “Kuvvet ve Hareket” ünitesindeki öğrenme süreçlerinin ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi gerekli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, 9. sınıf fizik dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesine ait öğrenme çıktılarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırma kapsamında öğrencilerin ünitedeki kazanımları anlama düzeyleri, bu kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirebilme durumları, fizik dersine yönelik tutumları ve öğrenme sürecinde karşılaşabilecekleri güçlükler incelenecektir. Bu doğrultuda öğretim sürecinin öğrenme çıktılarıyla ne ölçüde örtüştüğü ve öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyleri ortaya konulacaktır. Ayrıca araştırma, yeni eğitim modeli kapsamında fizik dersiyle ilk kez karşılaşan 9. sınıf öğrencilerinin fizik dersine yönelik ilk algılarını ve ünitedeki kavramları somut ya da soyut olarak algılama durumlarını incelemesi açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır;

9. sınıf fizik dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesi kazanımları öğrenci görüşlerine göre hangi temalardan oluşmaktadır?

Öğrenci görüşlerine göre oluşan öğrenme düzeyi temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Öğrenci görüşlerine göre oluşan öğrenmeye etki eden unsurlar temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Öğrenci görüşlerine göre oluşan günlük yaşamla ilişkilendirme temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Öğrenci görüşlerine göre oluşan etkili öğrenme temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Öğrenci görüşlerine göre oluşan uygulama düzeyi temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Bu araştırmanın, öğrencilerin “Kuvvet ve Hareket” ünitesine ilişkin öğrenme deneyimlerini ortaya koyarak fizik öğretim sürecinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların, öğretmenlerin öğretim sürecini planlamalarına ve öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini destekleyecek uygulamaların geliştirilmesine yol gösterici nitelikte olacağı öngörülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin fizik dersine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir durumun kendi gerçek yaşam bağlamı içerisinde bütüncül olarak incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma desenidir. Araştırmada öğrencilerin fizik dersindeki öğrenme düzeyleri, öğrenmeye etki eden unsurlar, günlük yaşamla ilişkilendirme durumları ve etkili öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin deneyimlerini ve düşüncelerini kendi ifadeleriyle ortaya koyabilmek amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya, fizik dersini alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 48 öğrenci dahil edilmiştir. Katılımcıların seçiminde araştırma konusuna ilişkin deneyim sahibi olmaları ve görüşlerini ifade edebilecek durumda olmaları dikkate alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında verilerin elde edilmesinde, alanyazındaki ilgili çalışmalar dikkate alınarak hazırlanan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Hazırlanan bu form, öğrencilerin fizik dersine yönelik düşüncelerini, öğrenme süreçlerini ve kavramsal anlamalarını derinlemesine çıkarabilecek 11 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek amacıyla, eğitim programları ve öğretimi alanında uzman olan tez danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Fadıl Şiraz'ın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman değerlendirmesinden elde edilen dönütler doğrultusunda, soruların araştırmanın alt amaçlarına hizmet etme durumu ile öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygunluğu incelenmiş; gerekli düzeltme ve dil düzenlemeleri yapılarak forma nihai hali verilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Bu ünitede en iyi anladığınızı düşündüğünüz konuyu seçerek, o konuyu ne kadar öğrendiğinizi düşündüğünüzü, bu konuyu nasıl öğrendiğinizi ve hangi durumlarda kullanabildiğinizi örnek vererek açıklar mısınız?

2. Bu ünitede anlamakta zorlandığınız bir konu varsa, bu zorluğun nedenlerini ve bu durumu aşmak için neler yaptığınızı ayrıntılı olarak anlatır mısınız?

3. Ünitede başlangıçta farklı düşünüp sonradan fikrinizin değiştiği bir konu olduysa, bu değişime yol açan süreci ve bunun öğrenmenize nasıl katkı sağladığını açıklar mısınız?

4. Bu ünitede matematiksel işlemler ile kavramsal anlamalar arasında hangisinin sizin için daha zor olduğunu, bunun nedenlerini ve bu süreçte nasıl düşündüğünüzü ayrıntılı şekilde açıklar mısınız?

5. Bu konuları günlük yaşamda gözlemlediğiniz bir durumu seçerek, bu durumu bilimsel kavramlarla nasıl açıkladığınızı detaylı bir şekilde anlatır mısınız?

6. Hangi etkinlikler (deney, örnek soru çözümü, grup çalışması vb.) konuyu daha iyi anlamanı sağladı? Neden? Hangi etkinlikler sana yeterince yardımcı olmadı? Neden?

7. Bu ünitenin daha iyi anlaşılması için öğretim sürecinde nelerin farklı yapılması gerektiğini ve bu önerilerin sizin öğrenmenizi nasıl etkileyebileceğini ayrıntılı olarak açıklar mısınız?

8. Bu ünitede kendinizi ne kadar başarılı hissettiğinizi, bu algıyı etkileyen faktörleri ve kendinizi geliştirmek için neler yapabileceğinizi açıklar mısınız?
9. Bu ünitede öğrendiklerinizin gelecekte size nasıl katkı sağlayacağını düşündüğünüzü, hangi alanlarda ve nasıl kullanabileceğinizi örneklerle açıklar mısınız?

10. Bu yıl ilk kez aldığınız fizik dersi kapsamında (özellikle vektörler gibi konular) öğrenme sürecinizi nasıl değerlendiriyorsunuz ve bu yeni konularla tanışmanızın sizin düşünme biçiminize veya derse bakış açınıza nasıl bir etkisi oldu, örneklerle açıklar mısınız?

11. Bu ünitede yer alan kazanımları düşündüğünüzde, bu kazanımlara ne ölçüde ulaştığınızı değerlendiriyorsunuz ve ulaşabildiğiniz ya da ulaşmakta zorlandığınız kazanımları nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında gerekli yasal ve akademik izinlerin alınabilmesi amacıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş ve 24.04.2026 tarihli ve 85693 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır. Gerekli onayların alınmasının ardından araştırma verileri, 28 Nisan 2026 tarihinde çevrim içi veri toplama aracı vasıtasıyla dijital ortamda toplanmıştır. Hazırlanan açık uçlu soru formu katılımcı öğrencilere ulaştırılmış ve kendilerinden formda yer alan soruları ayrıntılı biçimde yanıtlamaları talep edilmiştir. Veri toplama sürecinin başlangıcında öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmış, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılım süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ile temalar çerçevesinde bir araya getirilmesini, bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir süreç olarak tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ayrıntılı biçimde incelenmiş, benzer özellik gösteren ifadeler belirli tema ve kategoriler altında toplanmıştır. Öğrenci yanıtları doğrultusunda oluşturulan kategorilere ait frekanslar belirlenmiş ve bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Bazı öğrencilerin yanıtları birden fazla kategori kapsamında değerlendirildiğinden, bazı kategorilerde toplam frekans sayısı katılımcı sayısından fazla olmuştur. Verilerin güvenirliğini artırmak amacıyla öğrenci görüşleri araştırmacı tarafından kodlanmış, daha sonra alan uzmanının görüşü alınarak kategoriler yeniden değerlendirilmiştir. Yapılan ortak incelemeler sonucunda tema ve kategorilere son şekli verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler etik ilkeler doğrultusunda kodlanmış ve öğrenci görüşleri Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde ifade edilmiştir. Bulgular bölümünde araştırma sorularına ilişkin elde edilen veriler tema ve kategoriler doğrultusunda değerlendirilmiş, öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

Tablo 1. Temalaştırma, Kategorileştirme ve Kodlama Örneği

Tema	Kategori	Kod	Doğrudan Alıntı
Öğrenme Düzeyi	Zorlanılan bilgi türü	Kavramsal bilgi	"Kavramsal daha zordu çünkü hız gibi kavramları günlük yaşamda yanlış kullanıyoruz."

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında 9. sınıf öğrencilerinden açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilen nitel verilerin analizine ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur. Öğrencilerin fizik dersine, öğrenme süreçlerine ve kavramsal anlamalarına yönelik değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözümleme süreci neticesinde ulaşılan kod ve kategoriler, ilgili tematik başlıklar altında tablolar hâlinde düzenlenerek frekans değerleriyle birlikte verilmiştir. Ayrıca elde edilen nitel bulguları desteklemek ve öğrenci algılarını doğrudan ortaya koymak amacıyla, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu alıntılar Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde oluşturulan öğrenci kodlarıyla sunulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait demografik özelliklerin dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Okul türü	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Katılımcı sayısı
Devlet	9. sınıf	Kadın	19
Devlet	9. sınıf	Erkek	29
Toplam			48

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının devlet okulunda eğitim gördüğü ve 9. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Toplam 48 kişiden oluşan çalışma grubunun cinsiyet dağılımına bakıldığında; katılımcıların 19'unun kadın, 29'unun ise erkek öğrencilerden oluştuğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamında 9. sınıf öğrencilerinin fizik dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesi kazanımlarına yönelik görüşlerinin analiz edilmesi neticesinde ulaşılan ana temalar ve bu temaların frekans dağılımları Tablo 3'de sunulmuştur.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 3. 9. sınıf fizik dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesi kazanımları öğrenci görüşlerine göre hangi temalardan oluşmaktadır?

Temalar	Frekans
Öğrenme düzeyi	65
Öğrenmeye etki eden unsurlar	67
Günlük yaşamla ilişkilendirme	65
Etkili öğrenme	92
Uygulama düzeyi	85

Şekil 1. "Kuvvet ve Hareket" Ünitesi Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Temaların Frekans Dağılımı

Şekil 1’de yer alan yüzdelik verilerin hesaplanmasında toplam katılımcı sayısı değil, analiz sürecinde ulaşılan toplam frekans değeri temel alınmıştır. Çalışma grubundaki bazı öğrencilerin açık uçlu sorulara yönelik birden fazla fikir beyan etmiş olmaları nedeniyle, elde edilen toplam frekans sayısının katılımcı sayısını aştığı belirlenmiştir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğrenci görüşlerine göre oluşan öğrenme düzeyi temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Tablo 4. Öğrenme Düzeyi Temasında Kategori ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Frekans (n)
1. Zorlanılan Bilgi Türü	• Kavramsal/ teorik bilgiler	16
	• İşlemsel/ formüllü bilgiler	13
2. Kazanıma Ulaşma Algısı	• Kazanımlara başarıyla ulaşma	28
	• Kazanımlara ulaşmada zorlanma	8

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme düzeyi temasına ilişkin bulguların “Zorlanılan Bilgi Türü” ve “Kazanıma Ulaşma Algısı” olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Zorlanılan bilgi türüne ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin en fazla kavramsal/teorik bilgilerde zorlandıkları belirlenmiştir (n=16). Öğrencilerin özellikle konuya ait temel kavramları anlamlandırma, kavramlar arasındaki ilişkileri kurma ve teorik bilgileri yorumlama konusunda güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanında, işlemsel/formüllü bilgiler de öğrencilerin zorlandığı bir diğer bilgi türü olarak öne çıkmıştır (n=13). Öğrencilerin formülleri hatırlama, uygun yerde kullanma ve işlem basamaklarını doğru uygulama konusunda zorlandıkları ifade edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte bir öğrenci “Bileşke kuvvette daha çok matematiksel işlem gerekiyordu, daha zordu ama biraz test çözerek hallettim.” (Ö35) şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde kavramsal zorluklara ilişkin olarak bir başka öğrenci “Kavramsal anlamlar daha zordu çünkü sürat ve hız gibi kavramları günlük hayatta yanlış kullandığımız için anlamak zor oldu.” (Ö34) ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte, bazı öğrenciler öğrenme sürecinde güçlük yaşamadıklarını belirtmiş olup “Bu işlemlerde pek zorlanmadım, neden yapıldığını anlayınca kolaylaştı.” (Ö24) şeklindeki görüş bu durumu desteklemektedir. Kazanıma ulaşma algısına yönelik bulgular incelendiğinde ise öğrencilerin büyük

çoğunluğunun (n=28) kazanımlara başarıyla ulaştığını düşündüğü, daha az bir kısmının (n=8) ise zorlandığını ifade ettiği görülmektedir. Nitekim bir öğrencinin "…zordu ama biraz test çözerek hallettim." (Ö35) şeklindeki ifadesi, öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin aşılabildiğini göstermektedir. Cinsiyet açısından incelendiğinde, işlemsel/formüllü bilgilerde zorlanan öğrencilerin çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır (9 kız, 4 erkek). Kavramsal/teorik bilgilerde zorlanma durumunun ise kız ve erkek öğrenciler arasında eşit dağıldığı görülmektedir (8 kız, 8 erkek). Bu bulgular, öğrencilerin özellikle işlemsel ve kavramsal bilgi boyutlarında farklı düzeylerde zorlanmalar yaşadığını göstermektedir. Ayrıca işlemsel bilgilerde yaşanan zorlanmanın kız öğrencilerde daha belirgin olduğu söylenebilir.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğrenci görüşlerine göre oluşan öğrenmeye etki eden unsurlar temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Kategoriler	Kodlar	Frekans (n)
1. Bireysel Faktörler	• Fizik dersine ilgili olma	13
	• Fizik dersine karşı ön yargı	13
	• Bireysel çalışma ile öğrenme	8
2. Çevresel Faktörler	• Öğretmenin anlatım tarzı	16
	• Ders kitabı yetersizliği	9
	• Uygulama ve deney imkânlarının yetersizliği	8

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenmeye etki eden unsurların "Bireysel Faktörler" ve "Çevresel Faktörler" olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Bireysel faktörlere ilişkin bulgular incelendiğinde, fizik dersine yönelik ilginin (n=13), ön yargının (n=13) ve bireysel çalışma ile (n=8) öğrenme sürecinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte bir öğrenci "Soru çözümü izlemek, not ve özet tutmak, her yeni konuda akşam evde çalışmak" (Ö32) ifadeleriyle bireysel çalışma alışkanlıklarının önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte, bir başka öğrenci "Aslında fizik dersine karşı aşırı ön yargılıydım… fakat öğretmenimiz bu ön yargımı kırmama yardımcı oldu." (Ö4) şeklindeki ifadesiyle tutumların öğrenme üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Çevresel faktörler incelendiğinde ise öğretmenin anlatım tarzının (n=16) en yüksek etkiye sahip olduğu, bunu ders kitabı yetersizliği (n=9) ve uygulama ve deney imkânlarının yetersizliğinin (n=8) izlediği görülmektedir. Nitekim bir öğrenci "Her şeyin mantıksal boyutu anlatılması ve öğrenciye kavratılmalı. Kavramların tanımları sıkı sıkıya tam olarak ezberletilmek yerine mantığını oturtup öğrencilerin kendi tanımlarını doğru bir şekilde oluşturmalarına izin verilmeli." (Ö43) diyerek öğretmenin anlatımın tarzının önemini belirtmiş. Ö36 ise "Bence ders kitabında daha az etkinlik ve daha fazla konu özeti olmalı…" diyerek ders materyallerine yönelik eleştirisini dile getirmiştir. Ayrıca bir başka öğrenci "Deneyler ve soru çözümleri daha faydalı oldu çünkü konuyu görerek ve uygulayarak anladım." (Ö29) ifadesiyle uygulamalı öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenme sürecinin hem bireysel özelliklerden hem de öğretim sürecine ilişkin çevresel unsurlardan önemli ölçüde etkilendiği anlaşılmaktadır. Cinsiyet temelli bir değerlendirme yapıldığında; kız öğrencilerin başlangıçtaki ön yargılarını kırarak fizik dersini daha zevkli buldukları gözlemlenirken, erkek öğrencilerin derse daha nötr yaklaştıkları, konuyu bir akademik basamak veya kolay bir süreç olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğrenci görüşlerine göre oluşan günlük yaşamla ilişkilendirme temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Tablo 6. Günlük Yaşamda Kullanabilme Temasında Kategori ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Frekans (n)

1. Günlük Yaşam Olaylarıyla İlişkilendirme	• Bilimsel ilişki kurabilme	29
	• İlişki kuramama / teoride kalma	7
2. Geleceğe Transfer ve Kariyer Algısı	• Mesleki alanla bağ kurma (Mühendislik vb.)	15
	• Katkısı olmadığını düşünenler	10
	• Sınav odaklı fayda görme	4

Tablo 6 incelendiğinde, günlük yaşamda kullanabilme temasına ilişkin bulguların "Günlük Yaşam Olaylarıyla İlişkilendirme" ve "Geleceğe Transfer ve Kariyer Algısı" olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Günlük yaşam olaylarıyla ilişkilendirme kategorisinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n=29) öğrendikleri bilgileri doğru bilimsel açıklamalarla günlük yaşamla ilişkilendirebildiği, daha az bir kısmının ise (n=7) bu ilişkiyi kurmakta zorlandığı ve bilgilerin teorik düzeyde kaldığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte bir öğrenci "Bir arabanın süratini ya da hızını hesaplarken artık nasıl hesaplandığını daha rahat biliyorum." (Ö18) şeklinde ifade etmiştir. Geleceğe transfer ve kariyer algısı kategorisinde ise öğrencilerin önemli bir kısmının (n=15) öğrendikleri bilgileri mesleki alanlarla ilişkilendirdiği, özellikle mühendislik gibi alanlarla bağlantı kurduğu görülmektedir. Nitekim bir öğrenci "İleride olmak istediğim mühendislik mesleğinde vektörlerin katkı sağlayacağını düşünüyorum." (Ö10) ifadesini kullanırken, bir başka öğrenci "Mühendislik gibi bir alan seçersem bu bilgilerin projelerde kullanılacağını düşünüyorum." (Ö6) şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanında bazı öğrencilerin (n=10) geleceğe yönelik katkısı olmadığını düşündüğü görülmektedir. Bazı öğrenciler ise (n=4) öğrenmeyi daha çok sınav odaklı değerlendirmekte olup "Bu ünite öğrendiklerimin bana üniversite sınavı haricinde fayda sağlayacağını düşünmüyorum." (Ö36) ifadesi bu durumu desteklemektedir. Ayrıca bir öğrenci "Sınava yönelik öğrenmede konu anlatımı ön planda olmalı, gerçek hayata yönelik öğrenmede ise örnekler ve deneyler artırılmalı." (Ö30) diyerek öğrenmenin amacına göre farklı yaklaşımlar gerektiğini vurgulamıştır. Genel olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun fizik bilgilerini günlük yaşamla başarıyla ilişkilendirebildiği ve mesleki alanlarla bağlantı kurabildiği görülmektedir. Cinsiyet temelli bakıldığında; günlük hayatla bağ kurma oranları kız ve erkek öğrencilerde neredeyse eşit seviyededir. Ancak geleceğe transfer boyutunda kız öğrencilerin edindikleri bilgileri kariyer ve analitik düşünceyle daha çok bütünleştirdikleri saptanmıştır. Buna karşın, bir kısım öğrencinin öğrenmeyi sınav odaklı değerlendirdiği, günlük yaşamla ilişkilendirmede sınırlılıklar yaşadığı ve özellikle erkek öğrencilerin dersin geleceklerine büyük bir katkısı olmayacağını düşünerek daha nötr kaldıkları söylenebilir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğrenci görüşlerine göre oluşan etkili öğrenme temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Tablo 7. Etkili Öğrenme Temasında Kategori ve Kodlar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (n)**
1. Kavramsal Değişim Süreci	• Eski bilginin kırılması	20
	• Fiziğe bakış açım değişmedi	9
2. Öğrenme Stratejileri	• Soru çözümü	17
	• Tekrar ve ezber	10
	• Kodlama yapmak	9

3. Aktif Katılım ve Yöntem Tercihleri	• Akranıyla çalışma	10
	• Deney ve etkinlik yoluyla öğrenme	7
	• Dijital programlardan yararlanma	5
	• Derste aktif olmak	5

Tablo 7 incelendiğinde, etkili öğrenme temasına ilişkin bulguların “Kavramsal Değişim Süreci”, “Öğrenme Stratejileri” ve “Aktif Katılım ve Yöntem Tercihleri” olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Kavramsal değişim sürecine ilişkin bulgular, öğrencilerin önemli bir kısmının (n=20) eski bilgilerini sorgulayarak yeni bilgilerle değiştirdiğini, bazı öğrencilerin (n=9) ise fiziğe bakış açısında belirgin bir değişim yaşamadığını görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte bir öğrenci “Vektörler konusu sayesinde bir kuvvetin sadece büyüklüğünün değil yönünün de önemli olduğunu fark ettim.” (Ö29) şeklinde ifade etmiştir. Öğrenme stratejilerine bakıldığında, öğrencilerin en çok soru çözümünü (n=17) tercih ettiği, bunu tekrar ve ezberin (n=10) ile kodlama yapmanın (n=9) izlediği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha çok uygulama ve tekrar temelli stratejilere yöneldiğini göstermektedir. Aktif katılım ve yöntem tercihlerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise akranla çalışma (n=10) , deney ve etkinlik yoluyla öğrenme (n=7) ile en çok tercih edilen yöntemler arasında yer almaktadır. Bunu dijital programlarla öğrenme (n=5) ve derste aktif olma (n=5) izlemektedir. Nitekim bir öğrenci “Simülasyonlar üzerinden grafikleri eş zamanlı görmek öğrenmemi daha kalıcı hale getirirdi.” (Ö34) diyerek dijital araçların etkisini vurgulamıştır. Benzer şekilde bir başka öğrenci “Daha fazla deney, grup çalışması ve örnek soru çözümü yapılması derslerin daha iyi anlaşılır olmasını sağlar.” (Ö10) ifadesini kullanmıştır. Ayrıca “Sınıfta toplu bir soru çözümü yapılmalı ya da öğretmenin sadece konuyu anlatıp geçmesi değil konuyu anlatırken öğrencileriyle etkileşim halinde olup sürekli onlara soru sorması onları da konuya dahil etmesi kullanılabilir.” (Ö40) görüşü de öğrencilerin aktif ve uygulamalı öğrenmeye olan ihtiyacını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin eski ön yargı ve korkularını kırarak derse karşı olumlu bir algı geliştirdikleri, erkek öğrencilerin ise derse karşı daha nötr kalarak bakış açıları olduğu saptanmıştır. Öğrenme stratejilerinde hem kız hem erkek öğrenciler için örnek soru çözümü pratikleşmeyi sağlayan en baskın yöntem olurken, kız öğrencilerin ek olarak zihinsel kodlama ve planlı tekrarları daha aktif kullandıkları belirlenmiştir. Aktif katılım ve yöntem tercihlerinde ise öğrencilerin deneyle öğrenmeyi ve soru çözümü yapmayı en ideal model olarak gördükleri; erkek öğrencilerin dijital araçlar ile bireysel çalışmalardan verim alırken grup çalışmalarını verimsiz buldukları gözlemlenmiştir.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğrenci görüşlerine göre oluşan uygulama düzeyi temasına ait kategori ve kodların dağılımı ne şekildedir?

Tablo 8. Uygulama Düzeyi Temasında Kategori ve Kodlar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (n)**
1. Öğrenilenlerin Performansa Dönüşmesi	• Günlük yaşam örnekleri verebilme	33
	• Konuyla ilgili soruları çözebilme	32
2. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	• Ders kitabı içeriği yetersiz	5
	• Grup çalışmalarında verimsizlik	5
	• Ezbere dayalı öğrenme	5
	• Deney ve uygulama eksikliği	5

Tablo 8 incelendiğinde, uygulama düzeyi temasına ilişkin bulguların “Öğrenilenlerin Performansa Dönüşmesi” ile “Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler” olmak üzere iki kategori altında toplandığı

görülmektedir. Öğrenilenlerin Performansa Dönüşmesi ilişkin bulgular, öğrencilerin en çok günlük yaşam örnekleri verebilme (n=33) ve konuyla ilgili soruları çözebilme (n=32) ifadelerine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kuvvet ve hareket ünitesinde edindikleri bilgileri yalnızca teorik düzeyde değil, günlük yaşamla ilişkilendirerek ve soru çözüm süreçlerinde kullanarak performansa dönüştürebildiklerini göstermektedir. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler bulgular incelendiğinde ise ders kitabı içeriğinin yetersiz olması (n=5), grup çalışmalarının süreci zorlaştırması (n=5), bazı öğrencilerin ezber, sınıflandırma yapmakta zorlanması (n=5) ve öğrencilerin deney ve uygulama eksikliğinden kaynaklı (n=5) durumlar yer almaktadır. Nitekim bir öğrenci “Ders kitabında bazı soruların cevap alanları kısıtlı ve sorular karmaşık.” (Ö36) şeklinde görüş bildirirken, bir başka öğrenci “Grup çalışmalarında bazı kişiler katılmadığı için bireysel çalışmaların daha yararlı olduğunu düşünüyorum.” (Ö3) ifadesini kullanmıştır. Ayrıca “Fizik gibi mantık temelli bir dersin, formül üzerinden anlatılmasındansa konunun mantığı üzerinden anlatılması dersi daha iyi anlamamı sağlardı. Böyle bir anlatımla öğrenci sınavda bazı ezberlenecek kavramlar, ezberlenecek formüller aklına gelmese bile soruları mantığıyla çözebilir.” (Ö9) görüşü de anlatım şeklinin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin uygulama sürecinde başarılı olduklarını ancak ders materyalleri, grup çalışmaları ve uygulama eksiklikleri gibi bazı faktörlerin bu süreci sınırlayabildiği söylenebilir.

5. TARTIŞMA - SONUÇ

Araştırma sonucunda, 9. sınıf fizik dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesine ilişkin öğrenme çıktıları öğrenciler tarafından genel olarak kazanılmış olmakla birlikte, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutlarında benzer ve eş düzeyde öğrenme güçlüklerinin yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin temel fizik kavramlarını bildiklerini ifade etmelerine rağmen hem kavramları anlamlandırma ve kuramsal altyapıyı kurma sürecinde hem de problem çözme aşamasında matematiksel işlemler ve geometrik ilişkiler nedeniyle zorlandıkları görülmüştür. Özellikle formüllerin uygulanması, işlem basamaklarının doğru yürütülmesi ve soruların matematiksel yönünün kavramsal boyuttakilerle eşdeğer düzeyde anlaşılması öğrenciler için belirgin birer engel oluşturmaktadır. Bu durum, öğrencilerin fizik dersine yönelik öz güvenlerini olumsuz etkileyebilmekte ve bazılarında başarısızlık algısına yol açabilmektedir. Fizik konularının öğrencilere zor gelmesinin nedenleri, "kavram ve konuların soyut, karmaşık ve sayısal ifadeler içermesinden kaynaklanabilir" (Balbağ ve Karaer, 2016; Timur vd., 2016'dan aktaran Tuncel ve Fidan, 2018, s. 54). Alan yazında fizik dersinin soyut kavramlar içermesi nedeniyle öğrencilerin özellikle kuvvet, hareket ve matematiksel işlem gerektiren konularda öğrenme güçlüğü yaşayabildiğini ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır.Bu araştırmanın bulguları da söz konusu çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin fizik dersine yönelik ön yargılarının uygun öğretim süreçleriyle azaltılabildiği ve derse karşı daha olumlu tutum geliştirebildikleri belirlenmiştir. Öğretmenin anlatım tarzı, örnek soru çözümleri, deneyler ve uygulamalı etkinliklerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde öğretmenlerin yeni pedagojik yaklaşımlara hâkim olma zorunluluğu, öğrenci merkezli süreçlerin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenin öğrenci faaliyetlerini ustaca yönlendirdiği ve karşılıklı güvene dayalı bir etkileşim kurduğu ortamlarda, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katıldığı, öz güvenlerinin arttığı ve potansiyellerini daha rahat keşfettikleri görülmektedir (Babazade, 2024).Literatürde yer alan birçok çalışmada deney temelli, öğrenci merkezli ve uygulamaya dayalı öğretim süreçlerinin fizik dersindeki kavramsal öğrenmeyi artırdığı belirtilmektedir. Geleneksel olarak pasif kalan öğrencilerin derslerde görebilen, sorgulayan, çözümleyen ve bilgi üreten aktif bireyler haline gelmesini sağlayacak eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Aktif öğrenme süreçlerinin öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyerek eğitimdeki sorunların çözümünde umut vadettiği ve bu uygulamaların eğitim sisteminde daha yaygın yer bulmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Türkben, 2015). Elde edilen bulgular, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğrenme ortamlarının derse yönelik ilgi, motivasyon ve başarıyı artırdığını ortaya koyan alan yazınla örtüşmektedir. Bu yönüyle araştırma bulgularının ilgili literatürü desteklediği söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun fizik bilgisini günlük yaşam olaylarıyla ilişkilendirebildiği belirlenmiştir. Özellikle hız, sürat ve hareket konularının günlük yaşam örnekleri üzerinden daha anlamlı hale geldiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgular, öğrenmenin

kalıcılığında günlük yaşamla kurulan ilişkinin önemini vurgulayan alan yazınla da örtüşmektedir. “Fen derslerinin sadece kuramsal bilgilere dayalı olarak salt bilgi düzeyinde yürütülmemesi, günlük yaşamdaki karşılaşılan durumlarla bağının güçlü bir şekilde yapılandırılması öğretimin kalitesini arttıracaktır” (Akgün, Tokur ve Duruk, 2016, s. 174). Alan yazında günlük yaşamla ilişkilendirilen fizik öğretiminin öğrenmenin kalıcılığını artırdığı ve öğrencilerin konuları daha anlamlı öğrenmelerini sağladığı ifade edilmektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin fizik bilgisini yalnızca sınav odaklı değerlendirdiği ve gerçek yaşamla ilişkilendirmekte zorlandığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye yükledikleri anlamın öğrenme sürecini etkileyebileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarından biri de öğrencilerin fizik bilgisini gelecekteki meslek alanlarıyla ilişkilendirmeleridir. Özellikle mühendislik gibi alanlarla bağlantı kurulması, öğrencilerin fizik dersinin işlevselliğini fark ettiklerini göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular; kariyer farkındalığı ile ilişkilendirilen derslerin öğrenci motivasyonunu artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde soru çözme, tekrar yapma ve kodlama gibi stratejileri tercih ettikleri; deneyler, grup çalışmaları ve dijital araçlarla desteklenen öğrenme ortamlarını daha etkili buldukları belirlenmiştir. Arı’ya (2017) göre işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin sürece etkin katılım göstermesine, akranlarıyla iletişim kurarak bilgi ve fikir alışverişinde bulunmasına ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine olanak tanıyan keşfedici ortamlar sunmaktadır. Bu süreçteki olumlu akran etkileşimi ve kolaylaştırıcı öğrenme ortamı, öğrencilerin ele alınan konuları farklı bir perspektifle değerlendirmesini sağlayarak üst düzey öğrenme düzeylerinde kayda değer bir artışa zemin hazırlamaktadır. “Yenilikçi öğrenme alanlarını geleneksel öğrenme alanlarından ayıran en önemli farklılıkların öğrenme sürecinde yenilikçi öğrenme alanlarının öğrenciyi merkeze alması, esnek bir yapıya sahip olması, süreç odaklı olması, grupla öğrenme temelli olması ve teknoloji destekli öğrenme alanları olması sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık geleneksel öğrenme alanlarının konu/müfredat merkezli olması, katı kuralların olması, sonuç odaklı olması, bireysel öğrenme temelli olması ve geleneksel öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığına yönelik bulgular elde edilmiştir” (Yavrutürk ve Saper, 2024, s. 963). Araştırmanın öne çıkan bir diğer önemli sonucu ise simülasyon ve görsel uygulamaların kavramsal öğrenmeyi güçlü bir şekilde desteklediğidir. Fiziki mekân ve çevre koşullarının düzenlenmesi, etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu noktada, araştırmamızda elde edilen simülasyon ve görsel uygulamaların kavramsal öğrenmeyi desteklediği ve öğrencilerin dijital araçları etkili bulduğu yönündeki bulgular, literatürde kronikleşen bu sorunlara modern birer çözüm niteliğindedir. Sınıf mevcudunun kalabalıklığı, laboratuvar imkânlarının yetersizliği, teknolojik altyapı eksiklikleri ve materyal eksikliği gibi unsurlar eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Alan yazında da fiziki ve çevresel koşullardan kaynaklanan bu tür eksikliklerin eğitsel süreçlerde ciddi sorunlara yol açtığını ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Balbağ ve Karaer, 2016). Sonuç olarak, hem geleneksel uygulamalardaki kısıtlamaların (zaman, mekân, rehberlik) aşılması hem de öğrenci motivasyonunun en üst düzeye çıkarılması için, yenilikçi ve teknoloji destekli stratejilerin ders tasarımlarına entegre edilmesinin bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Fizik eğitiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin kavramları kalıcı şekilde öğrenmelerini sağlamak ve günümüz dünyasında kolayca ulaşılan bilgiyi pratikte uygulama becerisine dönüştürmektir. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri okul dışı öğrenme etkinliklerinin, özellikle fen ve fizik konularına dair kalıcı nitelikte yeni öğrenmelerin yapılandırılmasında önemli bir katkı sunduğu görülmektedir (Mertoğlu, 2019). Dolayısıyla sınıf dışı ve deneyim odaklı bu tür öğrenme ortamlarının, teorik bilgilerin pratikle bütünleştirilmesinde kritik bir işleve sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgular, geleneksel süreçlerde bu hedeflere ulaşılmasını zorlaştıran sınırlılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında bazı öğrencilerin grup çalışmalarını verimsiz bulduğu, ders kitabı içeriklerini yetersiz gördüğü ve en önemlisi ezbere dayalı öğrenme yaklaşımından şikâyet ettiği belirtilmektedir. Öğrencilerin dile getirdiği bu olumsuz deneyimler, literatürde fizik öğretiminde yalnızca teorik anlatıma dayalı süreçlerin öğrencilerin aktif katılımını sınırladığı yönündeki görüşleri doğrudan destekler niteliktedir. Sonuç olarak, öğrencilerin ezberci yaklaşımdan uzaklaşması ve derse yönelik motivasyonlarının artırılması için; uygulama temelli, öğrenci merkezli ve teorik bilgiyi günlük yaşamla

ilişkilendiren öğretim süreçlerinin artırılmasının fizik öğretiminde daha etkili ve kalıcı sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, 9. sınıf fizik dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesine ait öğrenme çıktıları öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üniteye ait öğrenme çıktılarının büyük bir kısmına ulaştıkları, ancak özellikle kavramsal ve işlemsel bilgi boyutlarında çeşitli güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin formülleri kullanma, matematiksel işlemleri yürütme ve geometrik ilişkileri problem çözme sürecine aktarma noktalarında önemli engellerle karşılaştıkları, bu durumun ise başarı algılarını ve öz güvenlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Buna karşın öğretmenin anlatım tarzının, örnek soru çözümlerinin, deneylerin ve uygulamalı etkinliklerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği, uygun öğretim süreçlerinin öğrencilerin fizik dersine yönelik ön yargılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yapılandırılmamış grup çalışmalarının ve mevcut ders kitabı içeriklerinin öğrenciler tarafından yetersiz ve verimsiz bulunabildiği de araştırmanın ortaya koyduğu diğer kısıtlı yönler arasındadır. Araştırmanın öne çıkan bir diğer sonucuna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu fizik bilgisini, özellikle hız, sürat ve hareket konularını günlük yaşam olaylarıyla ilişkilendirebilmektedir. Ancak bazı öğrencilerin öğrenme sürecini yalnızca sınav odaklı değerlendirdiği ve geleneksel öğretimdeki ezbere dayalı yaklaşımdan şikâyet ettiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin fizik bilgisini gelecekteki meslek alanlarıyla ilişkilendirmelerinin, kariyer farkındalığı yoluyla derse yönelik motivasyonlarını belirgin şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde soru çözme, tekrar yapma ve kodlama gibi stratejileri tercih ettikleri; simülasyon ve görsel uygulamalarla desteklenen dijital öğrenme ortamlarını kavramsal öğrenmede oldukça etkili buldukları belirlenmiştir. Nihai olarak; geleneksel öğretim süreçlerinin ve laboratuvar uygulamalarının getirdiği zaman, mekân ve rehberlik kısıtlamalarını aşmak, ezberci yaklaşımın önüne geçmek ve öğrenci motivasyonunu en üst düzeye çıkarmak için; uygulama temelli, öğrenci merkezli, günlük yaşam ve kariyer farkındalığıyla ilişkilendirilmiş teknoloji destekli öğretim süreçlerinin ders tasarımlarına entegre edilmesinin fizik eğitiminde kalıcı ve etkili sonuçlar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

6.ÖNERİLER

Fizik derslerinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak deney, uygulama ve etkinlik temelli öğrenme ortamlarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle “Kuvvet ve Hareket” ünitesindeki kavramların günlük yaşam örnekleriyle desteklenmesi öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini kolaylaştırabilir.

Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çeşitlendirilmesi, soru örneklerinin artırılması ve uygulama alanlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Bunun yanında simülasyonlar, görsel materyaller ve dijital öğrenme araçlarının fizik öğretim sürecinde daha etkin kullanılması öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaları önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin fizik dersine yönelik olumsuz ön yargılarını azaltacak motive edici ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı sınıf düzeyleri, farklı fizik üniteleri ve daha geniş çalışma gruplarıyla çalışmalar yürütülerek fizik öğretimine ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

7.KAYNAKÇA

Adem, H. (2025). *Fen bilimleri eğitiminde kuvvet ve hareket konusu: Bir içerik analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Akdeniz, A. R. ve Karamustafaoğlu, O. (2003). Fizik öğretimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 161-177.

Akgün, A., Tokur, F., & Duruk, Ü. (2016). Associating conceptions in science teaching with daily life: Water chemistry and water treatment. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, *6*(1), 161–178. http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.87973

Arı, Z. D. (2017). *İş birlikli öğrenme yönteminin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, öz-yeterliklerine ve öğrenme anlayışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. https://earsiv.kmu.edu.tr/server/api/core/bitstreams/09ec8790-b819-4f12-9b96-a3fd6f7e6020/content

Ayvacı, H. Ş., & Bebek, G. (2018). Fizik öğretimi sürecinde yaşanan sorunların değerlendirilmesine yönelik bir çalışma a study on evaluation of the problems faced with teaching physics. *Kastamonu Education Journal*, *26*(1).

Babazade, Z. (2024). Modern eğitim sisteminde aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, *6*(1), 22-29.

Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(3), 1-11.

Gürel, D. K., Sak, M., Ünal, Z. Ş., Özbek, V., Candaş, Z., & Şen, S. 1995-2015 Yılları arasında türkiyede fizik eğitimine yönelik yayınlanan makalelerin içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 143-167.

Kıyıcı, F. B., & Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeylerinin belirlenmesi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, *5*(1), 43-61.

Köksalan, S. (2019). *Sorgulamaya dayalı öğretimde kullanılan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* (Order No. 28245064). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2466064558). https://www.proquest.com/dissertations-theses/sorgulamaya-dayalı-öğretimde kullanılan/docview/2466064558/se-2

Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 37–60.

Sapancı, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, *2*(2), 60-68. https://dergipark.org.tr/en/pub/aji/article/18843

Tuncel, M. ve Fidan, M. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde öğrenmede zorlanılan konular ve çözüm önerileri. *The 6th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI – EPOK)*, Kars, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/330324310_Ortaokul_Fen_Bilimleri_Dersinde_Ogrenmede_Zorlanilan_Konular_ve_Cozum_Onerileri_Subjects_Perceived_As_Difficult_in_Secondary_Science_Course_and_Recommendations

Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*(7), 899-916. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331

Yadigaroğlu, M., Demircioğlu, G., & Demircioğlu, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *18*(2), 795-812.

Yavrutürk, A. R., & Saper, Ü. (2024). Yenilikçi ve esnek öğrenme alanı geleceğin sınıf laboratuvarı alanında eğitim gören öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(3), 949–973. https://doi.org/10.19171/uefad.1459904

Yıldırım, Z. (2018). *Fiziksel aktivite temelli oyunlar ile bilgisayar oyunlarının 9. sınıf öğrencilerinin fizik (kuvvet, Newton'un hareket yasaları ve sürtünme kuvveti) başarısı ve bilimsel süreç becerileri düzeylerine etkisinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

B012

Eğitimdeki Sessiz Göç: Beyaz Kaçış

Prof. Dr. AYDIN BALYER[1], Prof. Dr. ARSLAN BAYRAM[2], Prof. Dr. KENAN ÖZCAN[3]

[1] YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
[2] ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
[3] ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

Bildiri no: ABS-3CN93C

Özet

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) beyaz öğrencilerin devlet okullarından özel okullara geçişi veya sosyo-ekonomik düzeyi yüksek semtlere göçü olarak kavramsallaştırılan "Beyaz Kaçış" olgusu, Türkiye'de tartışılmakta olan, sessiz ve derinden ilerleyen büyük bir toplumsal ayrışma tehlikesini işaret etmektedir. Bu olgu, Türkiye bağlamında sosyo-ekonomik olarak avantajlı ailelerin başarılı çocuklarını, göçmen ve dezavantajlı öğrenci sayısının arttığı okullardan alarak, sosyo-ekonomik düzeyi daha iyi semtlerdeki imkânları daha iyi okullara ya da özel okullara taşıması şeklinde kendini göstermektedir. Bu hareketlilik, kent içinde bir tür "beyin göçüne" yol açarak okulların demografik yapısını hızla değiştirme potansiyeli taşımaktadır. Bu problemden hareketle mevcut araştırma, eğitimde toplumsal ayrışma potansiyeline sahip "Beyaz Kaçış" olgusunu nitel olgubilim (fenomenoloji) deseniyle incelemeyi amaçlamaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda, artan göçmen öğrenci sayısı nedeniyle okulların eğitim niteliğinin düştüğü ve bunun sonucunda "iyi öğrencilerin" özel okullara veya ayrıcalıklı devlet okullarına yöneldiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, eğitimde sosyal ayrışmayı hızlandıran bu durumun Türk eğitim sisteminde kent içinde ‘çift katmanlı’ bir yapıya yol açtığını ortaya koymakta; sorunun giderilmesi için acil, kapsamlı ve eşitlik temelli politika önlemlerinin hayata geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Beyaz Kaçış, Sosyal Ayrışma, Göçmen Öğrenci, Eğitimde Nitelik Kaybı.

The Silent Migration in Education: The White Flight

Abstract

The phenomenon of "White Flight," conceptualized in the United States as the transition of white students from public to private schools or their migration to high socioeconomic neighborhoods, points to a major risk of social segregation progressing silently in Turkey. In the Turkish context, this phenomenon manifests as socioeconomically advantaged families moving their successful children away from schools with high numbers of immigrant and disadvantaged students to private schools or public schools with better facilities in wealthier districts. This mobility creates an urban "brain drain," rapidly altering school demographics. This study aims to investigate the "White Flight" phenomenon, which carries a potential for social segregation in education, using a qualitative phenomenological design. In-depth interviews with school administrators, teachers, and parents revealed that the quality of education in certain schools declined due to the increasing number of immigrant students, leading "good students" to shift toward private schools or privileged public schools. The results indicate that this state of social segregation leads to a 'two-tiered' urban structure in the Turkish education system, requiring urgent, comprehensive, and equity-based policy measures.

Keywords: White Flight, Social Segregation, Immigrant Student, Loss of Educational Quality.

1. Giriş ve Problem Durumu

Varlıklı beyazların azınlıkların giderek arttığı veya ağırlıklı olarak yaşadığı yerlerden ayrılması olarak tanımlanan “Beyaz Kaçış” terimi, özellikle ABD’de beyazların kamu okullarına kayıt oranlarındaki düşüşü olarak tanımlanmaktadır (Jayapal, 1987, s. 389). Beyaz kaçış; beyaz ailelerin öğrencilerinin devlet

okullarından özel okullara geçişi ve bir okul bölgesinden tamamen göç etmesi şeklinde iki tür davranış olarak kendini göstermektedir. Her iki senaryoda da bu olgu, söz konusu okullardaki iyi öğrencilerin “beyin göçü” ile sonlanmaktadır. Okullardaki bu ayrışma hareketliliği okulların demografik yapısını hızla değiştirme potansiyeline sahiptir.

Dünyanın birçok ülkesinde varlıklı ebeveynler, göç yoluyla gelen ve dezavantajlı öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullardaki çocuklarını mevcut okullarından alarak ya özel okullara ya da sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelerdeki okullara kaydettirmektedirler. Bu durum okullar arasındaki nitelik ve tercih edilirlik durumunu etkilemekte, toplumsal ayrışmanın ve potansiyel çatışmanın zeminini hazırlamaktadır. Türk eğitim sistemi açısından önemli bir ayrışma da göç yoluyla gelen veya geçici koruma statüsündeki öğrencilerin artışıyla birlikte okul kompozisyonunda yaşanan değişimle ilgilidir. Göçmen öğrencilerin yoğun bulunduğu bazı okullarda, dilsel yetersizlikler nedeniyle akademik başarının düştüğü ve eğitimin yavaşladığı algısı velileri özel okullara ya da sosyo-ekonomik düzey olarak daha iyi mahallelerdeki okullara yöneltmektedir.

Genel toplum dinamikleri açısından büyük bir risk taşıyan bu konunun Türkiye eğitim sisteminde nasıl deneyimlendiği ve yaşandığı konusunda yürütülen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada, Türkiye'de henüz açık bir kamusal tartışma konusu olmayan ancak okul düzeyinde derinleşen bu sessiz göçün dinamiklerinin; okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin perspektiflerinden derinlemesine ortaya konulması amaçlanmıştır.

2. Teorik Çerçeve

Eğitim bağlamında beyaz kaçış, varlıklı ailelerin, azınlık öğrencilerin yoğunlaştığı veya başarısız olarak etiketlenen şehir merkezindeki devlet okullarından uzaklaşması ve kamu okullarındaki kayıt oranlarındaki düşüş eğilimi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Renzulli ve Evans'a göre (2005) varlıklı aileler, sosyal statülerini sadece mahallelerinden değil, çocuklarının gittiği okulların niteliğinden alırlar. Bu nedenle, azınlık sayısının artması "çoğunluk etnik topluluğun statüsüne bir tehdit" olarak algılanabilmektedir.

Bourdieu’nun kültürel sermaye ve habitus kavramları (1986) ışığında özel okullar ya da “nitelikli okullar” diye adlandırılan okullar, benzer sermayeye sahip aileleri bir araya getirerek avantajlı konumlarını korudukları kapalı yapılar olarak işlev görmektedir. Bu dönüşüm sermaye aktarımı ve yeniden üretim durumunu güçlendirmektedir. Rumberger ve Palardy’ye göre (2000), özellikle lise öğrencilerinin başarısını etkileyen faktörlerin başında okullarının sosyoekonomik yapısı gelmekte, sosyoekonomik yapısı yüksek olan okullara devam eden öğrencilerin daha fazla akademik fayda elde etmektedirler. Coleman (1966) da bir öğrencinin başarısının, okulun fiziksel özelliklerinden ziyade akran özellikleri ve okul kompozisyonu ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Türk eğitim sisteminde bu ayrışma iki türlü yaşanmaktadır: Birincisi varlıklı ve orta sınıf ailelerin çocuklarını özel okullara kaydettirmeleridir. 2000’lerin başında toplam örgün eğitim içindeki özel okul payı % 2 iken, 2024-2025 yılı itibariyle bu pay % 19-20 oranına ulaşmıştır (MEB, 2025). Bu süreçte kamusal eğitime ayrılan bütçe payının gerilemesi (2016'da %19,24 iken 2023'te %14,56'ya düşmesi) kamu okullarında kalabalık sınıflara ve altyapı yetersizliklerine yol açarak kamu eğitimini çaresiz bırakmıştır (EĞİTİM-SEN, 2025). Ayrışmanın ikinci şekli ise imam hatip okullarının sayısındaki hızlı artış ve dinsel ağırlıklı eğitime yönelimdir; bu okulları tercih etmek istemeyen aileler sosyo-ekonomik olarak daha iyi bölgelere taşınmakta ya da özel okullara yönelmektedir (MEB, 2025). Ayrıca, resmi okullarda veli bağışlarıyla oluşturulan "özel sınıflar" okul içi ayrışmayı ve şubeleşmeyi de beraberinde getirmektedir (Işıl ve ark., 2010).

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, eğitim sistemindeki Beyaz Kaçış olgusunun paydaşlar tarafından nasıl deneyimlendiğini derinlemesine saptamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) desenine uygun tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, bilinen ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olguları ön plana çıkartan bir araştırma desenidir (Creswell, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; İstanbul, Gaziantep, Kilis, Adıyaman, Artvin ve Ankara gibi farklı illerde görev yapan veya ikamet eden, amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenen 10 okul yöneticisi, 10 öğretmen ve 10 veli olmak üzere toplam 30 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Yönetici ve Öğretmen (n=20)	Veli (n=10)	Toplam (n=30)
Öğrenim Durumu	Ortaöğretim / Lisans / Lisansüstü	- / 12 / 8	4 / 4 / 2	4 / 16 / 10
Okul Kademesi	İlkokul / Ortaokul / Lise	8 / 7 / 5	4 / 3 / 3	12 / 10 / 8
Görev	Müdür / M. Yard. / Öğretmen	6 / 4 / 10	- / - / -	6 / 4 / 10
Yönetim Kıdemi	1-5 yıl / 6-10 yıl / 11+ yıl	3 / 5 / 2	- / - / -	3 / 5 / 2
Aylık Gelir	<28k / 28k-50k / 50k-75k / 75k+	- / - / - / -	0 / 2 / 5 / 3	0 / 2 / 5 / 3
Konut Durumu	Kira / Kendi Evi	-	3 / 7	3 / 7

3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yönetici ve öğretmenler için 13, veliler için ise 11 sorudan oluşan görüşme formları kesinleştirilmiştir. Çalışma için Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 03.04.2025 tarih ve 2025.04 toplantı nolu rapor ile izin alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri okul dışı ortamlarda, tarafsızlık ilkesine sadık kalınarak gerçekleştirilmiş ve ortalama 40-50 dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz süreci; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların/temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp yorumlanması olmak üzere dört aşamada yürütülmüştür. Kodlama ve temalandırma aşamalarında nitel araştırma alanında uzman bir akademisyenle ortak çalışılarak analizin güvenirliği artırılmıştır.

3.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik karşılığı olan aktarılabilirlik, inanılırlık, tutarlılık ve onaylanabilirlik ilkeleri titizlikle işletilmiştir. Veriler objektif bir şekilde, yorum katılmadan katılımcıların doğrudan ifadeleriyle alıntılanarak aktarılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak adına KY1 (Katılımcı Yönetici), KÖ1 (Katılımcı Öğretmen) ve KV3 (Katılımcı Veli) gibi kodlar kullanılmıştır. Araştırmacılar, saha sürecinde yönlendirici olmaktan kaçınarak yansıtıcı ve tarafsız bir rol üstlenmişlerdir.

4. Bulgular

4.1. Beyaz Kaçış Olgusunun Algılanışı

Yönetici ve öğretmenler süreci "makro/kurumsal" düzeyde tanımlarken, veliler "mikro/bireysel" kaygılar üzerinden anlamlandırmaktadır.

Yönetici ve Öğretmenlerin Algısı: Eğitimciler bu olguyu sessiz ve kademeli öğrenci kaybı, akademik kayıp ve kurumsal dönüşüm olarak görmektedir. KY1 kodlu bir yöneticinin ifadesi bu durumu özetlemektedir: *"Beyaz kaçış benim için, okuldan sessizce ama sistematik bir şekilde akademik olarak güçlü ve avantajlı ailelerin ayrılması anlamına geliyor."* Göçmen yoğunluğunun artmasıyla öğrenci profilinin dezavantajlı hale geldiği ve heterojenliğin öğretimi zorlaştırdığı vurgulanmıştır.

Velilerin Algısı: Velilerin büyük bir kısmı kavramı teorik olarak ilk kez duysa da durumu hayatın "normal akışı" olarak içselleştirmiştir. KV2 kodlu bir veli; *"Bu kavramı ilk kez duydum ama aslında yaşadığımız şey tam olarak bu,"* demiştir. Okul değişikliği kararları rasyonel bir tercihten ziyade bir "zorunluluk hissi" ve çocuklarını kurtarma refleksiyle açıklanmaktadır.

4.2. Beyaz Kaçışın Nedenleri ve Okul Tercihinde Karar Süreçleri

Eğitsel ve Akademik Nedenler: Başarılı öğrencilerin okuldan ayrılması "rüzgâr etkisi" olarak adlandırılan zincirleme bir reaksiyon doğurmaktadır. Bir yöneticinin benzetmesiyle; *"Bir başarılı öğrenci okuldan ayrılır, peşine 1-2 öğrenci daha gider ve bir rüzgâr eser; okulun tüm başarılı öğrencileri yok olur."*

Demografik ve Sosyal Değişimler: Göçmen ve dezavantajlı öğrenci sayısındaki artışın okulun niteliğini düşüreceği beklentisi kaçışı tetiklemektedir. Bir öğretmen bu durumu; *"Veliler açıkça ifade etmese de çocuklarının geri kalacağından endişe duyduklarını hissediyoruz,"* diyerek gerekçelerin çoğunlukla "örtük" yürütüldüğünü belirtmiştir.

Karar Mekanizması: Veliler açısından karar süreci ani olmayıp en az bir yıla yayılan stratejik bir gözlemin ürünüdür. Çevredeki diğer velilerin çocuklarını okuldan alması "sosyal kanıt" işlevi görerek "başka çare kalmadı" algısını beslemektedir.

4.3. Okulun Niteliği, Kurumsal İşleyiş ve Sosyal İklim Üzerindeki Etkileri

Akademik Yapıda Gerileme: Başarılı öğrenci kaybı sınıf içi akademik dengeyi bozmakta ve öğretmenleri ders düzeyini düşürmeye zorlamaktadır. Bir öğretmen; *"Sınıf içi akademik denge bozuluyor... dersi daha alt seviyeden anlatmak zorunda kalıyoruz ve bu da genel başarıyı aşağı çekiyor"* demiştir.

Motivasyon Kaybı ve Kısır Döngü: "Veliyi okulda tutamama" algısı eğitimcilerde yetersizlik hissi yaratmaktadır. Bir okul müdürü bu durumu *"boşa kürek çekmek"* olarak tanımlamıştır. Bir yöneticinin; *"İyi öğrenciler gidince okul daha az tercih ediliyor, daha az tercih edilince yeni iyi öğrenciler gelmiyor"* ifadesi okulun içine düştüğü kurumsal kısır döngüyü açıklamaktadır.

Veli Cephesinde Güven ve Düzen Arayışı: Veliler, devlet okullarında artan göçmen yoğunluğunun yarattığı seviye farkından şikayetçidir ve çocuklarının kendilerini daha güvende hissedeceği küçük mevcutlu sınıfları tercih etmektedir.

4.4. Sosyal Ayrışma, Toplumsal Algı ve Öğrenci Deneyimi

Beyaz kaçış okulları sadece birer eğitim kurumu olmaktan çıkarıp, semt temelli etiketlenmelerin kristalize olduğu mekanlara dönüştürmektedir.

Rol Model Eksikliği ve Özgüven Kaybı: Akademik olarak örnek alınacak öğrencilerin azalması kalan öğrencilerde aidiyet kaybına yol açmaktadır. Bir öğretmen; *"Okulda rol model olacak öğrencilerin azalması, diğer öğrencilerin motivasyonunu da düşürüyor... aidiyet duygusu zayıflıyor"* saptamasında bulunmuştur.

Kast Sistemi ve "Biz-Onlar" Ayrımı: Okulların "göçmen okulu" veya "başarısız okul" olarak damgalanması öğrencilerde özgüven kaybına neden olmaktadır. Veliler, okulların artık semt ve öğrenci profiline göre keskin biçimde "iyi" ve "diğerleri" şeklinde kutuplaştığını, bunun da toplumsal yarılmalara ve çocuk yaşta "örtük rekabete" zemin hazırladığını belirtmiştir.

4.5. Çözüm Önerileri ve Politika Müdahaleleri

Katılımcılar çözümü bireysel kaçış stratejilerinde değil, makro düzeydeki eşitlikçi politikalarda görmektedir.

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Pozitif Ayrımcılık: Yönetici ve öğretmenler dezavantajlı okullara yönelik kaynak dağıtımında adalet sağlanmasını ve bu okulların özel olarak desteklenmesini önermektedir. Adrese dayalı kayıt sisteminin suistimal edilmesinin önüne geçilmesi okul heterojenliğini korumak adına kritik görülmektedir. Bir okul müdürü, *"Her öğrenci evine en yakın okulda okuyabilir... bu renklilik toplumu yansıtacak, çatışmaları azaltacaktır"* demiştir.

Devlet Okullarının Güçlendirilmesi Talebi: Veliler, özel okullara yönelmeyi bir lüks değil çaresizlik olarak görmektedir. Bir veli; *"Açıkçası özel okula gitmek beni ekonomik olarak zorluyor ama çocuğum için başka çarem olmadığını düşündüm. Keşke devlet okuluna gönül rahatlığıyla devam edebilseydik"* diyerek devlet okullarına duyulan güvenin yeniden inşa edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sınıf mevcutlarının azaltılması ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi velilerin en somut talepleridir.

5. Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitimde "beyaz kaçış" olgusunun Türkiye bağlamında giderek derinleşen, çok aktörlü ve yapısal bir toplumsal ayrışma sürecine işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin beyaz kaçışı "kurumsal bir risk" olarak tanımlaması, alan yazında akademik açıdan güçlü ailelerin ayrılmasının okulun sosyal sermayesini erittiğini belirten Saporito (2003) ve Goyette'in (2008) çalışmalarıyla paraleldir. Velilerin süreci "normalleşmiş bir zorunluluk" olarak görmesi ise Ball ve Vincent'ın (1998) tanımladığı "kaygılı orta sınıf ebeveynliği" kavramıyla doğrudan örtüşmektedir.

Kaçışı tetikleyen nedenler arasında göçmen ve dezavantajlı öğrenci artışı ile akademik başarı kaygısı arasındaki bağ, Bourdieu'nun (1986) kültürel sermaye kuramıyla açıklanabilir. Aileler, çocuklarının akran etkisinden olumsuz etkilenmemesi adına homojen ortam arayışına girmektedir. Yöneticilerin ifade ettiği "rüzgâr etkisi", alan yazında belirli bir dezavantajlı öğrenci oranına ulaşıldığında kaçışın hızlandığı "eşik değeri" kavramına karşılık gelmektedir.

Öğretmenlerin ders düzeyini alt seviyeye çekmek zorunda kalması ve motivasyon kaybı yaşaması "öğretmen emeğinin vasıfsızlaşması" ve "nitelik kaybı" risklerini doğrulamaktadır. Karsten ve ark. (2003) bu durumu okulların *damgalanması* şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Bu da okulların nitelikli öğretmen ve kaynak desteğini de yitirmesi ile akademik yoğunlaşmayı artırma riski taşımaktadır.

Okulların “iyi” ve “diğerleri” şeklinde ayrılması/kutuplaşması, Orfield’ın (2001) belirttiği gibi demokratik vatandaşlık algısına zarar vermekte ve eğitim sisteminin toplumsal eşitsizlikleri derinleştiren bir araca dönüşmesine yol açmaktadır. Göçmen öğrenci artışının doğrudan dışlama diliyle değil de “sınıf içi heterojenlik” veya “akademik yavaşlama” gibi pedagojik söylemlerle meşrulaştırılması, ABD literatüründeki “renk körü” ırkçılık ve dışlama söylemleriyle paralellik taşımaktadır. Katılımcıların sunduğu yapısal ve politik müdahale önerileri ise Rawls’un (1971) adalet kuramındaki “farklılık ilkesi” ve Levin'in (2002) mahalle okullarını birer cazibe merkezi haline getirme önerileriyle teorik olarak tam bir uyum içerisindedir.

6. Sonuç ve Öneriler

6.1. Sonuçlar

Mevcut araştırma, eğitimde "beyaz kaçış" olgusunun Türkiye’de henüz açıkça adlandırılan bir kamusal tartışma konusu olmasa da okul düzeyinde sessizce derinleşen çift katmanlı bir yapıya yol açtığını ortaya koymaktadır. Başarılı ve yüksek sosyal sermayeye sahip öğrencilerin okuldan ayrılması; akademik düzeyin düşmesi, öğretmen motivasyonunun azalması ve okulun damgalanması şeklinde ilerleyen sistemik bir kurumsal çıkmaz ve kısır döngü yaratmaktadır. Ailelerin çocuklarını kurtarma refleksiyle geliştirdikleri bireysel çıkış stratejileri, uzun vadede okulları sosyo-ekonomik ve demografik açıdan keskin hatlarla ayıran, erken yaşta "biz ve onlar" kutuplaşmasını besleyen toplumsal bir risk barındırmaktadır. Sonuç olarak beyaz kaçış, hem mevcut eğitimsel eşitsizliklerin bir çıktısı hem de bu eşitsizlikleri derinleştirerek yeniden üreten en temel mekanizmalardan biridir. Sorunun çözümü rasyonel aile tercihlerini kısıtlamaktan değil, kamu okullarına olan sistemik güveni yeniden inşa edecek eşitlik temelli makro politikalardan geçmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Dezavantajlı ve göçmen öğrenci yoğunluğu yüksek olan okullara altyapı, bütçe, rehberlik hizmeti ve akademik destek programları açısından pozitif ayrımcılık uygulanmalı, bu destekler kurumsallaştırılmalıdır.
- Nitelikli ve deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı okullarda kalmasını sağlamak adına maddi teşvikler, mesleki gelişim olanakları ve akademik kariyer kolaylıkları gibi mekanizmalar geliştirilmelidir.
- Kamu okulları sadece sınav başarısıyla değil spor, sanat, bilim ve sosyal projelerle öne çıkarılmalı, velilerin "kaçmak zorunda hissetmeyeceği" standartta nitelikli okul iklimleri kurulmalıdır.
- Okul içinde "biz-onlar" ayrımını ve damgalanmayı önlemek amacıyla akran desteği, çok kültürlü eğitim yaklaşımları ve okul aidiyetini güçlendirici sosyal etkinlikler sistematik olarak uygulanmalıdır.
- Adrese dayalı kayıt sisteminin suistimal edilmesini (sahte adres beyanları vb.) önleyecek sıkı denetim mekanizmaları kurulmalı, okulların toplumsal heterojenliği korunmalıdır.
- Beyaz kaçışın uzun vadeli pedagojik ve psikososyal etkilerini daha net saptayabilmek amacıyla, öğrenci perspektifini de sürece dahil eden boylamsal (uzunlamasına) ve nicel verilerle desteklenmiş karma yöntemli araştırmalar yürütülmelidir.

Kaynakça

Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, F., Weinfeld, F., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (Çev. H. Özcan). Anı Yayıncılık.

EĞİTİM-SEN. (2025). *MEB ve Yükseköğretim Bütçe Payları ve Milli Gelire Oranları*. https://egitimsen.org.tr/2026-yili-egitim-butcesi-egitim-emekcilerinden-ve-egitim-hakkindan-tasarruf-sermayeye-kaynak-aktarma-butcesidir/

Goyette, A. K. (2008). College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time. *Social Science Research*, 37(2), 461-484.

Levin, H. M. (2002). A comprehensive framework for evaluating educational vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 159–174.

MEB. (2025). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024–2025*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf

Orfield, G. (2001). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*, Harvard Civil Rights Project MA.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

Renzulli, L. A., & Evans, L. (2005). School choice, charter schools, and white flight. *Social Problems*, 52(3), 398–418.

Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.

Saporito, S. (2003). Private choices, public consequences: Magnet school programs and racial residential segregation. *American Sociological Review*, 68(2), 181-203.

B013

GELİŞMİŞ FARKLI ÜLKELERDEKİ DENETİM SİSTEMLERİNİN TÜRKİYE EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Berna Ünal[1], Yeşim Seven[2], Doç. Dr. Sevda Katıtaş[2]

[1] İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

[2] Yıldız Teknik Üniversitesi

Bildiri no: ABS-XMJCXJ

Özet

Eğitim denetimi, eğitim sistemlerinin niteliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve okul etkililiğinin artırılmasında önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte eğitim denetiminin yapısı ve işleyişi, ülkelerin yönetim anlayışları ve eğitim politikalarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, İngiltere, Japonya ve Finlandiya'nın eğitim denetim sistemlerini Türkiye eğitim denetim sistemi ile karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemek ve Türkiye açısından çıkarımlar ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Bu doğrultuda ilgili ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin resmî dokümanlar, uluslararası raporlar, bilimsel çalışmalar ve kurumsal kaynaklar analiz edilmiştir. Bulgular, İngiltere'de eğitim denetiminin bağımsız bir denetim kurumu olan OFSTED tarafından hesap verebilirlik ve standartlar ekseninde kalite odaklı yürütüldüğünü, Japonya'da rehberlik, sürekli mesleki gelişim ve yerel yönetim odaklı bir yaklaşımın benimsendiğini, Finlandiya'da ise güven, öğretmen özerkliği ve öz değerlendirme temelli bir sistemin öne çıktığını göstermiştir. Buna karşılık Türkiye'de eğitim denetiminin ağırlıklı olarak mevzuata uygunluk, kontrol, inceleme ve durum tespitine dayalı bir yapıda yürütüldüğü; öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen rehberlik ve okul gelişimine yönelik işlevlerinin ise sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, karşılaştırmalı bulgular Türkiye'de eğitim denetiminin rehberlik, öğretmen gelişimi ve okul temelli öz değerlendirme boyutlarını güçlendirecek biçimde yeniden yapılandırılmasının eğitim sisteminin niteliğine katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim denetimi, karşılaştırmalı eğitim, öğretmen gelişimi

A COMPARISON OF EDUCATIONAL SUPERVISION SYSTEMS IN DEVELOPED COUNTRIES WITH THE TURKISH EDUCATIONAL SUPERVISION SYSTEM

Abstract

Educational supervision plays an important role in improving the quality of education systems, supporting teachers’ professional development, and enhancing school effectiveness. However, the structure and functioning of educational supervision vary across countries depending on their approaches to governance and educational policies. This study aims to comparatively examine the educational supervision systems of England, Japan, and Finland alongside the Turkish educational supervision system and to draw implications for Türkiye. The study was conducted using document analysis within a qualitative research approach. Accordingly, official documents, international reports, scholarly studies, and institutional sources concerning the educational supervision systems of the selected countries were analyzed. The findings indicate that educational supervision in England is carried out by Ofsted, an independent inspection body, with a quality-oriented approach emphasizing accountability and standards. In Japan, the system is characterized by an approach centered on guidance, continuous professional development, and local administration, whereas in Finland, trust, teacher autonomy, and self-evaluation constitute the key features of the system. In contrast, educational supervision in Türkiye is predominantly characterized by compliance with regulations, control, investigation, and assessment of the existing situation, while its functions related to supporting teachers’ professional development, providing guidance, and promoting school improvement remain limited. In conclusion, the comparative findings suggest that restructuring educational supervision

in Türkiye by strengthening its dimensions of guidance, teacher development, and school-based self-evaluation could contribute to improving the overall quality of the education system.

Keywords: Educational supervision, comparative education, teacher development

1. GİRİŞ

Eğitim-öğretim sürecinin niteliğini artırma ve öğrenci başarısını geliştirme, eğitim sistemlerinin önemli hedefleri arasında değerlendirilmektedir. Bu bağlamda denetim, öğretim süreçlerini geliştirmeye hizmet eden bir yapı olarak ele alınmaktadır. Eğitim denetimi, insan ilişkilerinden rehberliğe, mesleki yardımdan grup çalışmalarına verilen öneme kadar uzanan çok boyutlu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Taymaz, 2011). Bu süreç, Sullivan ve Glanz'ın (2015) da vurguladığı üzere, kontrol odaklı bir yaklaşımdan katılımcı demokratik bakış açısını önceleyen bir yönelime evrilmiştir. Zepeda'ya (2016) göre denetimin esas görevi, öğretmenlerin iş birliği içinde çalışabilecekleri ve mesleki açıdan desteklenebilecekleri uygun bir ortamda görev yapabilmelerine katkı sunmaktır.

Türkiye'de eğitim denetimine ilişkin mevcut uygulamaların, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve rehberlik işlevini yeterince yerine getiremediğine yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Nitekim yapılan bazı çalışmalar, denetimde rehberlik vurgusunun çoğu zaman söylem düzeyinde kaldığını ve uygulamada denetimin daha çok kontrol odaklı bir yapıda sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır (Özek & Akarsu, 2024; Yıldırım, 2025). Bu bağlamda Türkiye'de yeni bir denetim modeline ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Söz konusu model, farklı ülkelerin denetim sistemlerinin ve Türkiye'deki denetim uygulamalarının incelenmesiyle oluşturulabilir (Katıtaş vd., 2019). Karşılaştırmalı eğitim anlayışı açısından değerlendirildiğinde, farklı ülkelerin eğitim sistemleri ve denetim uygulamalarından hareketle her ülkenin kendi koşullarına uygun özgün modeller geliştirmesi mümkündür (Barış & Eranıl, 2022). Bu bağlamda, farklı ülkelerin eğitim uygulamalarının ve deneyimlerinin; her ülkenin kendine özgü eğitim sistemi ile ekonomik, sosyal ve kültürel koşulları dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu süreçte yalnızca olumlu uygulamaların değil, karşılaşılan sorunların ve olumsuzlukların da incelenmesi, benzer problemlerin önlenmesi açısından önem arz etmektedir (Meşeci, 2007).

Mevcut çalışmanın amacı, İngiltere, Japonya ve Finlandiya'nın eğitim denetim sistemlerini Türkiye eğitim denetim sistemi ile karşılaştırmalı bir perspektifle incelemektir. Çalışmada İngiltere, Japonya ve Finlandiya eğitim denetim sistemlerinin seçilmesinin temel nedeni, bu ülkelerin eğitim denetimine ilişkin farklı yönetim anlayışlarını ve uygulama modellerini temsil etmeleridir. İngiltere, merkezi ve hesap verebilirlik odaklı denetim yapısıyla; Japonya, yerel yönetim birimleri ile okul temelli değerlendirme süreçlerini bütünleştiren yaklaşımıyla; Finlandiya ise güven, öğretmen özerkliği ve öz değerlendirme temelli denetim anlayışıyla öne çıkmaktadır. Söz konusu ülkelerin farklı tarihsel, kültürel ve yönetsel bağlamlarda geliştirdikleri denetim uygulamalarının incelenmesinin, Türkiye'de eğitim denetimine yönelik mevcut tartışmaların değerlendirilmesine ve alternatif uygulama örneklerinin ortaya konulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, söz konusu ülkelerin eğitim denetim sistemlerinin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla öncelikle her bir ülkeye ilişkin genel bilgilere yer verilmiş, ardından denetim sistemleri incelenmiştir. İlgili ülkelerin eğitim politikalarına yönelik resmî dokümanlar, uluslararası raporlar, makaleler ve kurumsal web kaynaklarından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuş ve Türkiye eğitim denetim sistemine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı esas alınmış olup İngiltere, Japonya ve Finlandiya'nın eğitim denetim sistemleri, Türkiye eğitim denetim sistemiyle karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmiştir. İngiltere, Japonya ve Finlandiya, eğitim denetimine ilişkin farklı yönetim anlayışlarını ve uygulama modellerini temsil ettikleri gerekçesiyle çalışma kapsamına dahil edilmiştir. İngiltere merkezi ve hesap verebilirlik

odaklı denetim yapısıyla; Japonya, yerel yönetim birimleri ile okul temelli değerlendirme süreçlerini bütünleştiren yaklaşımıyla; Finlandiya ise güven, öğretmen özerkliği ve öz değerlendirme temelli denetim anlayışıyla öne çıkmaktadır. Bu üç ülkenin farklı tarihsel, kültürel ve yönetsel bağlamlarda geliştirdiği denetim uygulamalarının incelenmesi, Türkiye'de eğitim denetimine yönelik mevcut tartışmaların değerlendirilmesine ve alternatif uygulama örneklerinin ortaya konulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Veriler, ilgili ülkelerin eğitim politikalarına yönelik resmî dokümanlar, uluslararası kuruluş raporları, hakemli akademik makaleler ve ilgili kurumların resmî web kaynaklarından derlenmiştir. Doküman taraması, her ülke için önce genel demografik/ekonomik/yönetsel yapıya, ardından eğitim denetim sistemine ilişkin kaynaklara ulaşılacak şekilde yürütülmüştür. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Her ülkenin denetim sistemi, denetimin sorumlu kurumu, denetmenlerin niteliği, denetim süreç ve amaçları gibi ortak kategoriler altında betimlenmiş, ardından ülkeler arası benzerlik ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur. Bu bulgular ışığında Türkiye eğitim denetim sistemine yönelik değerlendirme ve çıkarımlar geliştirilmiştir.

3. BULGULAR

İngiltere’de Eğitim Denetimi

Bu bölümde, İngiltere’nin genel özelliklerine kısaca değinilmiş ve ardından eğitim denetim sisteminin yapısı ve işleyişi incelenmiştir.

Genel Bilgiler

İngiltere, Birleşik Krallık’ın en kalabalık ülkesidir. Nüfusun büyük çoğunluğunu İngilizler oluşturmakta olup İngilizce yaygın olarak konuşulmaktadır. Ekonomik açıdan, Sanayi Devrimi ile birlikte sanayileşme sürecine giren ülke, 21. yüzyılda büyük ölçüde hizmet sektörüne dayalı bir ekonomik yapıya sahiptir. Bununla birlikte, sanayi üretiminde yaşanan azalma özellikle kuzey bölgelerde işsizlik oranlarının artmasına yol açarak bölgesel sosyo-ekonomik eşitsizlikleri ortaya çıkarmıştır (Thomas & Kellner, 2026).

İngiltere'de eğitim sistemi, yüksek riskli hesap verebilirlik anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Bu yapı, standartlaştırılmış değerlendirmeler, ortaöğretim sonu yüksek riskli sınavlar ve okul performansının derecelendirme sistemleri ile başarı sıralama tabloları aracılığıyla kamuoyuyla paylaşıldığı bir teftiş sisteminin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Finlandiya gibi bazı ülkelerde dış denetim bulunmazken, İngiltere'de denetim hesap verebilirlik çerçevesinin temel bir unsurunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda dış denetime ve kısa süreli bildirim uygulamasına ağırlık verilmektedir (Holloway & Santori, 2024). Öğretmenlik mesleği açısından değerlendirildiğinde ise İngiltere'nin de içinde yer aldığı Birleşik Krallık'ın, öğretmenlere duyulan saygının görece yüksek olduğu ülkeler arasında gösterildiği görülmektedir. Bununla birlikte Birleşik Krallık, en uzun öğretmen çalışma saatlerine sahip ülkeler arasında da yer almaktadır (Dolton vd., 2018). Yüksek çalışma saatleri ve hesap verebilirlik baskısının bir arada bulunması, İngiltere'deki eğitim ortamının genel niteliğini yansıtmaktadır. Bu durum, denetim sisteminin hangi koşullar altında işlediğini anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, İngiltere’de eğitim denetimi uygulamalarının yapısı ve işleyişi incelenmektedir.

İngiltere’de Denetim Sisteminin Yapılanması

İngiltere’de eğitim sistemi, âdem-i merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Eğitimle ilgili görev ve yetkiler; merkezi hükümet, yerel yönetimler, kiliseler, okul yönetimi organları ve diğer paydaşlar arasında paylaşılmaktadır. Eğitimin genel sorumluluğu; İngiltere’de Eğitim Bakanlığı’na (Department for Education) aittir. Bakanlık, öğretmenlerin yetiştirilmesi süreçlerini düzenlemektedir. Eğitim Bakanı ise öğretmenlik mesleğine girişte gerekli kriterleri belirlemekte ve öğretmenlerin maaşları ile çalışma koşullarını düzenlemektedir (European Commission [EC], 1995).

İngiltere’de okul denetim sistemi 1839’a uzanan köklü bir geçmişe sahiptir (Cushing & Snell, 2023). 1992 tarihli Eğitim (Okullar) Yasası ile birlikte, İngiltere’de okul denetimlerinin genel sorumluluğu

Majesteleri'nin Müfettişi'ne verilmiş ve denetim sistemi devlet adına yürütülen düzenli ve bağımsız bir yapıya kavuşturulmuştur (Education Schools Act, 1992). Bu süreçte İngiltere'de eğitim denetim sistemi Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED) merkezli güçlü bir yapıya evrilmiştir (Cushing & Snell, 2023; Tian, 2025). Bu yeniden yapılandırma süreci kapsamında kurulan OFSTED, bağımsız bir denetim yapısı oluşturulması amacıyla hayata geçirilen bir kurumdur (Demirkasımoğlu, 2011). Eğitimde niteliği artırmayı amaçlayan bu kurum, eğitim kurumlarını denetleyerek elde ettiği bulguları raporlamakta ve bu raporları kamuoyu ile politika yapıcılarla paylaşmaktadır. Bu yönüyle eğitim hizmetlerinin belirli standartlara uygunluğunu sağlamaya yönelik düzenleyici bir rol üstlenilmektedir. Kurum, faaliyetlerini öğrenciyi merkeze alan, kanıta dayalı, şeffaf ve hesap verebilir bir anlayış çerçevesinde yürütmektedir (OFSTED, 2022a).

OFSTED, idari ve profesyonel olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İdari bölüm daha çok düzenleyici ve mali işlerden sorumlu iken, profesyonel bölüm Majesteleri'nin Müfettişliği olarak adlandırılmakta ve eğitimde niteliğin izlenmesi ile denetim sonuçlarının değerlendirilmesinden sorumludur (EC, 1995). II. Elizabeth'in ölümünün ardından OFSTED'in güncel resmî kullanımında 'Her Majesty's Chief Inspector' ünvanının yerini 'His Majesty's Chief Inspector' ünvanı almıştır (OFSTED, 2022a). İngiltere'de ulusal düzeyde denetim yetkisine sahip olan Majesteleri'nin Müfettişleri, bakanlıktan bağımsız ve özerk yapılarıyla geniş yetkilere sahip bir denetim grubu olarak değerlendirilmektedir (Demirkasımoğlu, 2011). OFSTED'e bağlı olarak çalışan bu müfettişler; öğretmen yetiştiren kurumları denetlemek, eğitim-öğretim faaliyetlerini izlemek ve denetim süreçlerini koordine etmek gibi önemli görevler üstlenmektedir. Ayrıca ülke genelinde gerçekleştirilen denetimlere ilişkin Başmüfettiş ve hükümete önerilerde bulunmaktadırlar (Barış & Eranıl, 2022). İngiltere'de OFSTED bünyesinde merkezî düzeyde eğitim denetmeni olabilmek için belirli sertifika ve diplomalara sahip olmak, yeterli mesleki deneyim göstermek ve çeşitli yeterlikleri karşılamak gerekmektedir. Diğer yandan bu koşulları sağlamak tek başına yeterli olmayıp, denetçilerin atanması süreci resmî onaya bağlıdır. Adaylar, ilgili değerlendirme süreçlerini tamamladıktan sonra OFSTED yönetiminin önerisiyle Majesteleri'nin Müfettişi unvanını almaktadır. Kurumun başında ise belirli bir süre için atanan Baş Müfettiş bulunmaktadır (Çetin & Konan, 2020).

İngiltere eğitim denetimi sisteminde birden fazla aktörün sorumluluk üstlendiği görülmektedir. Yerel yönetimler, kamu eğitim hizmetlerinin planlanması, finansmanı ve uygulanmasında rol almakta; belirli durumlarda okulların gelişimine de katkı sağlamaktadır. Yerel düzeyde okulların, kendi iç denetim mekanizmaları aracılığıyla eğitim-öğretim süreçlerini izlediği ve öğretmen performansını değerlendirdiği belirtilmektedir. Bu çerçevede denetim faaliyetlerinden OFSTED ile birlikte yerel eğitim birimleri ve okulların da sorumlu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim denetimi hem merkezi hem de yerel birimlerce yürütülmektedir (Barış & Eranıl, 2022). Nitekim Tian'ın (2025) da vurguladığı üzere, İngiltere'de eğitim denetim sistemi karmaşık ve çok aktörlü bir yapı sergilemektedir.

İngiltere'de eğitim denetimin temel amacı, eğitimi geliştirmek ve eğitimde niteliği artırmaktır. Değerlendirmeler, ulusal karar verme süreçlerinin yanı sıra kalkınma çalışmaları ve uluslararası karşılaştırmalar için de veri üretimine katkı sağlamaktadır (Barış & Eranıl, 2022). OFSTED raporları sadece okulların denetim sonuçlarını sunmakla kalmamakta, aynı zamanda zayıf yönlerin geliştirilmesine yönelik öneriler de içermektedir. Bu durum okulların gelişim sürecine rehberlik eden bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Denetim süreci akademik başarıya odaklanmanın ötesinde, eğitimin niteliği, liderlik ve yönetim, okul kültürü ile öğrenci ve veli beklentilerine de odaklanmaktadır. Bu bağlamda OFSTED raporları, okul performansını çok boyutlu ve süreç temelli bir yaklaşımla değerlendiren kapsamlı çalışmalar olarak değerlendirilmektedir (Meşeci, 2007).

İngiltere eğitim denetimi sisteminin sunduğu çok boyutlu değerlendirme yaklaşımı ve geliştirme odaklı yapısıyla literatürde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu yapının pratikteki yansımalarına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Nitekim sisteme çeşitli açılardan eleştiriler literatürde sıklıkla dile getirilmektedir (Kilian vd., 2025; Tian, 2025; Tian & Diamond, 2026). Bu durumda, eğitim

denetim sistemlerinin güçlü yönleri ile birlikte sınırlılıklarının da göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğu düşünülebilir.

Denetimlerin okul performansını sınırlı bir zaman dilimi içinde değerlendirmesi, eleştiri konularından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda mevcut sistemin, okulların genel işleyişini bütüncül olarak ortaya koymak yerine anlık bir kesit sunduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak bazı denetçilerin yeterli alan bilgisi ve saha deneyimine sahip olmamasının, öğretmenlerle kurulan iletişimi zorlaştırdığına dikkat çekilmektedir. Bu durumun denetim sonuçlarının güvenilirliğini tartışmalı hale getirdiği vurgulanmaktadır (Tian, 2025). OFSTED'in öğretmenler üzerinde stres ve baskı yaratan bir korku kültürü oluşturması da bir diğer tartışma konusudur (Kilian vd., 2025). Bununla birlikte, İngiltere'de eğitim denetim sistemine yönelik eleştiriler, öğretmenlerle sınırlı kalmamakta olup denetçiler tarafından da dile getirilmektedir. Nitekim denetçilerin OFSTED'in giderek daha fazla siyasallaştığını, iş yükünün arttığını ve mesleki özerkliğin azaldığını ifade ettikleri tespit edilmiştir (Tian & Diamond, 2026).

İngiltere'de eğitim denetim sürecinin önemli bir bileşeni olan derecelendirme sistemi, literatürde dile getirilen eleştirilerin anlaşılmasına katkı sağlayabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Eylül 2024'e kadar OFSTED denetimleri, okulları dört kategoriye ayırmıştır. İlk ikisi, üstün ve iyi şeklindeki derecelendirmelerden oluşurken, diğer ikisi geliştirilmesi gereken ve yetersiz derecelendirmeleri olup okullar için ciddi yaptırımlar doğurmaktadır. Bu yaptırımlar arasında okulun akademiye dönüştürülmesi, yönetim kadrosunun değiştirilmesi ve yeniden denetimlere tabi tutulması yer almaktadır (Kilian vd., 2025). Bu durum Tian'ın (2025) da belirttiği üzere öğretmenler ve okul yöneticilerinin denetim süreçlerini büyük ölçüde olumsuz duygularla ilişkilendirmesini hatırlatmaktadır. Bu çerçevede, İngiltere denetim sisteminin niteliği artırmaya yönelik işlevinin yanı sıra, okullar ve eğitim aktörleri üzerinde baskı oluşturabilen bir yönünün de bulunduğu ileri sürülebilir.

İngiltere'de eğitim denetim sürecinde benimsenen değerlendirme yaklaşımının, zaman içerisinde farklı politika ve öncelikler doğrultusunda yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. Eylül 2019'da OFSTED tarafından uygulamaya konulan yeni denetim çerçevesi ile ulusal sınav sonuçlarına verilen önem azaltılmış, bunun yerine müfredatın niteliği ve öğrenme süreçleri ön plana çıkarılmıştır (Bokhove vd., 2023). OFSTED'in (2022b), eğitimde niteliği artırmaya yönelik uygulamaların geliştirilmesini amaçlayan 2022-2027 stratejisi de bulunmaktadır. Bu strateji, pandemi sonrası oluşan koşulları dikkate alarak öğrenme kayıplarının telafi edilmesi ve eğitimde standartların yükseltilmesi gibi önceliklere odaklanmaktadır.

Sonuç olarak, İngiltere'de eğitim denetim sistemi, güçlü bir merkezî denetim kurumu olan OFSTED etrafında şekillenen çok aktörlü bir yapı sergilemektedir. Bu yapı hem dış denetimi hem de yerel ve okul temelli iç denetim mekanizmalarını kapsamaktadır. Denetimler, eğitimin niteliğini artırmayı hedefleyen kapsamlı raporlama ve izleme süreçleri aracılığıyla yürütülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler ve yöneticiler üzerinde oluşturduğu baskı, denetimlerin sınırlı zaman dilimlerine dayanması ve denetçilerin yeterliklerine ilişkin eleştiriler, sistemin tartışmalı yönleri arasında yer almaktadır. Bu çerçevede, İngiltere'de eğitim denetimi kurumsallaşmış bir yapı sunmakla birlikte, uygulamada çeşitli eleştirileri de beraberinde getirmektedir (Barış & Eranıl, 2022; Kilian vd., 2025; Tian, 2025).

Japonya'da Eğitim Denetimi

Bu bölümde, Japonya'nın genel özelliklerine kısaca değinilmiş ve ardından eğitim denetim sisteminin yapısı ve işleyişi incelenmiştir.

Genel Bilgiler

Japonya'da nüfusun büyük çoğunluğu Japonlardan oluşmakta olup resmî dil Japonca'dır. Ülkede ekonomi ağırlıklı olarak otomotiv, elektronik ve makine üretimi gibi sanayi sektörlerine dayanmaktadır. Japonya'da işsizlik oranı düşük olmasına rağmen yoksulluk oranı yaklaşık %15 seviyesindedir. Bunun yanında, nüfusun yaşlanması ve 1990'lı yıllardan itibaren ekonomik büyümenin yavaşlaması, ülkenin karşı karşıya olduğu temel sosyo-ekonomik sorunlar arasında yer almaktadır (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2023b; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018).

Japonya'da eğitim, bütün çocuk eğitimi (whole child education) anlayışı etrafında şekillenmektedir. Bu yaklaşım öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini bir bütün olarak ele almaktadır. Müfredat, duygusal zekânın gelişimini amaçlayan Tokkatsu adlı anlayışla desteklenmektedir. Öğretmenlik mesleği oldukça rekabetçi bir yapıya sahip olup öğretmen yetiştirme programlarına kabul için adayların ulusal üniversite giriş sınavında yüksek başarı göstermesi gerekmektedir (OECD, 2018). Öte yandan Japonya, dünya genelinde en uzun öğretmen çalışma saatlerine sahip ülkeler arasında yer almakta olup öğretmenlere duyulan saygının yüksek olduğu ülkeler arasında da gösterilmektedir (Dolton vd., 2018). Öğretmenlik mesleğine verilen bu önem ve bütüncül eğitim anlayışı, Japonya'da denetim sisteminin nasıl yapılandırıldığını ve hangi önceliklere dayandığını anlamak açısından bir zemin oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, Japonya'da eğitim denetiminin nasıl yürütüldüğü ele alınmaktadır.

Japonya Denetim Sisteminin Yapılanması

Japonya'da eğitim sistemi, 1868 Meiji Restorasyonu sonrasında modernleşme hedefleri doğrultusunda merkezi bir yapıda şekillenmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında gerçekleştirilen reformlarla birlikte ise eğitim sisteminde demokratikleşme ve yerelleşme yönünde dönüşümler yaşanmıştır (Koyama, 2008). Reform süreci, toplumsal ve ekonomik gelişmelerin etkisiyle, eğitim politikalarının bütüncül bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasını beraberinde getirmiştir (Yamanaka & Suzuki, 2020). Bu yapısal dönüşümler, Japonya'da eğitim denetimi uygulamalarının şekillenmesinde de rol oynamıştır. 1990'lı yılların sonlarına gelindiğinde, Japon eğitim sisteminin bürokratik yapısının esnetilmesi ve yerel ihtiyaçlara daha duyarlı hale getirilmesi yönünde bir yönelim ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda il ve belediye düzeyindeki eğitim kurulları, kendi yerel önceliklerine uygun politikalar geliştirmeye yönelmiştir (Takayama & Lingard, 2019). Buradan hareketle, Japonya'da eğitim yönetiminde yerel düzeyin uygulama ve karar süreçlerinde etkin olduğu söylenebilir.

Japonya'da merkezi düzeyde eğitim politikası ve koordinasyon sorumluluğu Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) tarafından üstlenilirken yerel uygulamalar ise eğitim kurulları aracılığıyla yürütülmektedir. Eğitim kurulu sistemi, genel yönetimden bağımsız ve diğer yerel yönetim aktörleriyle ilişkili bir yapıda faaliyet göstermektedir (Makise, 2017). Barış ve Eranıl'ın (2022) da değindiği gibi Japonya'da eyalet ve belediye düzeyindeki eğitim kurullarının karar süreçlerinde etkin olması, eğitim yönetimine âdem-i merkeziyetçilik özelliği kazandırmaktadır.

Japonya'da eğitim kurullarının okul değerlendirmede de önemli rol üstlendiği görülmektedir. Bu kurullar, öğretmen atamaları ve hizmet içi eğitim süreçlerinin yanı sıra okulların günlük işleyişine yönelik denetim faaliyetlerinden de sorumludur (Barış & Eranıl, 2022; NCEE, 2023b; OECD, 2018). Okullar, belediye ve il eğitim kurullarına bağlı çoğunlukla eski öğretmen ve yöneticiler arasından seçilen denetçiler tarafından ulusal bir çerçeve doğrultusunda düzenli olarak denetlenmektedir. Bu süreçte okul yönetimi ve öğretim uygulamalarına yönelik rehberlik de sağlanmaktadır. Bununla birlikte, okulların her yıl düzenli olarak öz değerlendirme yapmaları da zorunlu tutulmaktadır (NCEE, 2023b).

Japonya'da öğretmen değerlendirmesi yasal olarak zorunlu olup okulun öz değerlendirme sürecinin bir parçası olarak yürütülmektedir. Öğretmenler her yıl kendi mesleki hedeflerini belirlemekte ve yıl sonunda okul yöneticileriyle birlikte gelişimlerini gözden geçirmektedir. Müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenleri yılda iki kez gözlemleyerek bu gözlemler doğrultusunda geri bildirim sunmaktadır. Bu sürecin temel amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğretim uygulamalarını iyileştirmektir (NCEE, 2023b). Bu çerçevede söz konusu yaklaşımın, Japonya'da öğretmenlerin mesleğe girişinden itibaren başlayan ve meslek yaşamı boyunca devam eden kapsamlı bir seçme, yetiştirme ve geliştirme sistemiyle sürdürüldüğü anlaşılmaktadır.

Japonya'da öğretmenlik mesleği, değerlendirme süreçleriyle uyumlu biçimde seçicilik ve sürekli gelişim ilkeleri üzerine yapılandırılmıştır. Öğretmenlik mesleğine giriş oldukça seçici olup, mesleğe kabul edilen öğretmenler deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde yaklaşık bir yıl süren yoğun bir mesleki gelişim programına katılmaktadır (NCEE, 2023b). Mesleğe başladıktan sonra da öğretmenlere okul içindeki kıdemli öğretmenler ve eğitim kurulları tarafından rehberlik sağlanmaktadır (Hall, 2024). Bunun yanı sıra

öğretmenler, kariyerleri boyunca yerel ve ulusal düzeyde sunulan sürekli mesleki gelişim programlarına katılmakta ve belirli aralıklarla değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (MEXT, 2015).

Japonya'da öğretmenlik mesleği yüksek toplumsal saygınlığa, iyi gelire ve yaşam boyu iş güvencesine sahiptir. Adaylara aldıkları eğitime göre öğretmenlik sertifikası verilmekte olup bu sistem sürekli mesleki gelişimi teşvik etmektedir. Böylece belirli mesleki standartların oluşması sağlanmaktadır (Özerbaş & Safi, 2022). Bu bağlamda Japonya'da eğitim denetiminin yalnızca öğretim süreçlerinin izlenmesiyle sınırlı olmadığı, öğretmenlerin mesleğe seçilmesinden itibaren eğitimde niteliği güvence altına almaya yönelik bütüncül bir anlayışa dayandığı anlaşılmaktadır.

Japonya'da eğitim denetimi öğrenci başarılarının izlenmesi ve paydaş katılımı yoluyla da desteklenmektedir. Ulusal Akademik Yetenek Değerlendirmesi kapsamında altıncı ve dokuzuncu sınıf öğrencileri Japonca, matematik, fen bilimleri ve İngilizce derslerinde değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlar, okullar ve illerle paylaşılarak gelişime ihtiyaç duyan alanların belirlenmesinde kullanılmaktadır (NCEE, 2023b). Bu yönüyle söz konusu değerlendirmeler, sistemin izlenmesi ve geliştirilmesine yönelik önemli bir denetim aracı işlevi görmektedir. Bunun yanı sıra velilerin eğitim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla okullara gözlemci olarak dahil edilmesi, denetim sürecinde paydaş katılımının da esas alındığını göstermektedir (Demirkasımoğlu, 2011).

Sonuç olarak, Japonya'da eğitim denetimi; okul temelli öz değerlendirme, öğretmen değerlendirme süreçleri ve yerel denetçiler aracılığıyla yürütülen düzenli dış denetimleri kapsayan çok katmanlı bir yapı olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin seçimi, yetiştirilmesi ve sürekli mesleki gelişimi belirli ölçütlere bağlanmakta ve bu süreçler düzenli değerlendirme ve sertifika yenileme uygulamalarıyla desteklenmektedir. Öte yandan sürekli mesleki gelişim ve değerlendirme beklentisinin öğretmenler üzerinde dolaylı bir performans baskısı oluşturabileceği de ileri sürülebilir. Ulusal düzeyde gerçekleştirilen öğrenci değerlendirmeleri ile velilerin sürece katılımı, sistemin izleme ve geliştirme yönünü güçlendirmektedir (Demirkasımoğlu, 2011; NCEE, 2023b). Bu çerçevede Japonya'da eğitim denetimi; rehberlik, gelişim ve niteliği artırma odaklı bir yapı sergilediği söylenebilir.

Finlandiya'da Eğitim Denetimi

Bu bölümde, Finlandiya'nın genel özelliklerine kısaca değinilmiş ve ardından eğitim denetim sisteminin yapısı ve işleyişi incelenmiştir.

Genel Bilgiler

Finlandiya'da nüfusun büyük çoğunluğunu Finliler oluşturmakta ve İsveççe ikinci resmî dil olarak kullanılmaktadır. Ülkede ekonomi; metal, elektronik ve makine üretimi gibi sanayi ve teknoloji sektörlerine dayanmaktadır. Eğitim harcamalarının payı yaklaşık %6,5 olup işsizlik oranı %8,3 ve yoksulluk oranı %6,8 seviyesindedir. Bu göstergeler, yüksek bir sosyal refah düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (NCEE, 2023a).

Finlandiya'da öğretmenlik mesleği, yüksek toplumsal itibarıyla öne çıkmaktadır. Nitekim TALIS 2024 verilerine göre Finlandiyalı öğretmenlerin %48'i öğretmenlerin toplumda değer gördüğünü belirtmiş olup bu oran OECD ortalamasının (%22) belirgin biçimde üzerindedir. Yeni mezun öğretmenlerin ise %87'si aldıkları hizmet öncesi eğitimin genel kalitesinin yüksek olduğunu ifade etmiştir (OECD, 2025). Global Teacher Status Index bulgularına göre de Finlandiya, öğretmenlere duyulan saygının yüksek olduğu ülkeler arasında yer almakta ve Finlandiya'nın iyi bir eğitim sistemi olarak algılandığı, öğretmenlerin bu başarıda pay sahibi görüldüğü görülmektedir (Dolton vd., 2018). Tüm öğretmenler, alan bilgisi ile pedagojik bilgiyi araştırma ve uygulamayla birleştiren iki yıllık yüksek lisans derecesine sahip olmak zorundadır. Öğretmenlik tıptan sonra en çok tercih edilen meslek konumuna gelmiştir (Sirota & Elfahel Dasman, 2019). Öğretmenlik mesleğine duyulan bu güven ve mesleğin taşıdığı yüksek itibar, Finlandiya'da denetim sisteminin geleneksel kontrol mekanizmalarından ziyade özerklik ve mesleki sorumluluk temeline dayalı bir yapıda şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, Finlandiya'da eğitim denetimine ilişkin süreçler değerlendirilmektedir.

Finlandiya'da Denetim Sisteminin Yapılanması

Finlandiya'da eğitim sistemi, erken çocukluktan yükseköğretime kadar kamu tarafından finanse edilmekte olup tüm eğitim kademeleri, Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Bakanlık, öğretmen yetiştirme programlarını düzenlemekte ve eğitim politikalarının uygulanmasını sağlamaktadır (NCEE, 2023a). Finlandiya eğitim sisteminde, merkezi otorite genel politikaları belirlerken uygulamaya ilişkin kararlar büyük ölçüde yerel düzeyde alınmaktadır (Çetin & Konan, 2020). Bu yapı içerisinde öğretmen eğitimi 1970'li yıllarda öğretmen okullarından üniversitelere taşınmış ve öğretmenlik için yüksek lisans derecesi şartı getirilmiştir. Söz konusu reform, program sayısının azalmasına yol açmış ve 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme programlarının sınırlı sayıda üniversite tarafından sunulmasına neden olmuştur (NCEE, 2023a). Bu reformun, öğretmenlerin akademik ve pedagojik açıdan nitelikli şekilde yetiştirilmesini sağlayarak eğitim denetiminin daha sınırlı bir yapıda yürütülmesine zemin hazırladığı söylenebilir.

Finlandiya'da görünür bir okul ve öğretmen denetimi yerine, denetim süreçlerinin öğretmen eğitimi içerisinde örtük biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği yüksek bir toplumsal saygınlığa sahiptir ve toplum eğitimcilere güçlü bir güven duymaktadır. Eğitim fakültelerine kabul süreci oldukça rekabetçi olup adayların yoğun bir elemeden geçmesini gerektirmektedir. Yüksek gelir düzeyi ve iş güvencesi, başarılı ve yetenekli öğrencilerin öğretmenliği tercih etmesini teşvik etmektedir. Bu sayede mesleğe en başarılı adayların seçilmesi sağlanmakta ve süreç sonunda nitelikli öğretmenler yetiştirilmektedir (Çetin & Konan, 2020; NCEE, 2023a; Özerbaş & Safi, 2022). Bu bağlamda, Finlandiya'da eğitim denetiminin dışsal kontrol mekanizmalarından ziyade sistemin kendi yapısına yerleşmiş bir nitelik anlayışıyla yürütüldüğü söylenebilir.

Finlandiya'da eğitim sistemi 1990'lı yıllarda yerelleştirilmiş, geleneksel denetim sistemi kaldırılarak sorumluluk belediyelere devredilmiştir. Geleneksel denetim ve kontrol anlayışı yerine değerlendirme temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu süreçte öğretmenler ve okullar daha özerk hale gelmiş, merkezi kontrol büyük ölçüde azaltılmıştır. Bu nedenle Finlandiya eğitim sisteminde okul ve öğretmen özerkliği önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler, sınıf yönetimi ve ders planlama süreçlerinde geniş bir yetki ve sorumluluk alanına sahiptir (Barış & Eranıl, 2022; NCEE, 2023a; Simola vd., 2009; Vainikainen vd., 2018).

Finlandiya'da eğitim denetimi, geleneksel müfettişlik anlayışının yerini alan değerlendirme temelli bir yapı içinde, merkezi ve yerel yönetimlerin birlikte rol aldığı bir sistem olarak yürütülmektedir. Ulusal düzeyde değerlendirme faaliyetlerinden Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (FINEEC) sorumlu olmakla birlikte, okulların dış denetimi belediyeler tarafından yürütülmektedir. Sistem, müfettişlik yerine tematik değerlendirmelere dayalıdır ve denetimin temel amacı eğitimin niteliğini geliştirmektir (Barış & Eranıl, 2022). Finlandiya'da geleneksel anlamda sistematik bir dış denetim uygulanmamakta, okullar talep ettikleri durumlarda değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bununla birlikte, okulların öz değerlendirme süreçleri teşvik edilmektedir. FINEEC, belediyelerle iş birliği içinde her eğitim kademesi için ölçütler geliştirerek bu süreçleri destekleyici bir rol üstlenmektedir (Çetin & Konan, 2020; NCEE, 2023a; OECD, 2020). Ayrıca denetim süreçleri, öz değerlendirme ile birlikte öğrenci ve veli geri bildirimini içermekte ve kontrol odaklı bir yapıdan ziyade mesleki gelişimi destekleyen bir yaklaşım benimsemektedir. Bu kapsamda denetim sorumluluğu büyük ölçüde öğretmenler ve okul liderleri tarafından üstlenilmekte olup bu paydaşlar hizmet öncesi ve hizmet içinde kapsamlı bir eğitimden geçmektedir (Çetin & Konan, 2020).

Sonuç olarak, Finlandiya'da eğitim denetim sistemi, merkezi ve yerel düzeylerin birlikte rol aldığı, ancak geleneksel müfettişlik anlayışının büyük ölçüde terk edildiği ve değerlendirme temelli bir yaklaşıma dayanan bir yapı olduğu düşünülebilir. Denetim yerine okul ve öğretmen özerkliğini esas alan, öz değerlendirme ve geri bildirim odaklı bir sistem benimsenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin yüksek niteliklerle yetiştirilmesi ve mesleki sorumluluklarının güçlü olması belirleyici bir rol oynamaktadır. FINEEC, sistem düzeyinde izleme ve değerlendirme faaliyetlerini yürüterek eğitim niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlamakta ve okulların öz değerlendirme süreçlerini desteklemektedir. Bu bağlamda Finlandiya'da eğitim denetimi, dış kontrol mekanizmalarından ziyade güven ve özerklik üzerine kurulu bir

yapı göstermektedir (NCEE, 2023a). Bununla birlikte, Finlandiya'daki bu güvene dayalı yaklaşım, öğretmen niteliği ve toplumsal güven düzeyi gibi özgül koşullara bağlıdır. Bu nedenle her ülkede aynı şekilde uygulanması zor olabilir.

İncelenen Ülkeler ile Türkiye Eğitim Denetim Sisteminin Karşılaştırılması

Bu bölümde İngiltere, Japonya ve Finlandiya eğitim denetim sistemleriyle Türkiye eğitim denetim sistemi karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede öncelikle seçilmiş ülkelerin denetim sistemleri ayrı ayrı ele alınmış, ardından bu sistemler Türkiye eğitim denetim sistemi ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda seçilmiş ülkeler arasında denetim anlayışı ve uygulamaları açısından belirgin farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Tablo 1'de İngiltere, Japonya, Finlandiya ve Türkiye'nin eğitim denetim sistemlerine ilişkin bulgular; değerlendirme yapanlar, amaç, sıklık ve çıktılar açısından karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 1. İncelenen Ülkeler ile Türkiye Eğitim Denetim Sisteminin Karşılaştırılması

Ülkeler	Değerlendirme Yapanlar	Amaç	Değerlendirme Sıklığı	Değerlendirme Çıktıları
İngiltere	OFSTED, Okul içi mekanizmalar (Okul Yönetimi, Öğrenciler, Veliler ve Öğretmenler)	Hesap verebilirlik ve kaliteyi sağlamak	Düzenli aralıklarla	Ayrıntılı raporlar, Okul derecelendirmesi (Üstün, iyi, geliştirilmesi gereken, yetersiz derecelendirmeler)
Japonya	İl ve Belediye Eğitim Kurulları, Okul İçi Mekanizmalar	Mesleki gelişim ve rehberlik, Eğitim süreçlerini iyileştirmek	Düzenli aralıklarla	Öğretmenin mesleki açıdan geliştirilmesi
Finlandiya	Okul öz değerlendirmeleri, Okul Yöneticileri	Mesleki gelişim ve özerklik, Eğitim süreçlerini, iyileştirmek	Öz değerlendirme temelli	Öğretmenin mesleki açıdan geliştirilmesi
Türkiye	Okul Yöneticileri	Mevzuata uygunluk	Ders yılı içerisinde en az bir kez	İnceleme ve soruşturma raporları

Kaynak: Katıtaş vd., 2019, s.4688 uyarlanarak ve bu çalışmanın bulguları doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü üzere İngiltere, Japonya ve Finlandiya'nın eğitim denetim sistemleri; değerlendirme yapan aktörler, denetimin amacı, sıklığı ve çıktıları açısından benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. İngiltere'de denetim süreci, merkezi bir yapı olan OFSTED tarafından yürütülmekte ve düzenli aralıklarla gerçekleştirilen denetimler sonucunda okullara yönelik ayrıntılı raporlar ve derecelendirmeler sunulmaktadır. Bu durum, sistemin hesap verebilirlik ve standartlara dayalı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Japonya'da ise denetim sürecinin daha çok yerel yönetimler (il ve belediye eğitim kurulları) ile okul içi öz değerlendirme mekanizmalarına dayandığı görülmektedir. Demirkasımoğlu'nun (2011) da vurguladığı gibi, velilerin sürece dahil edilmesi denetimin çok paydaşlı bir anlayışla yürütüldüğünü göstermektedir. Finlandiya'da ise diğer ülkelerden farklı olarak merkezi ve sistematik bir denetim yapısının bulunmadığı; denetimin büyük ölçüde okul temelli öz değerlendirme süreçlerine dayandığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımda güvene dayalı bir sistem ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, söz konusu sistemin işleyişinin öğretmenlerin yüksek mesleki yeterliklere sahip olması ve eğitim sisteminde güçlü bir güven ortamının bulunmasıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. İncelenen ülkeler birlikte değerlendirildiğinde, İngiltere'de merkezi ve standartlara dayalı bir denetim yapısı öne çıkarken, Japonya'da yerel yönetimler ile okul temelli değerlendirme süreçlerinin birlikte işlediği, Finlandiya'da ise öz değerlendirme ve öğretmen özerkliğine dayalı bir sistemin benimsendiği görülmektedir. Bu farklılıklar, eğitim denetim sistemlerinin ülkelerin yönetim yapıları, eğitim politikaları ve kültürel özellikleri doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de 2014 yılında yapılan düzenleme ile müfettişlerin öğretmen denetimi yapma yetkisi kaldırılmış ve bu görev okul yöneticilerine devredilmiştir (Pomay & Ünal, 2023). Bununla birlikte, Türkiye'de dış değerlendirme uygulamaları merkezi ve üst denetleme organları tarafından yürütülürken İngiltere'de bu süreç özerk bir denetim kurumu olan OFSTED tarafından gerçekleştirilmektedir (Daşçı Sönmez & Gökmenoğlu, 2023). Bu farklılık, İngiltere'de denetim sisteminin daha bağımsız ve profesyonel bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Türkiye ile İngiltere eğitim denetim sistemlerinin dikkat çekici farklarından biri de Türkiye'de denetim yapısının zaman içinde sık sık değişime uğraması buna karşılık İngiltere'de daha kurumsallaşmış bir yapının bulunmasıdır. Nitekim Türkiye'de denetim yetkilerinin farklı dönemlerde yeniden düzenlenmesi sistemin istikrarını sınırlayabilmektedir (Durnalı & Limon, 2018). Buna karşılık İngiltere'de denetim sürecinin uzun yıllardır OFSTED gibi köklü ve bağımsız bir kurum etrafında yürütülmesi, sistemin daha tutarlı ve öngörülebilir bir yapı kazanmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, denetim süreçlerinin etkililiği ve sürdürülebilirliği açısından kurumsal sürekliliğin önemli bir unsur olduğunu düşündürmektedir.

Türkiye'de eğitim denetiminin mevzuata uygunluk ile kontrol odaklı bir anlayış çerçevesinde gerçekleştirildiği bilinmektedir. Buna karşılık, incelenen ülkelerde denetim anlayışının öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve rehberlik eden bir yaklaşıma dayandığı görülmektedir (Barış & Eranıl, 2022). Nitekim eğitim denetiminin, eksiklikleri ortaya koyan yargılayıcı bir yaklaşım yerine, öğretmen gelişimine katkı sunmayı ve eğitimde niteliğin sağlanmasını amaçlayan etkileşimli bir yapı olarak ele alınması gerektiği öne sürülmektedir (Kurum & Çınkır, 2017; Zepeda, 2016).

Türkiye'de öğretmenlerin ders yılı içinde en az bir kez değerlendirilmesi öngörülmektedir (MEB, 2025). Öz değerlendirme uygulamaları bakımından da Türkiye'nin diğer ülkelere kıyasla daha sınırlı bir düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Türkiye'de yaygın olmayan öz değerlendirme uygulamaları, özellikle Finlandiya'da öğretmenler tarafından daha aktif şekilde yürütülmektedir (Barış & Eranıl, 2022). Bununla birlikte, Japonya ve İngiltere'de de düzenli aralıklarla gerçekleştirilen değerlendirme ve okul içi izleme süreçlerinin öne çıktığı görülmektedir. Türkiye'de denetim sürecinin daha çok dışsal ve kontrol odaklı bir yapı sergilediği, buna karşılık diğer ülkelerde öğretmenlerin sürece daha aktif katılım gösterdiği ve denetimin okul içi süreçlerle daha bütünleşik biçimde yürütüldüğü söylenebilir. Nitekim Türkiye'de mevcut denetim uygulamalarında, öğretmenlerin sürece yeterince aktif katılım göstermedikleri vurgulanmaktadır (Katıtaş vd., 2019).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen eğitim denetimi süreçlerinin; rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma faaliyetlerini kapsadığı görülmektedir. Bu faaliyetlerin raporlanarak ilgili mercilere sunulması, denetim sürecinin ağırlıklı olarak mevzuata uygunluk ve kontrol boyutuna dayandığını göstermektedir (MEB, 2023). Öte yandan İngiltere'de denetim süreçleri sonucunda okulların performansına ilişkin ayrıntılı raporlar hazırlanmakta ve bu raporlar kamuoyu ile paylaşılmaktadır (OFSTED, 2022a). Japonya ve Finlandiya'da ise değerlendirme çıktıları öğretmen ve okul gelişimini destekleyen rehberlik faaliyetleri olarak öne çıkmaktadır (Çetin & Konan, 2020; NCEE, 2023b). Bu çerçevede Türkiye'de denetim sürecinin daha çok dışsal ve kontrol odaklı bir yapı sergilediği; İngiltere'de hesap verebilirlik odaklı bir yaklaşımın benimsendiği; Japonya ve Finlandiya'da ise sürecin gelişim ve iyileştirme odaklı olarak yürütüldüğü görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim denetimi bağlamında İngiltere'de merkeziyetçilik ve hesap verebilirlik, Japonya'da yerelleşme ile rehberlik ve paydaş katılımı, Finlandiya'da güven temelli öz değerlendirme yaklaşımları öne çıkarken, Türkiye'de denetim sürecinin daha çok merkeziyetçilik, kontrol ve mevzuata uygunluk ekseninde şekillendiği görülmektedir. Bu farklılaşma, Türkiye'de denetim süreçlerinin gelişim ve katılım boyutlarını sınırlayabildiğini, buna karşılık incelenen diğer ülkelerde denetimin daha çok rehberlik ve iyileştirme işleviyle öne çıktığını göstermektedir (Hall, 2024; MEB, 2023; NCEE, 2023a; OFSTED, 2022a; Tian, 2025). Bu durum, eğitim denetim sistemlerinin yalnızca yapısal tercihlerle değil, aynı zamanda denetime yüklenen işlev ve önceliklerle de farklılaştığını düşündürmektedir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada İngiltere, Japonya ve Finlandiya eğitim denetim sistemleri incelenerek Türkiye eğitim denetim sistemi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı bulgular doğrultusunda eğitim denetiminin yalnızca kontrol ve mevzuata uygunluk boyutunda ele alınmasının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda ilk olarak, Türkiye'de denetim sisteminin öğretmen merkezli bir anlayışla yeniden yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle Japonya ve Finlandiya örneklerinde denetim süreçlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, geri bildirim sağlayan ve okul içi gelişimi teşvik eden bir anlayışla yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Bu nedenle denetim süreçlerinin yalnızca eksiklik tespit eden ve kontrol eden bir yapı olmaktan çıkarılarak öğretmenlere rehberlik eden ve mesleki gelişimi destekleyen bir sürece dönüştürülmesi önem taşımaktadır.

İkinci olarak, incelenen ülkelerde okul temelli öz değerlendirme uygulamalarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Özellikle Japonya ve Finlandiya'da okulların kendi güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini değerlendirebildiği, öğretmenlerin ve yöneticilerin sürece aktif biçimde katıldığı yapılar dikkat çekmektedir. Buna karşın Türkiye'de denetimin daha çok dışsal ve hiyerarşik bir yapı üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Bu doğrultuda okul temelli öz değerlendirme uygulamalarının yaygınlaştırılması ve okulların kendi gelişim süreçlerini daha aktif biçimde yönetebilmelerinin desteklenmesi önemli görülmektedir. Böyle bir yaklaşımın, okulların daha katılımcı ve gelişim odaklı bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü olarak, karşılaştırmalı bulgular Türkiye'de denetim sürecinin büyük ölçüde inceleme, soruşturma ve mevzuata uygunluk ekseninde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Buna karşılık incelenen ülkelerde denetimin yalnızca kontrol eden bir süreç olarak ele alınmadığı; rehberlik, geri bildirim, öğretmen gelişimi ve okul içi iyileştirme süreçlerinin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Bu nedenle mevcut sistemdeki adli ve idari ağırlıklı denetim anlayışının yerine, daha etkileşimli, çok paydaşlı ve sürece yayılmış rehberlik odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylece denetimin yalnızca hata tespit eden bir mekanizma değil, eğitim süreçlerini geliştiren ve destekleyen bir yapı hâline gelebileceği değerlendirilmektedir.

Son olarak, farklı ülkelerin eğitim denetim sistemleri ile Türkiye'deki denetim uygulamalarının birlikte incelenmesi, mevcut yapının geliştirilmesine yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır (Katıtaş vd., 2019). Bununla birlikte, incelenen ülkelerdeki denetim sistemlerinin belirli sınırlılıklar ve kendine özgü koşullar barındırdığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim İngiltere'de merkezi ve standartlara dayalı denetim yapısının öğretmenler üzerinde baskı oluşturabildiği; Finlandiya'da ise güven ve özerklik temelli yapının büyük ölçüde ülkenin kendine özgü toplumsal ve kültürel koşullarına dayandığı görülmektedir. Bu nedenle farklı ülke deneyimlerinin doğrudan aktarılması yerine, Türkiye'nin toplumsal, kültürel ve yönetsel koşulları doğrultusunda yeniden yorumlanması ve dengeli bir yaklaşım geliştirilmesi gerekmektedir (Meşeci, 2007).

5. KAYNAKLAR

Barış, A. E., & Eranıl, A. K. (2022). *Eğitimde denetim*. Anı Yayıncılık.

Bokhove, C., Jerrim, J., & Sims, S. (2023). Are some school inspectors more lenient than others?. *School Effectiveness and School Improvement, 34*(4), 419-441. https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2240318

Cushing, I., & Snell, J. (2023). The (white) ears of OFSTED: A raciolinguistic perspective on the listening practices of the schools inspectorate. *Language in Society, 52*(3), 363-386.

https://doi.org/10.1017/S0047404522000094

Çetin, R. B., & Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, *4*(1), 45-77. https://doi.org/10.31798/ses.815786

Daşçı Sönmez, E., & Gökmenoğlu, T. (2023). Okul gelişimi değerlendirme uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(238), 1157-1186. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1107430

Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(2), 23-48. https://izlik.org/JA72JB64GW

Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P.-W. (2018). Global teacher status index 2018. Varkey Foundation. https://www.varkeyfoundation.org/global-teacher-status adresinden 22.05.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Education Journal, 26*(2), 413-425. https://doi.org/10.24106/kefdergi.389801

Education (Schools) Act 1992. (1992). https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/38/contents adresinden 14.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

European Commission. (1995). *Structures of the education and initial training systems in the European Union*. Office for Official Publications of the European Communities. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398432.pdf adresinden 14.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Hall, J. M. (2024). Resolving pedagogical dilemmas with preservice and in-service teachers in Japan. *TESOL Journal, 15*(3), e820. https://doi.org/10.1002/tesj.820

Holloway, J., & Santori, D. (2024). Legitimising capital: Parent organisations and their resistance to testing in England. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 36*(2), 277-294. https://doi.org/10.1007/s11092-024-09431-y

Katıtaş, S., Coşkun, B., & Turpçu, M. (2019). Seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması ve Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 6*(48), 4681–4696. https://doi.org/10.26450/jshsr.1725

Kilian, K., Perryman, J., Bradbury, A., & Calvert, G. (2025). Fearing the 'Clipboard Police': Exploring how marginalised schools experience OFSTED inspections in an era of precarity. *British Journal of Educational Studies, 73*(4), 409-428. https://doi.org/10.1080/00071005.2025.2489952

Koyama, N. (2008). *Educational administration in Japan and the role of local governments* (Papers on the Local Governance System and Its Implementation in Selected Fields in Japan No. 9). Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR) & National Graduate Institute for Policy Studies (GRIPS). https://www.clair.or.jp/j/forum/honyaku/hikaku/pdf/BunyabetsuNo9en.pdf adresinden 15.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kurum, G., & Çınkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye'de eğitim denetimini birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 35-57. https://doi.org/10.15390/EB.2017.7288

Makise, S. (2017). Local educational administration system in Japan (The board ofeducation system). *National Institute of Educational Policy Research*. https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201703LEADSJ.pdf adresinden 15.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEB. (2023, 11 Nisan). *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 32160). https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40142&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden 17.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEB. (2025, 18 Haziran). *Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri ve Öğretim Faaliyetlerinin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine İlişkin Yönerge*. https://meb.gov.tr/Mevzuat/liste.php?ara=5 adresinden 02.10.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Meşeci, F. (2007). İngiltere'de ilköğretim performans değerlendirme sistemi ve Türkiye için öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 5*(14), 79-105. https://izlik.org/JA55WJ83PS

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2015). *Improving the quality and ability of teachers*. https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/__icsFiles/afieldfile/2015/08/11/1303528_01_1.pdf adresinden 15.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

National Center on Education and the Economy (NCEE). (2023a, Ocak). *Finland*. https://ncee.org/finland/ adresinden 16.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

National Center on Education and the Economy (NCEE). (2023b, Ocak). *Japan*. https://ncee.org/japan/ adresinden 15.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED). (2022a). *About us*. https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about adresinden 14.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED). (2022b). *OFSTED strategy 2022-27*. https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-strategy-2022-to-2027/ofsted-strategy-2022-27 adresinden 13.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Education policy in Japan: Building bridges towards 2030*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264302402-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Education policy outlook in Finland* (No. 14). OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/education-policy-outlook-in-finland_47abebf6/f162c72b-en.pdf adresinden 16.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). Results from TALIS 2024: Finland. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/finland_ab17fae3-en.html adresinden 22.05.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Özek, B. Y., & Akarsu, C. K. (2024). Türk eğitim sisteminde denetim sürecinin yapısal dönüşümü. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 59*(1), 455-467. https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.24.02.2195

Özerbaş, M. A., & Safi, B. N. (2022). TIMSS ve PISA'DA başarılı olan ülkeler ve Türk öğretmen verimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 1960-1992. https://izlik.org/JA58ZP26DR

Pomay, H. H., & Ünal, A. (2023). Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(3), 694-712. https://doi.org/10.38151/akef.2023.79

Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., Pitkänen, H., & Kauko, J. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling: A national model or just unintended effects of radical decentralisation?. *Journal of Education Policy, 24*(2), 163-178. https://doi.org/10.1080/02680930902733139

Sirota, J., & Elfahel Dasman. (2019). Teacher status in Finland. *EPH International Journal of Educational Research, 3*(3), 12-15. https://doi.org/10.53555/ephijer.v3i3.63

Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim* (A. Ünal, Çev.). Anı Yayıncılık.

Takayama, K., & Lingard, B. (2019). Datafication of schooling in Japan: An epistemic critique through the 'problem of Japanese education'. *Journal of Education Policy, 34*(4), 449-469. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1518542

Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Pegem Akademi.

Thomas, W. H., & Kellner, P. (2026, 29 Mart). *England*. https://www.britannica.com/place/England adresinden 13.04.2026 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Tian, M. (2025). Embracing complexity: Rethinking education inspection in England. *Educational Review*, *77*(5), 1500-1516. https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2325660

Tian, M., & Diamond, C. (2026). OFSTED from within: Inspectors' views on challenges and future direction. *Educational Management Administration & Leadership*, *54*(3), 649-668. https://doi.org/10.1177/17411432241292284

Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Marjanen, J., Hautamäki, J., Kupiainen, S., & Hotulainen, R. (2018). How do Finns know? Educational monitoring without inspection and standard setting. In S. Blömeke & J.-E. Gustafsson (Eds.), *Standard setting in education: The Nordic countries in an international perspective* (pp. 243–264). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50856-6_14

Yamanaka, S., & Suzuki, K. H. (2020). Japanese education reform towards twenty first century education. In F. M. Reimers (Ed.) *Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems* (pp. 81-103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_4

Yıldırım, M. (2025). Türk eğitim denetim sisteminin tarihsel gelişimi. *Sosyal Aktörler ve Deneyimler Dergisi (SADED)*, 5,16-27. https://izlik.org/JA55HW85BY

Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi: Uygulama araçları ve kavramlar*. (A. Balcı, & Ç. Apaydın, Çev. Ed.) Pegem Akademi.

İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ METİN SONU ETKİNLİKLERİNİN ERDEM-DEĞER-EYLEM ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Emine BEKTAŞ

bektasemine36@gmail.com

0009-0005-8036-4203

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında hazırlanan ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu etkinliklerini Erdem-Değer-Eylem çerçevesi doğrultusunda incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ve doküman incelemesi deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inceleme nesnesini 2025-2026 eğitim-öğretim yılında kullanılan 2. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarında yer alan 40 metin ve bu metinlerin sonundaki etkinlikler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış; TYMM' de yer alan 20 temel değer ve bunların eylem bileşenleri ölçüt olarak alınmıştır. Bulgular, metin sonu etkinliklerinde değerlerin dengeli bir biçimde dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. En sık yer verilen değerlerin vatanseverlik, sevgi, çalışkanlık, yardımseverlik, sorumluluk ve saygı olduğu; dürüstlük ve mahremiyet değerlerine ise doğrudan yer verilmediği belirlenmiştir. Sonuç olarak, metin sonu etkinliklerinin TYMM' nin değer eğitimi yaklaşımını genel olarak yansıttığı; ancak bazı değerlerin temsil edilmesi ve değerlerin eyleme dönüştürülmesine yönelik etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, erdem-değer-eylem, Türkçe ders kitabı, metin sonu etkinlikleri

Abstract

The aim of this study is to examine the end-of-text activities in primary school second-grade Turkish textbooks prepared within the framework of the Turkish Century Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, TYMM) in terms of the Virtue-Value-Action framework. The study was conducted using a qualitative research approach and a document analysis design. The research material consisted of 40 texts and their end-of-text activities in the first and second-grade Turkish textbooks used in the 2025–2026 academic year. Content analysis was employed, and the 20 core values and their action components specified in the TYMM were used as the analytical criteria. The findings revealed that the values were not distributed evenly across the end-of-text activities. Patriotism, love, diligence, helpfulness, responsibility, and respect were the most frequently represented values, whereas honesty and privacy were not directly represented. In conclusion, the end-of-text activities generally reflect the value education approach of the TYMM; however, greater diversity is needed in the representation of certain values and in activities aimed at transforming values into actions.

Keywords: Turkish Century Education Model, virtue-value-action, turkish textbook, end-of-text activities

1-GİRİŞ

Dilimizde değer sözcüğü, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan ölçü karşılık anlamı taşımaktadır (TDK, 2024). Değer eğitimi, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında ahlaki ve sosyal gelişimlerini de destekleyen önemli bir eğitim alanıdır.

Yıllardır insanlar evlatlarını yetiştirirken türlü türlü hedefleri olmuştur ancak hepsinin ortak paydası yetiştirdiği evladını iyi bir vatandaş yapmak olmuştur. İyi vatandaş; kişinin hak ve sorumluluklarını bilmesi, çevresindeki varlıklara saygılı olması gibi daha birçok şey sıralayabiliriz. Son zamanlarda tüm dünyanın yaşadığı sosyal problemlerin ortak noktası da bu değerlerin çöküşte başka bir tabirle yok olmaya başlamasından dolayı kaynaklanmaktadır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de yöneticiler, eğitimciler ve ailelerde bu durumun farkındadırlar. Bundan dolayı bu yönde çalışmalar yapılmakta ve yapılmaya başlanmıştır. (Dikmen, 2015). Bir bireyin sahip olduğu veya olacağı değerler yaşadığın yeri kültürüyle de doğrudan alakadardır. Eğitim önce ailede başladığı için çocuğun ilk alacağı yer olarak aileyi ardından çevreyi söyleyebiliriz. Ancak çocuğun belli bir yaştan sonra okul hayatına girmesi çocuğun değerler inşasında önemli bir dönümdür. Okullarda öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerektiği milli eğitimin amaç ve öğretim programlarına göre ilerletilmektedir (Erbaş, 2021).
TYMM modelinde de bu durum Erdem Değer Eylem Çerçevesi' nde yapılan öğrenme öğretme uygulamalarında öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak; onları sorgulamaya, derin ve anlamlı öğrenmeye yönlendirecek etkinlikler ile ele alınmıştır. Değerleri yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları ile düşüncelerin değer merkezli eylemlere dönüşmesi desteklenmelidir. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s. 15). Bu noktada, ders kitaplarında yer alan metin sonu etkinliklerinin niteliği büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu etkinlikler, öğrencilerin okudukları metinlerde karşılaştıkları değerleri anlamlandırmalarını, sorgulamalarını ve kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamaktadır.
Bu araştırmada Maarif modeli çerçevesinde 2. Sınıf Türkçe ders kitabı ders sonu etkinlikleri incelenmiştir.
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metin sonu etkinliklerinin, TYMM Erdem-Değer-Eylem hedefleriyle uyumluluk göstermekte midir?

Bir başka bağlama da değer eğitimi, “toplumların büyük bir çoğunluğu tarafından kabul görmüş ve korunmaya çalışılan temel ahlaki ilkelere dayanan ortak amaçlar, inanışlar, standartlar, yargılar ve kurallardır (Schwartz, 1994). Bu tanımı maarif modeliyle bağlantılı olarak düşündüğümüzde değerlerin toplumsal varlığın çıkarlarına hizmet ettiğini, eylemleri motive ettiğini ve eylemlere anlam kazandırdığı gibi çıkarımlar elde edebiliriz.

2-YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini ve analiz edilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada, ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin sonu etkinliklerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesi doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri kaynağını, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında okutulan MEB Yayınları İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 1. ve 2. ciltleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ders kitaplarında yer alan metinler ve bu metinlere yönelik metin sonu etkinlikleri incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde öncelikle 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nde yer alan 20 temel değer ve bu değerlere bağlı eylem bileşenleri incelenmiş ve araştırmanın analitik ölçütleri belirlenmiştir. Daha sonra ders kitabındaki metin sonu etkinlikleri bu ölçütler doğrultusunda sistematik olarak değerlendirilmiştir. Etkinliklerin ilgili değer ve eylem bileşenleriyle ilişkilendirilmesinde araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların yanı sıra uzman görüşünden yararlanılmıştır. Böylece etkinliklerin hangi değerleri ve bu değerlere ilişkin hangi eylem bileşenlerini yansıttığı belirlenmeye çalışılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde sistematik olarak kodlanmasına ve anlamlı kategoriler altında düzenlenmesine olanak sağlamaktadır.

Analiz sürecinde öncelikle incelenen ders kitabındaki metin sonu etkinlikleri belirlenmiş, ardından her bir etkinlik 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model’ inde yer alan temel değerler ve bunlara ilişkin eylem bileşenleri açısından değerlendirilmiştir. Kodlama sürecinin sistematik ve izlenebilir biçimde yürütülmesi amacıyla her bir bulgu için T (Tema) – M (Metin) – E (Etkinlik) – D (Değer) biçiminde bir kodlama matrisi kullanılmıştır. Bu doğrultuda T tema/üniteyi, M metni, E ilgili etkinliği, D ise etkinlikle ilişkilendirilen değeri ifade etmektedir.

3-BULGULAR

D1. Adalet Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T2.M2.E2
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T8.M1.E2, T8.M1.E4, T8.M1.E5, T8.M1.E7, T8.M4.E2, T8.M4.E3, T8.M4.E5, T8.M4.E6

Adalet değeri, birinci kitapta sadece 1 metinde 1 kısımda yer verilirken ikinci kitapta 2 metinde toplam 8 yerde yer verilmiştir. Adalet değeri doğrudan çocuklara verilmemekte ancak hak, seçme, seçilme gibi kavramlarla hem metinlerde hem de etkinlik kısımların da yer verilmiştir. Ayrıca ikinci kitapta sadece sekizinci temada yer verilmiştir.

'Toplum içinde uymamız gereken ***kurallar*** *vardır.' (T2.M2.E2)*

*'****Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni*** *ülkemiz de imzalanmıştır.' (T8.M1.E2)*

Doğrudan adalet kelimesi geçmemektedir.

D2. Aile Bütünlüğü Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T2.M5.E6
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T6.M2.E4, T6.M5.E4, T7.M1.E2, T7.M1.E4, T7.M1.E10, T7.M5.E4, T7.M5.E5

Aile bütünlüğü değerinde birinci kitapta sadece 1 metinde yer verilirken ikinci kitapta 7 metinde yer verilmiştir. İkinci kitapta 7. ve 8. Temalarda yer verilmiştir.

'Okula annem, babam ve kardeşim Işıl ile gideceğiz' (T2.M5.E6) cümlesinde Milli bayramlara ailesiyle birlikte katılım sağlayacağından dolayı aile iletişimini güçlendirir diyebiliriz.

'Annemin hayır duasını aldığım için çok mutluyum.' (T7.M1.E2) cümlesinde aslında hayır kelimesinin sözlük anlamından bahsedilirken cümlede anneyle bağlantı kurulması aile bütünlüğü ile alakalı olmasını sağlamıştır.

Aile bütünlüğü değerinde ise 'aile' kelimesine doğrudan 4 etkinlikte yer verilmiştir.

D3. Çalışkanlık Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T1.M4.E1, T1.M4.E4, T2.M5.E2, T2.M5.E9, T3.M1.E6, T4.M1.E2
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M3.E2, T5.M5.E4, T5.M5.E7, T6.M1.E2, T6.M3.E2, T6.M3.E3, T6.M3.E4, T7.M1.E2, T7.M2.E2, T7.M3.E5, T7.M3.E7, T7.M4.E2, T7.M5.E4, T8.M1.E7, T8.M2.E2, T8.M4.E2, T8.M5.E2

Çalışkanlık değerine iki kitapta da diğer değerlere göre fazla yer verilmiştir ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir.. Birinci kitapta 7 metinde yer verilmiştir. İkinci kitapta 17 kitapta yer verilmiştir. Birinci kitap ve ikinci kitapta hemen hemen her temada çalışkanlık değerine yer verilmiştir.

'Atatürk'ün kişilik özellikleri; Çalışkan, vatansever, okumayı sever.' (T2.M5.E9)

*‘O kadar **azimliydi** ki arı gibi **çalışıyordu**.’(T7.M3.E5)*

Çalışkanlık değerinde doğrudan ‘çalışkanlık’ kelimesi 7 defa geçmektedir.

D4. Dostluk Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T1.M1.E4, T1.M2.E5, T4.M1.E7
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M1.E2, T5.M5.E8, T6.M1.E7, T6.M5.E4, T8.M3.E4, T8.M5.E4

Dostluk değerine iki kitapta da yer verilmiştir ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 3 metinde dostluk değerine yer verilmiştir. İkinci kitapta ise 6 metinde dostluk değerine yer verilmiştir. Birinci kitap ve ikinci kitapta dostluk değeri özellikle arkadaşlık, yardımlaşma, paylaşma ve dayanışma temaları içerisinde ele alınmıştır.

‘‘Kitapların dostluğu’ ifadesinden ne anlıyorsunuz?’ (T4.M1.E7)

‘Arkadaşımla kocaman bir gemi yaptık’ (T5.M1.E2)

Dostluk değerinde doğrudan ‘dostluk’ kelimesi 3 defa geçmektedir.

D5. Duyarlılık Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T2.M5.E4, T3.M2.E6, T3.M3.E2, T3.M3.E4, T3.M3.E5, T3.M5.E2, T3.M5.E3, T3.M5.E4
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T7.M1.E9, T7.M4.E2, T8.M2.E2, T8.M3.E4, T8.M3.E5, T8.M4.E7

Duyarlılık değerine iki kitapta da yer verilmiştir ancak birinci kitapta ikinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 7 metinde duyarlılık değerine yer verilmiştir. İkinci kitapta ise 6 metinde duyarlılık değerine yer verilmiştir. Birinci kitap ve ikinci kitapta duyarlılık değeri özellikle çevreye, insanlara, toplumsal olaylara ve canlılara karşı hassasiyet temaları içerisinde ele alınmıştır.

‘Atıkların hepsini çöp gibi atmamalıyız’ (T3.M2.E6) çevreye karşı duyarlı olmasıyla alakalıdır.

‘*Ben hayvanlara yardım etmek istiyorum ama nasıl?’* (T8.M3.E5) hayvanlara karşı duyarlı olmasıyla alakalıdır.

Dostluk değerinde doğrudan ‘dostluk’ kelimesine yer verilmemiştir.

D6. Dürüstlük Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** — *(Bu kitapta tespit edilmemiştir)*
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** — *(Bu kitapta tespit edilmemiştir)*

Dürüstlük değerine iki kitapta da doğrudan yer verilmediği görülmektedir. Birinci kitapta dürüstlük değerini içeren herhangi bir metin tespit edilmemiştir. İkinci kitapta da dürüstlük değerine ilişkin doğrudan bir kullanım bulunmamaktadır. Bu nedenle dürüstlük değeri, diğer değerlere göre kitaplarda daha az ele alınan değerlerden biri olmuştur.

Bununla birlikte bazı metinlerde doğru davranış sergileme, güvenilir olma ve doğruyu söyleme gibi davranışlar dolaylı olarak dürüstlük değeriyle ilişkilendirilebilmektedir. Ancak bu kullanım açık bir şekilde "dürüstlük" kavramı üzerinden verilmemiştir. Bu durum, dürüstlük değerinin metinlerde doğrudan vurgulanmaktan ziyade örtük biçimde öğrencilere aktarılmaya çalışıldığını göstermektedir.

Dürüstlük değerinde doğrudan "dürüstlük" kelimesine yer verilmemiştir.

D7. Estetik Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T1.M2.E4, T2.M1.E2, T3.M1.E2, T3.M1.E5, T3.M1.E6, T3.M2.E2
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M4.E2, T5.M4.E5, T5.M4.E6, T6.M1.E4, T7.M2.E7, T7.M3.E4, T7.M3.E5, T7.M3.E6, T7.M3.E7

Estetik değerine iki kitapta da yer verilmiştir ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 6 metinde estetik değerine yer verilmiştir. İkinci kitapta ise 9 metinde estetik değerine yer verilmiştir. Birinci kitap ve ikinci kitapta estetik değeri özellikle doğa güzellikleri, renk uyumu, görsel düzen ve çevredeki güzellikleri fark etme temaları içerisinde ele alınmıştır.

'Bahçedeki kayısı ağacı çiçeklere bürünmüş' (T3.M1.E2) doğadaki güzellikleri fark etmeyle alakalıdır.

'Meyveleri renklerine göre kutulara yazınız' (T3.M1.E5) görsel düzen ve estetik algıyla alakalıdır.

Estetik değerinde doğrudan 'estetik' kelimesine yer verilmemiştir.

D8. Mahremiyet Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** — *(Bu kitapta tespit edilmemiştir)*
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** — *(Bu kitapta tespit edilmemiştir)*

Mahremiyet değerine her iki kitapta da yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen metin ve etkinliklerde bireyin özel alanını koruma, kişisel sınırlar, gizlilik veya özel bilgilerin

paylaşılmaması gibi mahremiyet değerini yansıtan ifadelere rastlanmamıştır. Bu nedenle mahremiyet değeri araştırma kapsamında değerlendirilen metinlerde tespit edilememiştir.

Mahremiyet değerinde doğrudan ‘mahremiyet’ kelimesine yer verilmemiştir.

D9. Merhamet Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T1.M1.E2, T1.M2.E4, T1.M5.E2, T3.M5.E2
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T7.M3.E6, T8.M3.E4

Merhamet değerine iki kitapta da yer verilmiştir ancak birinci kitapta ikinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 4 metinde merhamet değerine yer verilmiştir. İkinci kitapta ise 2 metinde merhamet değerine yer verilmiştir. Birinci kitap ve ikinci kitapta merhamet değeri özellikle insanlara, hayvanlara ve yardıma ihtiyaç duyan canlılara karşı şefkatli davranma temaları içerisinde ele alınmıştır.

‘Ablam hayvanlara karşı merhametlidir.’ (T1.M1.E2) hayvanlara karşı şefkatli ve duyarlı olmasıyla alakalıdır.

‘Merhametli’ (T1.M2.E4) ifadesi doğrudan merhamet değerini yansıtmaktadır.

Merhamet değerinde doğrudan ‘merhamet’ kelimesi 3 defa geçmektedir.

D10. Mütevazılık Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T3.M5.E2
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T6.M3.E5, T7.M1.E3, T8.M5.E2

Mütevazılık değerine iki kitapta da yer verilmiştir ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 1 metinde mütevazılık değerine yer verilmiştir. İkinci kitapta ise 3 metinde mütevazılık değerine yer verilmiştir. Birinci kitap ve ikinci kitapta mütevazılık değeri özellikle dayanışma, kendini tanıma, insan ilişkilerinde yapıcı olma ve toplumsal uyum temaları içerisinde ele alınmıştır.

‘Toplumumuz insanlarla dayanışma içinde yardımcı olur.’ (T3.M5.E2) mütevazılık değerinin yapıcı olma eylemiyle alakalıdır.

‘Alper Gezeravcı ile kendinizin benzer ve farklı yönlerinizi yazınız. (T6.M3.E5) mütevazılık değerinin kendini tanıma eylemiyle ilişkilidir.

Mütevazılık değerinde doğrudan ‘mütevazılık’ kelimesine yer verilmemiştir.

D11. Özgürlük Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T2.M2.E2
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T6.M1.E8, T6.M1.E9, T6.M1.E10, T7.M4.E2, T7.M4.E6, T7.M4.E7, T8.M4.E2, T8.M4.E5, T8.M4.E6

Özgürlük değerine iki kitapta da yer verilmiştir ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 1 metinde özgürlük değerine yer verilirken ikinci kitapta 9 metinde yer verilmiştir. Birinci kitap ve ikinci kitapta özgürlük değeri özellikle bağımsız düşünme, seçim yapabilme, cesaretli ve girişimci olma, kişisel haklara saygı gösterme ve demokratik katılım temaları içerisinde ele alınmıştır.

'TEKNOFEST'e katılsaydınız hangi alanda yarışmak isterdiniz?' (T6.M1.E8) Özgürlük değerinin alt kavramı olan cesaretli ve girişimci olmak eylemiyle ilişkilidir.

'Sınıf başkanlığı seçimlerinde aday olduğunuzu düşününüz' (T8.M4.E5) Özgürlük değerinin eylem kısmı olan kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermek eylemiyle alakalıdır.

Özgürlük değerinde doğrudan 'bağımsız', 'özgür' ve 'hür' kelimelerine yer verilmiştir. İncelenen metinlerde 'bağımsız' kelimesi 2 kez, 'özgür' kelimesi 1 kez ve 'hür' kelimesi 2 kez kullanılmıştır.

D12. Sabır Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T1.M4.E1, T3.M4.E2
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M5.E7, T8.M4.E4

Sabır değerine her iki kitapta da yer verilmiştir. Ancak bu değerin kullanım sıklığı sınırlı düzeydedir. Birinci kitapta 2 metinde, ikinci kitapta ise 2 metinde sabır değerine yer verilmiştir. Her iki kitapta sabır değeri; emek verme, özenli çalışma, zorluklar karşısında kararlılığını sürdürme, hedefe ulaşmak için bekleyebilme ve sorumluluklarını istikrarlı bir şekilde yerine getirme temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

*'Şiirde geçen "emeğe **saygı** duymak" ve "özenle çalışmak" ifadelerinin ne anlama geldiğini arkadaşlarınızla tartışınız.' (T5.M5.E7)* ifadesi, sabır değerinin alt kavramları olan azimli olma, emek verme ve uzun süreli çaba gösterme eylemiyle ilişkilidir.

Sadece 1 kısımda doğrudan saygı değerine yer verilmiştir. Bunun yerine sabırlı davranışı yansıtan eylem ve ifadeler ön plana çıkarılmıştır. Bu yönüyle sabır değeri, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri durumlar üzerinden somutlaştırılarak aktarılmıştır.

D13. Sağlıklı Yaşam Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T3.M4.E2, T3.M4.E3
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T6.M5.E2, T8.M3.E2, T8.M4.E7

Sağlıklı yaşam değerine her iki kitapta da yer verilmiştir. Ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 2 metinde sağlıklı yaşam değerine yer verilirken ikinci kitapta 3 metinde yer verilmiştir. Her iki kitapta sağlıklı yaşam değeri; beden

ve ruh sağlığını koruma, sağlıklı alışkanlıklar geliştirme, teknolojiyi bilinçli kullanma, zararlı davranışlardan kaçınma ve yaşam kalitesini artırma temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

'Sağlıklı olmak için neler yapıyorsunuz?' (T3.M4.E3) ifadesi, sağlıklı yaşam değerinin alt kavramları olan kişisel bakım, dengeli beslenme, düzenli hareket etme ve sağlığı koruyucu davranışlar geliştirme eylemleriyle ilişkilidir. Bu ifade öğrencilerin sağlıklı yaşam konusunda farkındalık kazanmalarını ve kendi yaşam alışkanlıklarını değerlendirmelerini amaçlamaktadır.

'Ekrana uzun süre bakmak zararlıymış.' (T6.M5.E2) ifadesi ise sağlıklı yaşam değerinin bilinçli teknoloji kullanımı ve fiziksel sağlığı koruma boyutuyla ilişkilidir. Öğrencilerin ekran kullanımının olumsuz etkileri konusunda bilinçlenmeleri ve sağlıklı alışkanlıklar geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Sağlıklı yaşam değerinde doğrudan yalnızca **"sağlıklı"** kelimesine 1 kez yer verilmiştir. Bunun yanında sağlık, zarar, korunma ve bilinçli davranış gibi kavramlar kullanılarak öğrencilerde sağlıklı yaşam bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır.

D14. Saygı Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T1.M2.E1, T1.M2.E4, T1.M2.E5, T1.M3.E2, T2.M4.E2, T2.M5.E8, T3.M2.E4, T3.M3.E2
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M2.E3, T5.M5.E7, T6.M1.E7, T6.M4.E4, T7.M1.E11, T7.M4.E2, T7.M4.E5, T7.M4.E6, T7.M4.E7, T8.M2.E2

Saygı değerine her iki kitapta da yer verilmiştir ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 8 metinde saygı değerine yer verilirken ikinci kitapta 10 metinde yer verilmiştir. Her iki kitapta saygı değeri; nezaketli davranma, başkalarının haklarına ve düşüncelerine değer verme, millî ve manevi değerlere bağlılık gösterme, toplumsal kurallara uyma ve farklılıklara hoşgörüyle yaklaşma temaları içerisinde ele alınmıştır.

'*Kibar güvercin, bana montunu verir misin?' (T1.M2.E5)* ifadesi, saygı değerinin alt kavramlarından biri olan nezaketli olma eylemiyle ilişkilidir.

'Şanlı sancağıma selam durduk.' (T2.M4.E2) ifadesi ise saygı değerinin millî ve manevi değerlere saygı gösterme boyutuyla ilişkilidir.

Doğrudan saygı kelimesi geçmemektedir ancak saygı değerinin alt kavramlarından olan nezaketli olma ve milli ve manevi değerlere saygı gibi eylemlerle ilişkilendirebiliriz

D15. Sevgi Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T1.M5.E2, T1.M5.E4, T1.M5.E5, T2.M1.E3, T2.M5.E8, T3.M1.E3, T3.M1.E6, T3.M5.E2, T4.M2.E2, T4.M2.E4, T4.M2.E5, T4.M2.E6, T4.M2.E7

- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M1.E5, T5.M2.E10, T5.M5.E4, T6.M2.E2, T6.M5.E2, T7.M1.E2, T7.M1.E4, T7.M1.E8, T7.M1.E11, T7.M2.E4, T7.M3.E6, T7.M4.E2, T7.M4.E6, T7.M4.E7, T7.M5.E1

Sevgi değerine her iki kitapta da geniş ölçüde yer verilmiştir. Ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 13 metinde sevgi değerine yer verilirken ikinci kitapta 15 metinde yer verilmiştir. Her iki kitapta sevgi değeri; aile sevgisi, vatan sevgisi, insan sevgisi, doğa sevgisi, hayvan sevgisi ve millî-manevi değerlere bağlılık temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Bunun yanında sevginin bireyler arasındaki ilişkileri güçlendiren bir duygu olduğu vurgulanmıştır.

'*Çocuklar neden neşelidir?.' (T2.M1.E3) i*fadesi, sevgi değerinin alt kavramlarından olan anlayış, ilgi ve mutluluk paylaşımı ile ilişkilidir.

'İstiklal Marşı'nın dizelerinde vatan sevgisi anlatılır. (T7.M4.E2) ifadesi ise sevgi değerinin vatan sevgisi boyutuyla ilişkilidir.

Etkinliklerde doğrudan "sevgi" kelimesine yer verilmekle birlikte sevgi değerinin eylem boyutunu oluşturan anlayış, vefa, misafirperverlik gibi kavramlara da değinilmiştir.

D16. Sorumluluk Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T1.M1.E8, T1.M2.E4, T1.M4.E1, T1.M4.E2, T1.M4.E3, T1.M4.E4, T1.M4.E5, T1.M4.E6, T2.M1.E2, T2.M2.E2
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M5.E2, T5.M5.E7, T5.M5.E8, T8.M1.E4, T8.M4.E3, T8.M4.E4, T8.M4.E7, T8.M4.E8

Sorumluluk değerine her iki kitapta da yer verilmiştir. Birinci kitapta 10 metinde, ikinci kitapta ise 8 metinde sorumluluk değerine yer verilmiştir. Diğer birçok değerin aksine sorumluluk değeri birinci kitapta daha fazla işlenmiştir. Her iki kitapta sorumluluk değeri; görevlerini yerine getirme, öz denetim sahibi olma, çalışkanlık gösterme, bireysel ve toplumsal görevlerin farkında olma ve sonuçlarının bilincinde hareket etme temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

'Horozun sorumluluğunu yerine getirmesi' (T2.M4.E3) ifadesi, sorumluluk değerinin temel boyutu olan görev ve yükümlülüklerini yerine getirme davranışıyla ilişkilidir.

'Öğrenci olarak sorumluluklarınızı yerine getirmediğinizde neler olabilir?' (T1.M4.E7) ifadesi ise sorumluluk değerinin davranışlarının sonuçlarının farkında olma boyutuyla ilişkilidir.

Etkinliklerde 6 yerde doğrudan "sorumluluk" kavramına yer verilmiştir. Bunun yanında görev, yükümlülük, ödev, öz denetim ve görev bilinci gibi kavramlar aracılığıyla da sorumluluk değeri desteklenmiştir. Bazı temalarda sorumluluk değeri ön planda işlenirken bazı temalarda bu değere hiç değinilmemiştir.

D17. Tasarruf Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** — *(Bu kitapta tespit edilmemiştir)*
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M5.E2, T7.M3.E2, T8.M4.E7, T8.M5.E3

Tasarruf değerine yalnızca ikinci kitapta yer verilmiştir. Birinci kitapta tasarruf değerine ilişkin herhangi bir metin tespit edilmezken ikinci kitapta 4 metinde bu değere yer verilmiştir. Metinlerde tasarruf değeri; zamanı verimli kullanma, kaynakların bilinçli tüketilmesi, israftan kaçınma ve sahip olunan imkânların kıymetini bilme temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

'Zamanı en iyi şekilde nasıl değerlendirirsiniz?' (T8.M5.E3) ifadesi, tasarruf değerinin alt eylemlerinden biri olan **sahip olduklarının kıymetini bilmek** kavramıyla ilişkilendirilebilir. Zamanın etkili ve planlı kullanılması, bireyin sahip olduğu önemli kaynaklardan birini bilinçli şekilde değerlendirmesini ifade etmektedir.

Metinlerde doğrudan "tasarruf" kelimesine yer verilmemiştir. Bunun yerine zamanı değerlendirme, israftan kaçınma, bilinçli kullanma, verimlilik ve kaynakların kıymetini bilme gibi ifadeler aracılığıyla tasarruf değerinin alt boyutları öğrencilere aktarılmıştır.

D18. Temizlik Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T3.M2.E4, T3.M2.E6, T3.M3.E2, T3.M3.E4
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M5.E2, T7.M3.E2, T8.M4.E7

Temizlik değerine her iki kitapta da yer verilmiştir. Ancak birinci kitapta ikinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 4 metinde temizlik değerine yer verilirken ikinci kitapta 3 metinde yer verilmiştir. Her iki kitapta temizlik değeri; kişisel bakım, çevreyi koruma, sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirme, yaşanılan ortamı düzenli tutma ve doğaya karşı duyarlılık gösterme temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

'Göl o kadar temizdi ki billur gibi parlıyordu.' (T7.M3.E2) ifadesi, temizlik değerinin çevreyi koruma ve doğal güzellikleri muhafaza etme boyutuyla ilişkilidir.

'Çevremizi temiz tutarım.'(T8.M4.E7) ifadesi ise temizlik değerinin eylem boyutunu doğrudan yansıtmaktadır.

Temizlik değerinde **"temiz"** kelimesi doğrudan iki etkinlikte kullanılmıştır. Bunun yanında çevreyi koruma, düzenli olma, hijyen, bakım ve sağlıklı yaşam gibi kavramlar aracılığıyla da temizlik değeri desteklenmiştir

D19. Vatanseverlik Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T2.M1.E2, T2.M1.E3, T2.M1.E4, T2.M1.E6, T2.M1.E7, T2.M2.E2, T2.M2.E4, T2.M4.E2, T2.M4.E3, T2.M4.E4, T2.M4.E5, T2.M4.E6, T2.M5.E2, T2.M5.E3, T2.M5.E4, T2.M5.E5, T2.M5.E6, T2.M5.E7, T2.M5.E8
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M2.E2, T5.M2.E3, T5.M2.E5, T5.M2.E9, T5.M2.E10, T5.M2.E11, T5.M4.E2, T5.M4.E5, T5.M4.E6, T5.M5.E2, T6.M4.E4, T7.M2.E4, T7.M2.E5, T7.M2.E6, T7.M3.E2, T7.M3.E3, T7.M4.E2, T7.M4.E4, T7.M4.E5, T7.M4.E6, T7.M4.E7, T7.M5.E3, T7.M5.E4, T7.M5.E5, T8.M2.E2, T8.M2.E5

Vatanseverlik değerine her iki kitapta da geniş ölçüde yer verilmiştir. Ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 19 metinde vatanseverlik değerine yer verilirken ikinci kitapta 26 metinde yer verilmiştir. İncelenen değerler arasında en sık işlenen değerlerden biri olan vatanseverlik; vatan sevgisi, bağımsızlık bilinci, millî birlik ve beraberlik, millî değerlere sahip çıkma, kültürel mirası koruma ve topluma faydalı birey olma temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

'Hepimiz vatanımız için çok çalışmalıyız.' (T2.M1.E2) ifadesi, vatanseverlik değerinin alt kavramlarından olan ülkesine karşı sorumluluk bilinci taşıma ve topluma faydalı olma eylemleriyle ilişkilidir.

'İstiklal Marşı'nın dizelerinde vatan sevgisi anlatılır. (T7.M4.E2) ifadesi ise vatanseverlik değerinin temel boyutu olan vatan sevgisi ile doğrudan ilişkilidir.

Etkinliklerde doğrudan "vatan sevgisi" ifadesine yer verilmiştir. Bunun yanında vatanseverlik değerinin alt kavramları olan bağımsızlık, millî bilinç, millî dayanışma, birlik ve beraberlik, fedakârlık, aidiyet ve kültürel mirasa sahip çıkma gibi kavramlar da sıklıkla işlenmiştir. Özellikle millî mücadele, İstiklal Marşı, bayrak, tarihî şahsiyetler ve ortak millî değerler üzerinden öğrencilerde vatanseverlik bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır.

İncelenen metinlerde müzeler, sanatçılar, tarihî eserler ve kültürel miras unsurları gibi millî değerlere de yer verilmiştir. Böylece vatanseverlik değeri yalnızca vatan sevgisiyle sınırlandırılmamış; kültürel değerleri koruma, millî kimliği benimseme ve ortak tarih bilinci geliştirme boyutlarıyla da ele alınmıştır.

D20. Yardımseverlik Değeri

- **1. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T1.M2.E4, T1.M2.E5, T1.M3.E3, T1.M3.E4, T1.M3.E5, T2.M4.E2, T3.M5.E2, T3.M5.E3, T4.M1.E7
- **2. Kitaptaki Kullanım Yerleri:** T5.M5.E2, T5.M5.E4, T5.M5.E8, T7.M1.E4, T7.M1.E6, T7.M1.E9, T7.M1.E11, T7.M2.E2, T8.M2.E2, T8.M3.E5, T8.M3.E6

Yardımseverlik değerine her iki kitapta da yer verilmiştir. Ancak ikinci kitapta birinci kitaba göre daha fazla yer verilmiştir. Birinci kitapta 9 metinde yardımseverlik değerine yer verilirken ikinci kitapta 11 metinde yer verilmiştir. Her iki kitapta yardımseverlik değeri; iyilik yapma, paylaşma, dayanışma, iş birliği kurma, ihtiyaç sahiplerine destek olma ve toplumsal birlikteliği güçlendirme temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

'İyilikler nasıl çoğalır?' (T1.M3.E3) ifadesi, yardımseverlik değerinin alt kavramlarından olan iyilik yapma, paylaşma ve başkalarına destek olma davranışlarıyla ilişkilidir.

‘Çanakkale’de genç, yaşlı herkes “Birlikten kuvvet doğar.” diyerek omuz omuza savaştı.’ (T5.M5.E2) ifadesi ise yardımseverlik değerinin dayanışma ve iş birliği boyutuyla ilişkilidir.

Etkinliklerde birkaç yerde doğrudan “yardımseverlik” kelimesine yer verilmiştir. Bunun yanında iyilik, paylaşma, dayanışma, destek olma, iş birliği, fedakârlık ve birlik gibi kavramlar aracılığıyla yardımseverlik değerinin farklı boyutları öğrencilere aktarılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Değer eğitiminin, öğrencilerin karakter gelişimini destekleyen, bakış açılarını genişleten ve toplumsal uyumu güçlendiren bir işlev gördüğü ifade edilmektedir (Kulaksızoğlu & Dilmaç, 2000).

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin sonu etkinlikleri Erdem-Değer-Eylem çerçevesi kapsamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ders kitabında yer alan etkinliklerin değer eğitimine önemli ölçüde katkı sağladığını; ancak değerlerin dağılımı bakımından dengeli bir yapı göstermediğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda en fazla yer verilen değerin vatanseverlik olduğu belirlenmiştir. Vatanseverlik değerinin özellikle Atatürk ve Çocuk, Kültür Hazinemiz ve Haklarımızı Biliyoruz temalarında yoğun olarak işlenmesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inde millî kimlik, kültürel aidiyet ve vatandaşlık bilinci oluşturma hedefleriyle örtüşmektedir. Türkçe dersinin aynı zamanda millî bilinç ve toplumsal aidiyet duygusunun kazandırılmasına hizmet eden bir ders olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

Araştırmada sevgi ve çalışkanlık değerlerinin de yüksek frekanslarla yer aldığı görülmüştür. Özellikle çalışkanlık değerinin birçok temada karşımıza çıkması, Maarif Model’inde üretken, araştıran ve sorumluluk sahibi birey yetiştirme anlayışını desteklemektedir. Benzer şekilde sevgi değerinin aile, doğa, insan ve vatan sevgisi gibi farklı boyutlarda ele alınması, değer eğitiminin bütüncül bir yaklaşımla sunulmaya çalışıldığını göstermektedir.

Bulgular, yardımseverlik, saygı ve sorumluluk değerlerinin de etkinliklerde sıklıkla yer aldığını göstermiştir. Özellikle saygı ve sorumluluğun Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inde çatı değerler arasında yer aldığı düşünüldüğünde, bu değerlere etkinliklerde geniş ölçüde yer verilmesi modelin temel yaklaşımıyla uyumlu görünmektedir. Ancak çatı değerlerden biri olan adalet değerinin diğer iki çatı değere göre daha sınırlı düzeyde ele alınması dikkat çekici bir bulgudur. Adalet değerinin daha çok hak ve özgürlükler teması içerisinde işlenmesi, bu değerin farklı yaşam durumlarıyla ilişkilendirilerek daha kapsamlı biçimde ele alınabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de bazı değerlere oldukça sınırlı yer verilmiş olmasıdır. Dürüstlük değerinin yalnızca bir etkinlikte dolaylı biçimde yer alması ve mahremiyet değerine hiç rastlanmaması, değerler arasında belirgin bir dengesizlik bulunduğunu göstermektedir. Oysa Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inde yer alan 20 değerin tamamının öğrencilerin karakter gelişiminde önemli bir işlevi bulunmaktadır. Özellikle dijital çağda kişisel verilerin korunması, özel alan bilinci ve güvenli internet kullanımı gibi konuların önem kazandığı düşünüldüğünde mahremiyet değerinin hiç yer almaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri, etkinliklerin büyük bölümünde değerlerin eylem boyutuna yer verilmesidir. Öğrencilerden kendi deneyimlerini paylaşmalarının, düşüncelerini açıklamalarının, problem durumlarına çözüm üretmelerinin veya günlük yaşamla ilişki kurmalarının istenmesi Erdem-Değer-Eylem yaklaşımının davranışa dönüştürme amacını desteklemektedir. Ancak bazı etkinliklerde değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde kaldığı, öğrencileri gerçek yaşam uygulamalarına yönlendirecek eylem odaklı çalışmaların sınırlı olduğu da görülmüştür. Bu durum, Maarif Model'inin temel hedeflerinden biri olan değeri davranışa dönüştürme anlayışının her etkinlikte aynı düzeyde yansıtılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, bazı etkinliklerde birden fazla değerin birlikte ele alınmasıdır. Özellikle bazı etkinliklerde üç, dört, beş hatta altı değerin aynı anda işlendiği belirlenmiştir. Bu durum değerlerin birbirinden bağımsız değil, birbirini tamamlayan ve destekleyen yapılar olarak sunulduğunu göstermektedir. Böylece öğrencilerin değerleri bütüncül bir bakış açısıyla anlamalarına katkı sağlandığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Dikmen, F. (2015). Ahlak, değerler ve eğitimi. BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(2), 167- 174. https://izlik.org/JA74UB43RR

Erbaş, A. A. (2021). Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23-40. https://dergipark.org.tr/en/pub/odusobiad/article/779737

Kulaksızoğlu, A., & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*, 199–208. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1998

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli program okuryazarlığı: Modül 3*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://tymm.meb.gov.tr/dokuman/3/3-modul

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45. https://www.researchgate.net/publication/227762767_Are_There_Universal_Aspects_in_the_Structure_and_Contents_of_Human_Values

Türk Dil Kurumu. (2024). https://sozluk.gov.tr

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.

B015

KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMINDA TURİST REHBERİ ADAYLARININ KÜLTÜRLERARASI YETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Doç. Dr. Nadiia Senchylo-Tatlılıoğlu[1], Prof. Dr. Kasım Tatlılıoğlu[2]

[1] Atatürk Üniversitesi

[2] Bingöl Üniversitesi

Bildiri no: ABS-FGD754

Özet

Bu çalışmanın amacı, turist rehberi adaylarının kültürlerarası yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulama odaklı bir modelin denenmesidir. Kültürlerarası yetkinlik, kapsayıcı eğitimin ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Yüksek öğretimde yaşanan güncel dönüşüm, geleneksel bilgi aktarımından yetkinlik temelli ve uygulama odaklı öğrenmeye geçişi öngörmektedir. Bu durum, özellikle turist rehberliği alanında öğrenim gören öğrencilerin yetiştirilmesinde özel bir önem taşımaktadır. Günümüz turizm rehberliği uygulamaları, rehberlerin kültürel farklılıklara saygı göstermelerini, önyargı ve stereotiplerden kaçınmalarını, farklı kültürlerden bireylerle etkili iletişim kurabilmelerini ve grup içerisindeki tüm katılımcılar için rahat ve kapsayıcı bir ortam sağlayabilmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesi, kapsayıcı eğitim paradigmasının temel hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Hedeflerin gerçekleşmesi alan uzmanlarının yeterlilik düzeyine bağlıdır. Araştırma kapsamında yöntem olarak, öğrencilerin kültürlerarası yetkinliklerini geliştirmeye yönelik uygulama odaklı bir model denenmiştir. Model, yabancı dil derslerinde, ana dili hedef dil olan öğretim elemanının katılımıyla yürütülen kalabalık öğrenci gruplarında uygulanmıştır. Öğrenciler, rehber rolünü üstlenerek yerel turistik mekânlar hakkında yabancı dilde sunumlar ve videolar hazırladılar. Hazırlanan videolar, öğrencilerin isteğine bağlı olarak sosyal medya platformlarında paylaşılmıştır. Sürecin sonunda gerçekleştirilen anonim grup anketi, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapmaları teşvik edilmiştir. Sonuç olarak, bu uygulama modeli dijital kaynakların kullanımını eğitim sürecine entegre etmekte, kültürel farklılıklara saygıyı geliştirmekte, tüm grup üyeleri için kapsayıcı bir iletişim ortamı oluşturma becerisini desteklemekte, turist rehberi adaylarının kültürlerarası yetkinliklerinin geliştirilmesine katkı sağlamakta ve kapsayıcı eğitim ile sürdürülebilir turizmin temel ilkeleriyle uyum gösterdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası yetkinlik, turist rehberliği, uygulama odaklı öğrenme, kapsayıcı eğitim ortamı, dijital kaynaklar.

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TOURIST GUIDES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

The aim of this study is to test a practice-oriented model designed to develop the intercultural competence of prospective tourist guides. Intercultural competence is regarded as an integral component of inclusive education. The ongoing transformation of higher education involves a shift from traditional knowledge transmission to competency-based and practice-oriented learning. This shift is particularly important in the training of students studying tourist guiding. Contemporary tourist guiding practices require guides to respect cultural differences, avoid prejudices and stereotypes, communicate effectively with individuals from diverse cultural backgrounds, and create a comfortable and inclusive environment for all group participants. Therefore, the development of intercultural competence has become one of the key objectives of the inclusive education paradigm. Achieving these objectives depends on the level of professional competence of specialists in the field. As part of the research, a practice-oriented model aimed at developing

students' intercultural competence was tested. The model was implemented in foreign language classes involving large groups of students taught by a native speaker of the target language. Students assumed the role of tourist guides and prepared presentations and videos in a foreign language about local tourist attractions. The videos were shared on social media platforms on a voluntary basis. At the end of the process, an anonymous group survey was conducted, encouraging students to engage in self-assessment and peer assessment. The findings indicate that the proposed practice-oriented model integrates digital resources into the educational process, promotes respect for cultural differences, supports the development of skills necessary to create an inclusive communication environment for all group members, and contributes to the development of prospective tourist guides' intercultural competence. Furthermore, the model is consistent with the fundamental principles of inclusive education and sustainable tourism.

Keywords: Intercultural competence, tourist guiding, practice-oriented learning, inclusive educational environment, digital resources.

GİRİŞ

Modern yükseköğretim sistemi aktif bir dönüşüm süreci içindedir. Bilginin aktarılmasına dayalı geleneksel paradigmadan, uzmanın gerçek mesleki durumlarda etkili bir şekilde hareket etme becerilerini geliştirmeye odaklanan yeterlilik temelli yaklaşıma geçilmesine yönelik acil bir ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim paradigmasındaki bu değişim, faaliyetleri doğrudan kültürlerarası iletişim ve farklı turist gruplarıyla çalışmayla bağlantılı olan turist rehberliği uzmanlarının yetiştirilmesinde özellikle önem kazanmaktadır.

Turizm endüstrisi günümüzde kültürlerarası etkileşimin en önemli kanallarından biridir. Uluslararası turizmin artışı kültürlerarası temasları yoğunlaştırmaktadır. Her uluslararası turist belirli bir milleti, kültürü ve zihniyeti temsil etmekte; her turistik seyahat ise, bulunulan ülkenin kültürü ve tarihiyle eş zamanlı olarak tanışmayı öngören bütünleşik bir amaca sahip olmaktadır. Günümüz turist rehberliği, farklı milliyetlerden, dillerden, dinlerden, kültürel geleneklerden ve sosyal gruplardan insanlarla çalışmayı gerektirmektedir. Bu durum rehberin kültürlerarası yeterlilik düzeyine yönelik daha yüksek beklentiler ortaya koymaktadır.

Kültürlerarası yeterlilik konusu günümüzde aktif olarak araştırılmaktadır. Apelt, Zhumbei, Pozdniakov, Poznanskyy ve Savchuk'un (2023) yaptıkları çalışmalarda, yabancı dil yeterliliğinin ulusal kültürün edinimiyle ayrılmaz biçimde bağlantılı olduğunu vurgulamakta; bunun da dilin ana dili konuşanlarının zihniyetini ve öğrenilen dilin ait olduğu ülke halkının iletişimsel davranış özelliklerini anlama becerisi ve hazırlığının geliştirilmesini gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bahlai, Machynska, Matviiv-Lozynska, Senkovych ve Voloshyn (2019), kültürlerarası iletişimsel yeterliliği, farklı kültürlerden insanlarla iletişim sürecinde kullanılan bilgi, beceri ve yetkinliklerin varlığı olarak; ayrıca bireyin kültürel kimliği, gelenek ve göreneklerine ilişkin bilgilerin, kültürel açıdan farklı insanlarla iletişimsel etkileşim sürecinde kullanılabilecek bir kombinasyonu olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar, geleceğin turizm uzmanlarının kültürlerarası iletişimsel yeterliliğinin oluşturulmasının, yabancı dil öğretiminde kullanılan etkileşimli yöntemler (ters yüz sınıf, rol oyunları, tartışmalar) ve öğrenimi gerçek mesleki durumlara yaklaştıran kültürlerarası iletişim odaklı uzmanlaşmış dersler aracılığıyla en etkili şekilde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadırlar (Bahlai, Machynska, Matviiv-Lozynska, Senkovych & Voloshyn, 2019).

Rusmiati, Suratno ve Pinontoan (2025) ile Trang ve Phuong (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sınuçlarına göre, ağırlıklı olarak rehberlerin kültürlerarası yeterliliğinin teorik analizine ya da hâlihazırda çalışan uzmanların deneyimlerine odaklanmaktadır. Artar, Çakır İlhan, Okvuran ve Güneröz (2026), müze ortamının geleceğin turist rehberliği uzmanlarının kültürlerarası yeterliliğinin geliştirilmesi için etkili ve kapsayıcı bir eğitim ortamı olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bununla birlikte, bu yeterliliğin özellikle kapsayıcı eğitim ortamında geliştirilmesi sorunu araştırmacıların dikkatinin dışında kalmaktadır. Ayrıca, video turların hazırlanmasını, sosyal medyada yayımlanmasını ve yansıtıcı değerlendirme mekanizmalarını (gizli anket) öğrenme sürecine entegre eden uygulamalı modeller bulunmamaktadır.

ÇALIŞMANIN AMACI

Kapsayıcı eğitim ortamında geleceğin Turist Rehberliği uzmanlarının kültürlerarası yeterliliğinin geliştirilmesine yönelik bir modeli teorik olarak temellendirmek ve uygulamalı a Atatürk Üniversitesi, Turizm Fakültesi Turist Rehberliği bölümünde, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında, öğrenimlerine aktif olarak devam eden 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Turist rehberliği bölümünde öğrenim görmekte olan 49 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın gözlem süresi ise iki yarıyıldır.

YÖNTEM

Ölçme Araçları

Araştırma kapsamında yöntem olarak, öğrencilerin kültürlerarası yetkinliklerini geliştirmeye yönelik uygulama odaklı bir model denenmiştir. Model, yabancı dil derslerinde, ana dili hedef dil olan öğretim elemanının katılımıyla yürütülen kalabalık öğrenci gruplarında uygulanmıştır. Öğrenciler, rehber rolünü üstlenerek yerel turistik mekânlar hakkında yabancı dilde sunumlar ve videolar hazırladılar. Hazırlanan videolar, öğrencilerin isteğine bağlı olarak sosyal medya platformlarında paylaşılmıştır. Sürecin sonunda gerçekleştirilen anonim grup anketi, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapmaları teşvik edilmiştir**.** Belirlenen amaca ulaşmak için teorik ve ampirik yöntemler birlikte kullanılmıştır. Teorik yöntemler; kültürlerarası yeterlilik, kapsayıcı eğitim ve turist rehberliği uzmanlarının yetiştirilmesi sorunlarına ilişkin bilimsel literatürün analizini, kuramsal yaklaşımların sentezini ve genelleştirilmesini, araştırılan yeterliliğin geliştirilmesine yönelik yaklaşımların sistemleştirilmesini kapsamaktadır.

İşlem ve Verilerin Analizi

Ampirik araştırma yöntemleri; yabancı (Slav) dilin ana dili konuşunu ve Türkçe bilen bir öğretim elemanıyla büyük gruplarda (50 kişiye kadar) eğitim sürecinin organize edilmesi deneyimine dayanmaktadır. Araştırmada sırasıyla; öğrencilerin uygulamalı görevleri yerine getirirken kültürlerarası yeterliliklerinin gelişim sürecinin izlenmesine yönelik pedagojik gözlem; öğrenciler tarafından hazırlanan öğrenme ürünleri (sunumlar, video turlar) analizi; en iyi çalışmaların belirlenmesi amacıyla öğrenciler arasında gerçekleştirilen gizli anket, uygulamalı deneyimin genelleştirilmesi.

Araştırma dört aşamadan oluşmaktadır.

Birinci aşama. Dersin başlangıcında, her öğrencinin yargılanma ya da eleştirilme korkusu olmadan kendini özgürce ifade edebileceği koşullar oluşturulmuştur. Ana dilini konuşan öğretim elemanı, dil yeterliliği düşük öğrencileri olumsuz etkileyebilecek düzeltmelerden çoğu zaman bilinçli olarak kaçınmış, bunun yerine her türlü iletişim girişimini teşvik etmiştir.

İkinci aşama. Birinci yarıyılda her öğrenci yabancı dilde kendi memleketi hakkında bir sunum (10–12 slayt) hazırlamıştır. Öğrenciler 23 farklı şehirden tanıtım yaptılar. Bu görev yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda sunum sırasında turist rolünü üstlenen tüm grup için ilgi çekici ve anlaşılır olacak bilgileri seçebilme yeteneğini de gerektirmiştir. Sunumlar sınıfta öğrencilerin önünde gerçekleştirilmiş, böylece büyük bir turist grubuyla çalışan bir rehberin gerçek çalışma durumu modellenmiştir; dinleyiciler ise sunumu yapan öğrenciye sorular yöneltmişlerdir. Senchylo-Tatlılıoğlu'na (2026) göre, bu yaklaşım konuşma pratiğinin kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesiyle birleştirilmesine olanak tanımaktadır.

Üçüncü aşama. İkinci yarıyılda öğrenciler öğrenim gördükleri şehrin (Erzurum) turistik mekânları hakkında 3–5 dakikalık videolar hazırlamışlardır. Videolarda her öğrenci rehber rolünü üstlenerek bir mekânın tarihini, kültürel önemini ve ziyaret özelliklerini anlattılar. Bu görev yalnızca açık ve anlaşılır bir dil kullanımını değil, aynı zamanda modern teknolojileri temel düzeyde kullanabilmeyi, organizasyon becerilerini ve kültürlerarası yeterlilikleri de gerektirmiştir. Daha sonra öğrenciler, istemeleri hâlinde videolarını sosyal medyada paylaştılar. Bu durum, becerilerini geniş bir kitleyle gerçek iletişim ortamında test etmelerine imkan sağlamıştır.

Dördüncü aşama. Tüm videoların sunulmasının ardından öğretim elemanı gizli bir anket gerçekleştirmiş ve öğrenciler kendi görüşlerine göre en başarılı video çalışmalarını belirlemişlerdir. Verma, Harris ve Amrane-Cooper'un (2025) belirttiği gibi, bu format öğrencilerin eleştirel değerlendirme ve yansıtma becerilerini geliştirmektedir; çünkü öğrenciler seçimlerini sözlü ya da yazılı olarak gerekçelendirmektedirler. Tanımlanan modelin uygulanması sonucunda öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğinin temel bileşenlerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Geleneksel Ders ile Açıklanan Modelin Karşılaştırılması

Kriter	**Geleneksel Ders**	**Açıklanan Model**
Format	Tüm sınıfla çalışma	Topluluk önünde sunum + video projesi
Dil	Ağırlıklı olarak öğretim amaçlı	Otantik, gerçek bir hedef kitleye yönelik
Etkileşim	Öğretim elemanı → öğrenci	Öğrenci ↔ öğrenci ↔ hedef kitle
Değerlendirme	Öğretim elemanının değerlendirmesi	Anonim anket + sosyal medya
Sonuç	Bilgi	Bilgi + ürün + yansıtma

Yukarıda Tablo 1'de sunulan karşılaştırma, açıklanan modelin geleneksel derse kıyasla iletişim odaklı bir yapıya daha fazla sahip olduğunu göstermektedir. Açıklanan model, geleneksel derse göre yabancı dilde iletişim pratiği için çok daha geniş olanaklar sunmaktadır. Geleneksel öğretim ortamında yabancı dil ağırlıklı olarak bir öğrenme aracı işlevi görürken, önerilen modelde video hazırlama, topluluk önünde konuşma ve hedef kitleyle etkileşim kurma süreçlerinde gerçek bir iletişim aracına dönüşmektedir. Buna bağlı olarak öğrencinin rolü de değişmektedir: Öğrenci, pasif bir dinleyici olmaktan çıkarak dilsel araçları bağımsız biçimde seçen, bunları izleyicilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayan ve kendi sözlü iletişim faaliyetlerinin sonuçları üzerine değerlendirme yapan aktif bir konuşmacıya dönüşmektedir.

Tablo 2. Gözlem Aşamalarının Kültürlerarası Yeterlilik Bileşenleriyle Eşleştirilmesi

Aşama	**Bilişsel-Dilsel**	**İletişimsel-Eylemsel**	**Dilsel-Değer Odaklı**
I. Uyum Aşaması	+	+	+
II. Sunum Aşaması	++	++	+
III. Video Projesi Aşaması	+	+++	+
IV. Yansıtma ve Değerlendirme Aşaması	+	+	+++

("+" – kısmi etki, "++" – orta düzeyde etki, "+++" – belirgin etki.)

Yukarıda Tablo 2'den görüldüğü üzre, kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesi, her aşamada farklı bileşenlerin güçlendirilmesiyle kademeli olarak gerçekleşmektedir. Sunum aşaması, bilişsel-dilsel ve iletişimsel-eylemsel bileşenlerin gelişimine en fazla katkıyı sağlarken, video projesi aşaması iletişimsel-eylemsel bileşeni en üst düzeyde etkinleştirmektedir. Yansıtma ve değerlendirme aşaması ise dilsel-değer odaklı bileşenin geliştirilmesiyle bu süreci tamamlamaktadır. Bu durum, önerilen modelin birbirinden bağımsız görevler bütünü olarak değil, bütüncül bir sistem olarak işlediğini doğrulamaktadır.

Tablo 3. İki Üretim Aşamasının Karşılaştırılması (Sunum ve Video)

Kriter	II. Aşama: Şehir Sunumu	III. Aşama: Erzurum Hakkında Video
1. Format	Sınıf içi sunum	3–5 Dakikalık Video
2. Öğrencinin rölü	Sunum Yapan Öğrenci / Rehber	Rehber
3. Hedef kitle	Sınıf Arkadaşları (49 kişi)	Sınıf Arkadaşları + Sosyal Medya
4. Kapsam	10–12 slayt	3–5 Dakikalık Video
5. Temel Beceri	Monolog	Monolog + Teknoloji Kullanımı
6. Geri Bildirim	Sınıf İçi Sorular	Gizli Oylama + Yorumlar

Yukarıda Tablo 3'te sunulan karşılaştırma, her iki aşamanın da farklı biçimlerde gerçek yabancı dil iletişimi için uygun koşullar oluşturduğunu göstermektedir. Sunum aşamasında öğrenci, yabancı dilde önceden hazırlanmış monolog biçimindeki konuşma becerisini geliştirirken aynı zamanda sorulara gerçek zamanlı olarak yanıt vermeyi öğrenmektedir. Video projesi aşamasında ise uzaktaki izleyici kitlesine yönelik yabancı dilde sözlü anlatım türünü öğrenmektedir. Bu süreç, özellikle telaffuzun anlaşılır olmasını, anlatımın özlü ve açık olmasını ve hedef kitlenin kültürlerarası özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Her iki aşamanın ortak unsurları, kullanılan dilin (bir Slav dili) ve öğrencinin üstlendiği turist rehberi rolünün aynı olmasıdır. Bu durum, mesleki amaçlara yönelik yabancı dil yetkinliğinin geliştirilmesinde sürekliliği sağlamaktadır. Böyle bir aşamalı yapı, öğrencinin sınıf ortamındaki güvenli iletişim deneyiminden daha geniş bir kitleye yönelik yabancı dilde bağımsız olarak içerik üretme sürecine kademeli biçimde geçmesine imkân ve fırsat tanımaktadır.

Tablo 4. Kültürlerarası Yeterliliğin Yapısı (Yabancı Dil)

Bileşen	İçerik	Göstergeler	Değerlendirme Yöntemi
1. Bilişsel-Dilsel	Tematik kelime bilgisi, dil kalıpları, kültürel gerçeklikler, otantik konuşmayı anlama	Kelime dağarcığının genişletilmesi; sınıf arkadaşlarının videolarını anlama; kelimeleri bağlam içinde kullanma	Kelime testleri; senaryo analizi; gözlem
2. İletişimsel-Eylemsel	Hazırlıklı ve spontane konuşma; topluluk önünde sunum; gerçek bir hedef kitleye yönelik video oluşturma	Büyük bir grup önünde sunum yapma; süre sınırına (3 dakika) uyma; telaffuzun anlaşılırlığı; tamamlanmış video ürünü	Video kayıtları; öğretim elemanının değerlendirmesi; akran değerlendirmesi

Bileşen	İçerik	Göstergeler	Değerlendirme Yöntemi
3. Dilsel-Değer Odaklı	Hoşgörü; eleştiriyi kabul etme; yansıtma; yabancı dilin bir diyalog aracı olarak kullanılması	Yorumlara tepki verme; ankete katılım; öz eleştiri; başkalarına saygı	Anonim anket; yorumların analizi; yansıtıcı düşünceler

Yukarıda Tablo 4'te sunulan bileşenler birbirinden bağımsız değildir; aksine, birbirleriyle yakın etkileşim içinde gelişmektedir. Bilişsel-dilsel bileşen iletişim için gerekli dilsel temeli sağlarken, iletişimsel-eylemsel bileşen bilgiyi uygulamalı deneyime dönüştürmektedir. Dilsel-değer odaklı bileşen ise bu etkileşime kişisel bir anlam kazandırmakta ve kültürlerarası diyalog aracı olarak yabancı dil öğrenmeye yönelik kalıcı motivasyonun oluşmasını sağlamaktadır.

LİTERATÜR TARAMASI

Kültürlerarası Yeterliliğin Geliştirilme Alanı Olarak Kapsayıcı Eğitim Ortamı

"Kapsayıcı eğitim ortamı" kavramı geleneksel olarak özel eğitim gereksinimleri olan bireyler için öğrenme koşullarının oluşturulmasıyla ilişkilendirilmektedir. Ancak günümüzde bu kavram çok daha geniş bir anlam kazanmıştır. Bakogiannis ve Papavasiliou (2025), yükseköğretim kurumlarında akademik amaçlı İngilizce öğretiminin kapsayıcı biçimde yürütülmesine ilişkin güncel araştırmaların sistematik bir analizini gerçekleştirmişler. Yazarlar, farklı kültürel, dilsel ve sosyal geçmişlere sahip öğrenciler için kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasına yönelik etkili yaklaşımları özetlemektedirler. Kapsayıcı uygulamaların, çeşitli ihtiyaçları dikkate alan ve destekleyen, eğitim fırsatlarına eşit erişimi teşvik eden, öğrencilerin katılımını ve akademik başarılarını artıran bir ortam oluşturmayı amaçladığı belirtilmektedir. Yükseköğretimde kapsayıcılığın yalnızca uyarlamaların yapılmasının ötesine geçtiğini; belirli öğrenci gruplarını dezavantajlı konuma düşürebilen öğretim programlarının, değerlendirme yöntemlerinin ve kurumsal politikaların eleştirel biçimde yeniden gözden geçirilmesini gerektirdiğini vurgulamaktadırlar.

Küreselleşme ile birlikte, üretim faktörleri içerisinde yer alan eğitim kavramı giderek önemli hale gelmiştir. Eğitim toplumun bütün kesimlerini doğrudan ilgilendiren, bireyin ve toplumun gelişmesinin sağlanması, sosyo-kültürel yapının korunması, gelecek kuşağa aktarımı, sağlıklı bireylerin oluşması, çevre bilincinin yerleştirilmesi, ekolojik kaynakların doğru yönetilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması; vb. olguların karşılanması açısından verilmesi gereken bir hizmettir. Elde edilen becerinin süreğenliği, toplum yapısının korunması ve modernizasyonu için önemlidir (Tatlılıoğlu, 2019).

Verma, Harris ve Amrane-Cooper (2025), kapsayıcı eğitim ortamını her öğrencinin aidiyet hissettiği, aktif olarak katılım gösterebildiği ve başarıya ulaşabildiği bir alan olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmacılar, böyle bir ortamın temel ilkeleri olarak; eşitlik ve adalet (öğrencilerin başlangıç koşullarına bağlı olarak farklılaştırılmış desteğe ihtiyaç duyduklarının anlaşılması), farklılıklara saygı (kültürel çeşitliliğin değerinin kabul edilmesi). Bu ilkeler, geleceğin turist rehberliği uzmanının sahip olması gereken becerilerle doğrudan ilişkilidir: Kültürel farklılıklara saygı göstermek, kalıp yargılardan kaçınmak, farklı kültürlerin temsilcileriyle etkili iletişim kurmak ve turistik grubun tüm üyeleri için rahat bir ortam oluşturmak. Brito, Neves, Gomes & Lopes'in (2025) uluslararası yükseköğretim bağlamında öğrencilerin kapsayıcılığa ilişkin algılarını inceleyen araştırma sonuçlarına göre, etkili uluslararasılaşmanın kapsayıcı öğretim yöntemlerinin, kültürlerarası diyaloğun, dil desteğinin, mentorluk programlarının ve uluslararası öğrencilerin sosyal entegrasyonuna yönelik özel uygulamaların hayata geçirilmesini gerektirdiğini göstermektedir.

Kapsayıcı eğitim paradigması bağlamında kültürlerarası yeterlilik, ek bir "yumuşak beceri" olarak değil, eğitimin önemli çıktılarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bakogiannis (2025), mesleki hazırlık sürecinde kültürel açıdan duyarlı öğretimin, kapsayıcı eğitim uygulamalarının ve öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarının dikkate alınmasının gerekliliğini temellendirmiştir.

Eğitim ortamı, öğrencilerin kendilerini desteklenmiş hissettikleri, düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, hata yapmaktan korkmadıkları, farklılığa saygı duydukları ve kişisel ve mesleki gelişimleri için gerekli koşullara sahip oldukları güvenli ve kapsayıcı bir alan olmalıdır (Hanze University of Applied Sciences, 2025).

Turist rehberliği uzmanlarının yetiştirilmesi bağlamında bu ilkeler özel bir önem kazanmaktadır. Çünkü öğrenciler kültürlerarası iletişime ilişkin ilk deneyimlerini tam da kapsayıcı eğitim ortamında edinmekte, kalıp yargıları aşmayı ve diyalog kurmayı öğrenmektedirler. Rusmiati, Malihah ve Amaliyah (2025), turist rehberliğinde kültürlerarası iletişime adanmış araştırmalarında, turist rehberlerinin yalnızca bilgi aktaran kişiler olarak değil, aynı zamanda "kültürel arabulucular, gayriresmî eğitimciler ve grup kolaylaştırıcıları" olarak da görev yaptıklarını vurgulamaktadırlar. Yazarlar, başarılı turist rehberliğinin, rehberin iletişimini turistlerin kültürel özelliklerine uyarlayabilme becerisine bağlı olduğunu belirtmekte ve bu nedenle kültürlerarası yeterliliği turizm alanındaki uzmanların mesleki hazırlığının temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirmektedirler.

Böylece kapsayıcı eğitim ortamı, geleceğin turist rehberliği uzmanlarının kültürlerarası yeterliliğinin geliştirilmesinde yalnızca bir arka plan değil, aktif olarak işleyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmamızda da tam olarak bu yaklaşım uygulanmıştır: yabancı dil dersleri (öğretim elemanı ana dili konuşuru, 50 kişiye kadar büyük gruplar ve bu gruplar içinde Türk, Suriyeli ve bir Ukraynalı öğrencinin bulunması), öğrencilerin yalnızca dili öğrenmedikleri, aynı zamanda rehber rolünü üstlenerek kültürlerarası iletişim konusunda uygulamalı deneyim kazandıkları kapsayıcı bir alan hâline gelmiştir.

Turist Rehberliği Uzmanlarının Kültürlerarası Yeterliliğinin Kuramsal Temelleri

Günümüz bilimsel literatüründe kültürlerarası yeterlilik çok bileşenli bir yapı olarak ele alınmaktadır. Trang ve Phuong (2023), turizm alanında öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçlarının analizine dayanarak kültürlerarası yeterliliğin şu temel bileşenlerini belirlemektedirler: Kültürel özellikler, sözlü ve sözsüz iletişim, sosyal normlar hakkında bilgi; kültürel olguları yorumlama, iletişimsel davranışı uyarlama ve çatışmaları çözme becerileri; tutumlar (diğer kültürlere saygı, açıklık, etnosentrizmin olmaması) ve davranışlar (gerçek kültürlerarası durumlarda etkili iletişim). Shuali ve çalışma arkadaşları (2023), insanlarla doğrudan çalışan uzmanlar için empati kurma, eleştirel düşünme ve çeşitli ortamlarda iş birliği yapabilme yeteneğini içeren "demokratik yeterliliğin" geliştirilmesinin kritik önem taşıdığını savunmaktadır.

Rusmiati, Suratno ve Pinontoan (2025) tarafından yapılan araştırma, turist rehberlerinin yalnızca bilgilendirme işlevi yerine getirmediklerini, aynı zamanda yerel kültürü diğer kültürlerin temsilcileri için yorumlayan kültürel arabulucular olarak da görev yaptıklarını göstermektedir. Onlar, kökenlerinden bağımsız olarak tüm katılımcılar için rahat bir atmosfer oluşturan grup kolaylaştırıcıları ve kültürel mirasa saygıyı teşvik eden sürdürülebilir turizmin elçileridir. Etkili bir rehberin kalıp yargılardan kaçınması, kültürel farklılıklara saygı göstermesi ve iletişim tarzını belirli bir hedef kitleye uyarlayabilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Rehberin kültürlerarası yeterliliği, sürdürülebilir turizmin unsurlarından biri olan sosyo-kültürel boyutun gerçekleştirilmesine doğrudan katkı sağlamaktadır; bu boyut, kültürel mirasın korunmasını, yerel kültürlere saygıyı ve kültürlerarası diyaloğun geliştirilmesini desteklemektedir. Şengöz ve diğerlerine (2025) göre, rehberlerin turistlerde yerel geleneklere karşı saygılı bir tutumun oluşmasında kilit rol oynadıklarını ve bunun sürdürülebilir turizm gelişiminin temel koşullarından biri olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesi mesleki eğitim aşamasında başlamalıdır; çünkü geleceğin uzmanının temel değerleri ve davranış modelleri tam da bu dönemde şekillenmektedir. Böylece kültürlerarası yeterlilik, turist rehberliği uzmanlarının mesleki hazırlığının ayrılmaz bir bileşeni olup, bu yeterliliğin geliştirilmesi kültürlerarası etkileşimin gerçek durumlarını modelleyen kapsayıcı bir eğitim ortamında gerçekleştirilmelidir.

Turist Rehberliği Uzmanlarının Yetiştirilmesinde Eğitim Yaklaşımlarının Dönüşümü

Bilgi aktarımına odaklanan geleneksel eğitim paradigması, standart olmayan mesleki durumlarda hareket edebilen uzmanların yetiştirilmesinde yeterince etkili olmadığını göstermiştir. Shuali ve arkadaşlarına (2023) göre, yeterlilik temelli yaklaşıma geçişin öğretim elemanının rolünün bilgi aktarıcısından öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısına dönüşmesini, aynı zamanda öğrencinin rolünün de bilginin pasif alıcısından öğrenme sürecinin aktif öznesine dönüşmesini gerektirdiğini vurgulamaktadırlar. Turist rehberliği uzmanlarının yetiştirilmesi bağlamında bu durum, yabancı dilde yalnızca dil bilgisi ve sözcük bilgisinin öğrenilmesinden, yabancı dil ortamında etkili iletişim kurabilme ve farklı kültürel bağlamlara uyum sağlayabilme becerisinin geliştirilmesine doğru bir vurgu kaymasını ifade etmektedir.

Bahlai ve diğerlerine (2019) göre, turizm alanında öğrenim gören öğrencilere yönelik öğretim deneyimlerine dayanarak, etkileşimli öğretim yöntemlerinin (tartışmalar, rol oyunları, vaka analizleri) uygulanmasının, geleneksel ders anlatımı yöntemleriyle karşılaştırıldığında kültürlerarası yeterlilik düzeyini önemli ölçüde arttırmaktadır.

Böylece kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesindeki temel mekanizma, eğitim sürecini gerçek mesleki faaliyetlere mümkün olduğunca yaklaştıran uygulama odaklı öğrenmedir. Trang ve Phuong (2023), turizm alanında öğrenim gören öğrencilerin, soyut teorik yapılardan ziyade özgün materyallere ve gerçek deneyimlere dayanan görevlere yüksek düzeyde ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuşlardır. Rusmiati, Suratno ve Pinontoan'a (2025) göre, turist rehberliğinin gerçek durumlarını taklit eden görevlerin en etkili görevler olduğunu belirtmektedirler:. Bu görevler; gezi düzenleme, turistlerin sorularını yanıtlama ve farklı kültürlerin temsilcileri arasında ortaya çıkan çatışmaları çözme gibi.

Eğitimin günümüzdeki dönüşümü, dijital kaynakların kullanımı olmaksızın mümkün değildir. Şengöz ve diğerleri (2025), dijital teknolojilerin kültürlerarası etkileşim için sanal bir ortam oluşturulmasına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Yabancı dil derslerinde biz de uygulamalarımızda dijital kaynaklardan yararlanmaktayız. Öğrenciler Erzurum'un turistik mekânları hakkında videolar hazırlamaktadırlar (bu süreç video düzenleme programlarını kullanma becerilerini ve farklı hedef kitlelerin ihtiyaçlarını anlama yetisini gerektirmektedir), dilerlerse bu videoları sosyal medyada paylaşabilmekte (bu da gerçek kullanıcılardan geri bildirim alınmasını sağlamaktadır) ve arkadaşlarının videolarını izleyebilmektedirler (bu da eleştirel değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır). Dolayısıyla turist rehberliği uzmanlarının yetiştirilmesinde yeterlilik temelli yaklaşımın, uygulama odaklı öğrenmenin ve dijital kaynakların entegrasyonunun dikkate alınması önemlidir.

Kapsayıcı Eğitim Ortamında Kültürlerarası Yeterliliğin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Model (Yabancı Dil Dersleri Örneğinde)

Gözlem, iki yarıyıl boyunca bir yükseköğretim kurumu bünyesinde (Erzurum, Türkiye) gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, "Turist Rehberliği" programında aktif olarak öğrenim gören 49 öğrencilerden oluşmuştur. Yabancı dil (Slav dili) dersleri, aynı anda 49 kişiye kadar ulaşan büyük gruplarda, yabancı uyruklu ve ana dilini konuşan, aynı zamanda öğrencilerin çoğunluğunun ana dili olan Türkçeyi de bilen bir öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Katılımcılar arasında Türkler, Suriyeliler ve bir Ukraynalı öğrenci bulunmakta olup, hepsi Türkçeyi akıcı şekilde konuşmaktaydı. Bu durum, hem derslerde hem de ders dışı iletişimde aktif iki dilli uygulamalar için imkân sağlamıştır. Dil yeterlilik düzeylerinin farklı olması, farklı kültürel kökenlerden gelmeleri ve kültürlerarası iletişim deneyimlerinin aynı olmaması nedeniyle grup, ortak bir kültürlerarası alan olarak değerlendirilmiştir. Böyle bir grupta dil engelleri daha kolay aşılmakta ve öğrenciler arasındaki etkileşim karşılıklı öğrenmenin bir kaynağı hâline gelmektedir. Önerilen dört aşamalı öğretim modeli (uyum → sunum → video projesi → yansıtma), yabancı dil öğretimi uygulamalarında denenmiş ve uygulanmış yaklaşımlarla örtüşmektedir (Senchylo-Tatlilioglu, Zavalniuk, Bohatko, Horobets & Romanchuk 2026**)**. Bu format, başlangıç düzeyinden bağımsız olarak her katılımcının destek ve gelişim fırsatı bulabildiği kapsayıcı bir ortam oluşturmuştur.

Bilişsel-dilsel bileşen – öğrenciler, yabancı dilde kültür, kent gelenekleri ve günlük yaşam temalarına ilişkin söz varlıklarını genişletmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kültürel ufukları da genişlemiştir; onlar yalnızca arkadaşları tarafından hazırlanan materyallerle tanışmakla kalmamış, aynı zamanda sunumlarda yer alan Türkiye'nin farklı bölgelerinin gelenekleri, yaşam biçimleri, yemek kültürü, örf ve adetleri ile değerler sistemleri hakkında yeni bilgiler edinmişlerdir.

İletişimsel-eylemsel bileşen – öğrenciler yabancı dilde büyük bir dinleyici kitlesi önünde sözlü sunum yapma deneyimi kazanmış, ayrıca kültürlerarası bir hedef kitleye uyarlanmış yabancı dilde video içerikleri hazırlama pratiği edinmişlerdir. Gerçek bir kültürlerarası hedef kitleye yönelik özgün video içeriklerinin hazırlanması, öğrencilerden konuşmalarını uyarlama, bilgiyi yapılandırma ve izleyicilerin ihtiyaçlarını dikkate alma becerilerini talep etmiştir.

Dilsel-değerler bileşeni – öğrenciler yabancı dilde geri bildirimi (sorular aracılığıyla, yorumlarda ve anket sürecinde) algılamayı, eleştirilere hoşgörüyle yaklaşmayı ve başka bir dilde ifade edilen görüşlere saygı göstermeyi öğrenmişlerdir. Böylece yabancı dili kültürlerarası diyaloğun bir aracı olarak kavramışlardır.

Tanımlanan uygulamalı model, birinci bölümde belirlenen kapsayıcı eğitim ortamının temel ilkeleriyle uyumludur. Güvenlik ilkesi, öğretim elemanının öğrencilerin hata yapmaktan korkmadıkları bir atmosfer oluşturması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Eşitlik ilkesi, dil yeterlilik düzeyleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin görevleri yerine getirmek için aynı koşullara sahip olmalarıyla sağlanmıştır. Farklılıklara saygı ilkesi, sunumların içeriği (farklı şehirlerin tanıtılması) ve videoların içeriği (Erzurum'daki mekânların tanıtılması) aracılığıyla uygulanmıştır. Diyalog ilkesi ise sunum yapan öğrencilere yöneltilen sorular, videoların tartışılması ve öğrencilerin düşünme süreçlerini teşvik eden anket uygulaması yoluyla hayata geçirilmiştir.

SONUÇ

Kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması, kültürlerarası yeterliliğin, hoşgörünün, empatinin ve uluslararası iş birliği becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu tür yaklaşımlar, geleceğin uzmanlarının küreselleşmiş ve çok kültürlü bir toplumda faaliyet göstermeye hazırlanması açısından önem taşımaktadır. Kapsayıcı eğitim ortamı, geleceğin turist rehberliği uzmanlarının kültürlerarası yeterliliğinin geliştirilmesi için gerekli koşulları sağlamaktadır: Güvenlik, eşitlik, farklılıklara saygı ve diyalog. Bu koşullar olmaksızın kültürlerarası yeterliliğin etkili bir şekilde geliştirilmesi mümkün görünmemektedir. Turist rehberliği uzmanının kültürlerarası yeterliliği; bilgi, beceri, tutum ve davranışı içeren çok bileşenli bir yetkinliktir. Bu yeterlilik, sürdürülebilir turizm kavramıyla doğrudan bağlantılı olup kültürel mirasın korunmasının ve kültürlerarası diyaloğun geliştirilmesinin temel unsurlarından biridir.

Önerilen uygulama odaklı model (ana dili konuşuru ile yürütülen dersler, 50 kişiye kadar büyük gruplar, sunumlar ve video turların hazırlanması, sosyal medyada paylaşım ve gizli anket uygulaması), iki yarıyıllık gözlem süreci boyunca etkililiğini göstermiştir. Model, yeterlilik temelli yaklaşımı, uygulama odaklı öğrenmeyi ve dijital kaynakları bütünleştirmekte olup yükseköğretimin dönüşümündeki güncel eğilimlere karşılık gelmektedir. Gelecekteki araştırmaların perspektifleri; araştırmanın coğrafi kapsamının genişletilmesi, modelin uzun vadeli etkilerinin incelenmesi ve uzaktan eğitim formatına uyarlanmasıyla ilişkilidir. Böylece kültürlerarası yeterlilik, geleceğin turist rehberliği uzmanlarının mesleki hazırlığının ayrılmaz bir bileşeni, kapsayıcı eğitim ortamı ise bu yeterliliğin etkili biçimde geliştirilmesinin gerekli koşulu olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, Trang ve Phuong'un (2023) çalışma bulguları ile de örtüşmektedir. Söz konusu araştırmacılar, turizm alanında öğrenim gören öğrencilerin en yüksek motivasyonu ve en iyi öğrenme sonuçlarını özgün ve uygulama odaklı görevleri yerine getirirken gösterdiklerini ortaya koymaktadırlar. Bahlai ve diğerleri (2019), yabancı dil öğretimi sırasında sınıf içinde kullanılan etkileşimli çalışma biçimlerinin, geleceğin turist rehberliği uzmanlarının kültürlerarası yeterliliğinin geliştirilmesinde en etkili yöntemler olduğunu doğrulamaktadırlar.

Önerilen modelin avantajları arasında büyük gruplarla (50 kişi ve üzeri) çalışabilme olanağı; günümüz öğrencileri için erişilebilir ve alışılmış olan dijital kaynakların entegrasyonu; yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürlerarası ve dijital yeterliliklerin de eş zamanlı olarak geliştirilmesi yer almaktadır. Sınırlılıklar arasında ise bu uygulamanın yalnızca bir eğitim kurumunda gerçekleştirilmiş olması; öğrenciler arasında yapılan gizli anketteki değerlendirmelerin öznel niteliği ve gruptaki etkili öğrencilerin diğer öğrencilerin görüşleri üzerindeki olası etkisi; ayrıca teknik kaynaklara bağımlılık (videolarda kaliteli ses kaydı için mikrofonların, sınıfta bilgisayar ve projeksiyon cihazının bulunması) sayılabilir. Gelecekteki araştırmalar, tanımlanan modelin farklı yükseköğretim kurumlarındaki etkililiğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesine; modelin mezunların mesleki faaliyetleri üzerindeki uzun vadeli etkilerinin araştırılmasına; ayrıca modelin uzaktan veya karma öğrenme formatlarına uyarlanmasına yönelik olabilir.

KAYNAKÇA

Apelt, H., Zhumbei, M., Pozdniakov, O., Poznanskyy, R., & Savchuk, N. (2023). The Role of Intercultural Communicative Competence Formation in Teaching Foreign Languages to Students of Hospitality and Tourism Specialties, *Conhecimento & Diversidade*, 15(36), 570-586.

Artar, M., Çakır İlhan, A., Okvuran, A., & Güneröz, C. (2026). Museums, youth, and inclusive learning: insights from the Young Culture Ambassadors Project, *Cogent Education*, 13(1), 2666703.

Bahlai, O., Machynska, N., Matviiv-Lozynska, Y., Senkovych, O., & Voloshyn, M. (2019). Developing students' intercultural communicative competence in foreign language classroom, *Advanced Education*, 6(11), 55-59. (https://doi.org/10.20535/2410-8286.158078).

Bakogiannis, A. (2025). Inclusivity in focus: Reimagining competency frameworks, *Journal of Learning Development in Higher Education, 36*, 1-16.

Bakogiannis, A., & Papavasiliou, E. (2026). Exploring inclusive teaching practices of English for Academic Purposes (EAP) in higher education (HE): A systematic review and narrative synthesis. *Higher Education, 91*, 1525–1553. (https://doi.org/10.1007/s10734-025-01483-3).

Hanze University of Applied Sciences. (n.d.). *A safe learning environment*. Hanze Educational Concept. https://libguides.hanze.nl/characteristics-hanze-educational-concept/a-safe-learning-environment. Erişim tarihi: 15.09.2026.

Rusmiati D., Suratno G., Pinontoan N. A**.** (2025). Implementing cross-cultural communication in tour guiding styles: A study of foreign tourists in Indonesia. Proceedings of the Palembang Tourism Forum Volume 2 2025 (PTF-2025). Advances in Economics, Business and Management Research. (pp. 132–147). Springer. (https://doi.org/10.2991/978-94-6463-912-4-13).

Senchylo-Tatlilioglu, N., Zavalniuk, I., Bohatko, V., Horobets, R., & Romanchuk, S. (2026). Cognitive Mechanisms of Metaphor Formation and Interpretation in Second Language Learning. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 20(1), 54–65. (https://doi.org/10.5281/zenodo.19449844).

Senchylo-Tatlilioglu. N. (2026). Developıng Communıcatıve Competence ın Tourıst Guıdıng Professıonals Through Sımulatıon and Role-Play Modelıng: A Large-Group Experıence, Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution-Pre-university Training-Higher Education Institution, *1*(6), 563–572. (https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.21559).

Shuali, T., Tenreiro, V., Carmona, C., Simó, M., Aneas, A., Bekerman, Z., Bar, A., Neubauer, A., & Casino, A. M. (2023). Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity: Towards intercultural and democratic competent teachers in the EU: Key findings from literature and practice and recommendations for policymakers (INNO4DIV Project). Publications Office of the European Union. Volume 4. (https://doi.org/10.2760/8401).

Şengöz, A., Arıca, R., Kline, C., & Çakmak, T. F. (2025). Guiding the path to sustainable tourism development: Exploring the multifaceted roles of tour guides through social exchange theory. *Tourism Management*, *110*, 105162. (https://doi.org/10.1016/j.tourman.2025.105162).

Tatlılıoğlu, K. (2019). Sürdürülebilir Kalkınma ve İnsani Kalkınma İle İlişkisi: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. Uluslararası Arıcılık Araştırmaları ve Sürdürülebilir Kırsal Kalkınma Stratejileri Kongresi, 11-13 Ekim, 2019, Bingöl-TÜRKİYE.

Trang, T. T. T., & Phuong, V. T. (2023). Needs analysis about intercultural communicative competence among undergraduate tourism students, *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(6), 2599-2620

Verma, A., Harris, J., & Amrane-Cooper, L. (2025). Designing For Worldwide Inclusive Cultures: Research insights. University of London.

B016

Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Obsesif Kompulsif Bozukluğu Olan Öğrencilerin Akademik ve Psikososyal Gereksinimlerinin İncelenmesi

Uzm. Nursena Bıyık
Bağımsız
Bildiri no: ABS-NV3ZM2

ÖZET

Obsesif kompulsif bozukluk (OKB), çocuk ve ergenlik döneminde başlayabilen, akademik başarıyı, sosyal ilişkileri ve duygusal iyilik hâlini önemli ölçüde etkileyen nöropsikiyatrik bir bozukluktur. Öğrencilerde görülen obsesyon ve kompulsiyonlar yalnızca bireysel ruh sağlığını değil, eğitim sürecine katılımı, öğrenme yaşantılarını ve okul işlevselliğini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle OKB'nin yalnızca klinik açıdan değil, eğitim hakkı ve kapsayıcı eğitim ilkeleri çerçevesinde de değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, okul çağındaki OKB tanılı öğrencilerin akademik ve psikososyal gereksinimlerini kapsayıcı eğitim perspektifinden incelemek ve okul temelli destek uygulamalarına ilişkin güncel literatürü bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Araştırma, geleneksel (narrative) derleme deseninde yürütülmüştür. Literatür taraması Haziran–Temmuz 2026 tarihleri arasında Google Scholar, PubMed ve DergiPark Akademik veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Taramada 2006–2026 yılları arasında yayımlanan Türkçe ve İngilizce araştırma makaleleri temel alınmış; konunun kuramsal ve yasal çerçevesini desteklemek amacıyla ilgili ulusal ve uluslararası kurumsal raporlar ile mevzuat belgelerinden de yararlanılmıştır. Okul öncesinden üniversite düzeyine kadar okul çağındaki öğrencileri kapsayan çalışmalar değerlendirmeye alınmıştır. İncelenen çalışmalar, OKB'nin yalnızca klinik belirtilerle sınırlı kalmadığını; akademik performans, okul devamı, sosyal katılım, akran ilişkileri, duygusal iyilik hâli ve yaşam kalitesi üzerinde de önemli güçlükler oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, okul psikolojik danışmanları, aileler ve akranların iş birliğiyle yürütülen okul temelli destek uygulamalarının öğrencilerin eğitim sürecine katılımını ve kapsayıcı eğitim ortamlarından yararlanmasını güçlendirebileceği görülmektedir. Sonuç olarak OKB'nin yalnızca bireysel bir ruh sağlığı sorunu olarak değil, öğrencinin eğitim hakkını ve okul yaşamına tam katılımını etkileyen bir durum olarak ele alınması; bu doğrultuda okul temelli, çok paydaşlı ve kapsayıcı destek sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Obsesif kompulsif bozukluk, kapsayıcı eğitim, okul temelli destek, akademik işlevsellik.

ABSTRACT

Obsessive-Compulsive Disorder (OCD) is a neuropsychiatric disorder that can onset during childhood and adolescence, significantly affecting academic achievement, social relationships, and emotional well-being. The obsessions and compulsions experienced by students can negatively impact not only individual mental health but also participation in the educational process, learning experiences, and school functioning. Therefore, it is important to evaluate OCD not only from a clinical perspective but also within the framework of the right to education and principles of inclusive education. Accordingly, the aim of this study is to examine the academic and psychosocial requirement of school-aged students diagnosed with OCD from an inclusive education perspective and to evaluate the current literature on school-based support practices through a holistic perspective. The research was conducted using a traditional (narrative) review design. The literature search was carried out using the Google Scholar, PubMed, and DergiPark Academic databases. Research articles in Turkish and English published between 2006 and 2026 formed the basis of the search; relevant national and international institutional reports and legislative documents were also utilized to support the theoretical and legal framework of the topic. Studies covering school-aged students ranging from preschool to university levels were included in the evaluation. The studies reviewed

demonstrate that OCD is not limited to clinical symptoms alone but also creates significant challenges regarding academic performance, school attendance, social participation, peer relationships, emotional well-being, and quality of life. Furthermore, it appears that school-based support practices conducted through the collaboration of teachers, school counselors, families, and peers can enhance students' participation in the educational process and their ability to benefit from inclusive educational environments. Consequently, it is considered essential to address OCD not merely as an individual mental health issue, but as a condition affecting the student's right to education and full participation in school life; accordingly, there is a need to strengthen school-based, multi-stakeholder, and inclusive support systems.

Keywords: Obsessive-compulsive disorder, inclusive education, school-based support, academic functioning.

1. GİRİŞ

Obsesif kompulsif bozukluk (OKB), obsesyonlar ve kompulsiyonlarla karakterize (Gürok vd., 2018; Karakuş ve Tamam, 2018; Korkmaz vd., 2020) bir psikiyatrik bozukluktur (Çetin ve Karaaziz, 2024; Karaytuğ vd., 2023; Samancı ve Peker, 2021). Obsesyonlar ve kompulsiyonlar bozukluğun temel belirtileridir (Fedrigolli ve Ratkovic, 2021; Sevindik ve Karaaziz, 2024) ve bireyin benliğine yabancı, ego-distoniktir (Alpay ve Karşıdağ, 2006; Gargano vd., 2023; Rai vd., 2022; Tamam ve Demirkol, 2019). Birey bunların mantıksız olduğunu bilse de obsesyonları engelleyemez ve kompulsiyonları tekrarlamayı bırakamaz. (Faraji vd., 2023; Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal, 2011) Obsesyon, bireyin zihnine istemsiz olarak giren, zaman zaman kabul edilemez nitelikler taşıyan, mantıksız olduğunu bilmesine rağmen zihninden uzaklaştıramadığı ve yoğun kaygı veya rahatsızlık yaratan tekrarlayıcı düşünce, dürtü veya düşlemlerdir (Fedrigolli ve Ratkovic, 2021; Pişgin ve Şirvanlı-Özen, 2010; Rai vd., 2022). Bireyin düşünce ve değer yargılarıyla çelişen nitelikler taşırlar (Porgalı-Zayman, 2016). Kompulsiyon ise haz amacı olmayan (Yılmaz, 2018; Faraji vd., 2023) obsesyonların yarattığı kaygıyı azaltmak (Gargano vd., 2023; Kokurcan ve Özsan, 2015) ya da belirli bir durumu kontrol altına almak amacıyla (Porgalı-Zayman, 2016) bireyin gerçekleştirdiği tekrarlayıcı davranışlar veya zihinsel eylemlerdir (Çalışkan ve Karaaziz, 2024; Fedrigolli ve Ratkovic, 2021; Pişgin ve Şirvanlı-Özen, 2010). OKB'nin yaşam boyu prevalansı çeşitli toplumlarda yetişkin popülasyonda %2-3 oranında (Gargano vd., 2023; Karaman vd., 2011; Tan vd., 2015; Yılmaz, 2018; Gürok vd., 2018; Karakuş ve Tamam, 2018; Tamam ve Demirkol, 2019; Roth vd., 2020; Samancı ve Peker, 2021) çocuk ve ergenlerde ise %0,5-2 oranında (Cervin vd., 2024; Durukan vd., 2010; Karaman vd., 2011; Yılmaz, 2018) bildirilmiştir. OKB dünya çapında milyonlarca insanı etkileyen (Gargano vd., 2023) kronik seyirli bir bozukluk olup (McDonald vd., 2023; Karakuş ve Tamam, 2018; Samancı ve Peker, 2021), bireylerin akademik başarılarını, iş hayatındaki performanslarını, sosyal ilişkilerini ve aile içi dinamiklerini derinden etkileyerek ciddi bir işlev kaybına ve yaşam kalitesinde belirgin düşüşe neden olur (Tamam ve Demirkol, 2019; Çetin ve Karaaziz, 2024; Özyurt ve Beşiroğlu, 2018; McDonald vd., 2023; Faraji vd., 2023). OKB, bireyin ruhsal belirtilerinin ötesinde eğitim yaşamını da önemli ölçüde etkileyen bir bozukluktur (Fernández de la Cruz vd., 2025). Obsesyonların neden olduğu yoğun zihinsel uğraş ve kompulsiyonların zaman alıcı yapısı; dikkatin sürdürülmesini güçleştirebilmekte, öğrenme sürecini kesintiye uğratabilmekte ve ödev, sınav hazırlığı ile diğer akademik sorumlulukların zamanında yerine getirilmesini engelleyebilmektedir (Fernández de la Cruz vd., 2025; Geiger vd., 2023). OKB'ye eşlik eden psikiyatrik komorbiditeler okula devamın azalmasına, akademik motivasyonun düşmesine ve eğitim sürecine katılımın sınırlanmasına neden olarak akademik performansı olumsuz etkileyebilmektedir (Geiger vd., 2023). Bu güçlüklerin uzun süre devam etmesi ise bireylerin eğitim başarılarının yanı sıra kariyer planlarını ve gelecekteki mesleki fırsatlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Fernández de la Cruz vd., 2025). Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel özellikleri, gereksinimleri ve güçlü yönleri dikkate alınarak eğitim sürecine tam ve etkin katılımını sağlamayı amaçlayan çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır (Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Bu yaklaşım, öğrencilerin eğitim, kültür ve toplumsal yaşama katılımını artırırken eğitim sistemi içerisindeki ayrımcılığı azaltmayı hedefleyen dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kazu ve Deniz, 2019; Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). OKB'si olan öğrenciler açısından kapsayıcı eğitim,

öğrencinin mevcut eğitim ortamına uyum sağlamasının beklenmesinden ziyade, eğitim ortamının öğrencinin gereksinimlerine uygun biçimde düzenlenmesini ifade etmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitim anlayışı, öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamasını değil; eğitim politikalarının, öğretim süreçlerinin ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre uyarlanmasını esas almaktadır (Kazu ve Deniz, 2019; Rajotte vd., 2025). Bu doğrultuda OKB'li öğrencilerin yaşadığı güçlükler, bireysel bir yetersizlik olarak değil, uygun destek ve düzenlemelerle azaltılabilecek eğitimsel gereksinimler olarak ele alınmalıdır (Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023; Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Kapsayıcı eğitim uygulamaları çoğunlukla nörogelişimsel farklılıklara odaklanırken, okul işlevselliğini önemli ölçüde etkileyen obsesif kompulsif bozukluğa sahip öğrencilerin gereksinimleri görece sınırlı ele alınmaktadır. Mevcut kanıtlar, öğretmen farkındalığı, okul-aile iş birliği ve desteklenmiş eğitim uygulamalarının bu öğrencilerin akademik ve sosyal katılımını artırabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, okul çağındaki OKB tanılı öğrencilerin akademik ve psikososyal gereksinimlerini kapsayıcı eğitim perspektifinden incelemek ve okul temelli destek uygulamalarına ilişkin güncel literatürü bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, OKB'si olan öğrencilerin akademik ve psikososyal gereksinimlerini kapsayıcı eğitim perspektifinden değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen geleneksel (narrative) derleme türünde bir literatür incelemesidir. Geleneksel derleme yaklaşımı, belirli bir konuya ilişkin mevcut bilgi birikiminin bütüncül biçimde değerlendirilmesine, farklı araştırmalardan elde edilen bulguların karşılaştırılmasına ve alan yazının kavramsal bir çerçeve içerisinde sentezlenmesine olanak sağlamaktadır (Yılmaz, 2021). Bu doğrultuda çalışmada, okul çağındaki OKB olgularının eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler ile bu güçlüklerin kapsayıcı eğitim yaklaşımı kapsamında nasıl ele alınabileceği güncel literatür ışığında incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmaya; 2006–2026 yılları arasında yayımlanan, Türkçe veya İngilizce dilinde yazılmış, hakemli dergilerde yayımlanan araştırma makaleleri, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencileri kapsayan, obsesif kompulsif bozukluğun akademik işlevsellik, psikososyal işlevsellik, okul yaşantısı, kapsayıcı eğitim veya okul temelli destek uygulamalarıyla ilişkisini ele alan çalışmalar dahil edilmiştir. Bunun yanında, çalışmanın kuramsal altyapısını ve Türkiye'deki yasal çerçeveyi ortaya koyabilmek amacıyla ilgili ulusal ve uluslararası kurumsal raporlar ile mevzuat belgelerinden de yararlanılmıştır. Kitaplar, kitap bölümleri, tezler, kongre özetleri, editöre mektuplar, olgu sunumları ve okul çağı dışındaki yetişkin örneklemlerini temel alan çalışmalar değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Ayrıca araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili olmayan çalışmalar da inceleme dışında bırakılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Literatür taraması Haziran–Temmuz 2026 tarihleri arasında Google Scholar, PubMed ve DergiPark Akademik veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Taramada *obsesif kompulsif bozukluk*, *OCD*, *kapsayıcı eğitim*, *inclusive education*, *akademik işlevsellik*, *school functioning*, *sosyal işlevsellik*, *social functioning*, *school attendance*, *school refusal* ve *psychosocial functioning* anahtar sözcükleri ile bunların Türkçe ve İngilizce karşılıkları farklı kombinasyonlarda kullanılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Ulaşılan çalışmalar araştırmanın amacı doğrultusunda ayrıntılı olarak incelenmiş ve içerikleri karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiştir. Bulgular; OKB'nin okul çağında görülen belirtileri, akademik işlevsellik, sosyal ve duygusal işlevsellik, kapsayıcı eğitim yaklaşımı, okul temelli destek uygulamaları ve Türkiye'deki mevcut durum temaları altında sentezlenmiştir. Elde edilen bulgular yalnızca betimlenmekle sınırlı

kalmamış; kapsayıcı eğitim yaklaşımı çerçevesinde yorumlanarak öğrencilerin eğitim hakkı, okul katılımı ve çok paydaşlı destek gereksinimleri açısından bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

2.5. Etik Onay

Bu çalışma, mevcut literatürde yayımlanmış bilimsel çalışmaların incelendiği bir derleme araştırması olduğundan ve insan katılımcılardan doğrudan veri toplanmadığından etik kurul onayı gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

3.1. Çocukluk ve Ergenlik Döneminde OKB

OKB çocukluk ve ergenlik döneminde başlayabilir (Karaman vd., 2011; Oralkan ve Karaaziz, 2023), çocukluk ve ergenlik dönemlerinde obsesyon ve kompulsiyonlar yetişkinlere göre daha farklı seyredebilir (Pişgin ve Şirvanlı-Özen, 2010). Bu aralıktaki OKB olgularında özellikle 6-8 yaş grubundaki küçük çocuklarda daha yaygın olarak, obsesyonlar olmaksızın var olan saf kompulsiyonlar görülebilir (Rai vd., 2022). Bu tür kompulsif davranışlar, parmak yalama veya daire çizerek yürüme gibi motor hareketler şeklinde kendini gösterebilir (Pişgin ve Şirvanlı-Özen, 2010). Çocukluk çağı OKB grubundaki çocukların ritüellerine sıklıkla aile üyelerini dahil ettiği ve sık soru sorma gibi davranışlar sergilediği belirtilmiştir. Çocukların ailelerini ritüellerine katma biçimleri genellikle "aynı sorunun cevabını tekrar tekrar sorma," "temizlik kompulsiyonlarında aileden yardım talep etme" ve "belirli davranışları yapmalarını isteme" gibi şekillerde gerçekleşir (Karaman vd., 2011; Sevindik ve Karaaziz, 2024) OKB belirtileri erken yaşlarda tanı alan bireylerde kademeli olarak ortaya çıkar (Pişgin ve Şirvanlı-Özen, 2010; Çetin ve Karaaziz, 2024) ve bazı durumlarda belirtiler yeti yitimine sebep olmadan fark edilmez (Pişgin ve Şirvanlı-Özen, 2010) OKB'nin hem çocuk ve ergenlerde hem de yetişkinlerde tedavi edilmediği takdirde süreğen, yeti yitimine sebep olan, işlevselliği bozan (Oralkan ve Karaaziz, 2023) bir seyri vardır. Çocukluktan erişkinliğe geçişte OKB belirtileri daha şiddetli hale gelir. Çocukların zorlayıcı düşünceleri genellikle daha az sayıda, daha kontrol edilebilir ve daha az sıkıntı verici iken, ergenlik ve erişkinlik döneminde bu düşünceler daha sık, daha şiddetli ve dayanılması daha zor hale gelmektedir (Pişgin ve Şirvanlı-Özen, 2010). Ayrıca, birçok bireyde gençlik döneminde hafif semptomlarla başlayan OKB'nin, zamanla şiddetlenen veya değişen bir seyir izleyebileceği (Karakuş ve Tamam, 2018; Samancı ve Peker, 2021; Yılmaz, 2018) stresli yaşam olayları da belirti şiddetini arttırabileceği (Karaman vd., 2011) belirtilmiştir. Ancak, belirtilerin yaşamın herhangi bir döneminde de ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır (Çetin ve Karaaziz, 2024). OKB'nin çocukluk döneminde başlangıç yaşı ortalama 9-11 yaş olarak belirtilse de literatürde üç yaşında başlayan olgulardan da bahsedilmektedir. Çocukluk döneminde başlayan olgularda sıklıklı ebeveyn tarafından fark edilirken çocuğun yakınmalarıyla da fark edilen olgular vardır (Karaman vd., 2011). Obsesyon ve kompulsiyonlar yaş, cinsiyet ve genetik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterebilir (Tamam ve Demirkol, 2019). Çocuk ve ergenlerde en sık görülen obsesyon bulaşma korkusu olduğu ve buna temizlik, yıkama ve kaçınma davranışlarının eşlik ettiği bildirilmiştir (Karaman vd., 2011; Yılmaz, 2018). OKB'nin okul ortamında görülen belirtileri çoğu zaman öğrencinin derslere katılımını, öğrenme süreçlerini ve akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle obsesif düşünceler dikkatin akademik görevlere yönlendirilmesini güçleştirirken, kompulsif davranışlar ise zaman kaybına neden olarak öğrencinin derslere geç kalmasına, sınıf içi etkinliklerinin kesintiye uğramasına ve sosyal çevresinden uzaklaşmasına yol açabilmektedir (Abramovitch vd., 2024). Çocuk ve ergenlerde görülen OKB belirtileri, gelişimsel döneme özgü bazı davranışlarla benzerlik gösterebildiği için erken dönemde fark edilmesi güç olabilmektedir. Okuldan kaçınma, ödevlere odaklanmada güçlük yaşama veya kolay dikkat dağılması gibi belirtiler, sıklıkla tipik ergenlik davranışlarıyla karıştırılabilmektedir. Bu nedenle birçok öğrencide belirtiler uzun süre gözden kaçabilmekte ve tanı süreci gecikebilmektedir (Geiger vd., 2023). Benzer şekilde, çocuk ve ergenler alay edilme ya da küçük düşürülme korkusu nedeniyle belirtilerini gizleyebilmekte, profesyonel yardım aldıklarında ise yaşadıkları obsesif ve kompulsif belirtileri ifade etmekten kaçınmaları nedeniyle depresyon veya kaygı bozukluğu gibi farklı tanılarla değerlendirilebilmektedir (Tunas vd., 2016). Çocukluk döneminde

görülen gelişimsel ritüeller ile OKB'ye özgü kompulsiyonların birbirinden ayırt edilmesi önemlidir. Erken çocuklukta yemek yeme, giyinme veya uyku gibi günlük yaşam etkinliklerine ilişkin rutin davranışlar gelişimin doğal bir parçası olarak kabul edilirken, OKB'de görülen kompulsiyonlar yoğun sıkıntıya neden olmakta, aşırı zaman almakta, çocuğun günlük etkinliklerini sürdürmesini engellemekte ve kendiliğinden ortadan kalkmamaktadır (Barton ve Heyman, 2016). Gelişimsel olarak beklenen ritüellerin ilerleyen yaşlarda katı biçimde sürdürülmesi ise klinik açıdan değerlendirilmesi gereken bir durum olarak ele alınmaktadır (Geiger vd., 2023). OKB'nin etkileri yalnızca okul yaşamıyla sınırlı kalmamakta; ev, okul ve sosyal yaşamın tümünde belirgin işlev kayıplarına yol açabilmektedir. Ayrıca çocukluk çağında başlayan OKB'nin ilerleyen yaşam dönemlerinde farklı psikiyatrik bozukluklar açısından risk oluşturabileceği bildirilmektedir (Krebs ve Heyman, 2014). Semptom şiddetinin yaşla birlikte artabileceğine ilişkin bulgular da göz önünde bulundurulduğunda (Geiger vd., 2023), erken dönemde belirtilerin fark edilmesi ve uygun destek mekanizmalarının oluşturulması, öğrencilerin hem akademik hem de psikososyal gelişimlerinin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır.

3.2. OKB'nin Akademik ve Sosyal İşlevsellik Üzerindeki Etkileri

OKB, bireyin ruhsal belirtilerinin ötesinde eğitim yaşamını da önemli ölçüde etkileyen bir bozukluktur (Fernández de la Cruz vd., 2025). Obsesyonların neden olduğu yoğun zihinsel uğraş ve kompulsiyonların zaman alıcı yapısı; dikkatin sürdürülmesini güçleştirebilmekte, öğrenme sürecini kesintiye uğratabilmekte ve ödev, sınav hazırlığı ile diğer akademik sorumlulukların zamanında yerine getirilmesini engelleyebilmektedir (Fernández de la Cruz vd., 2025; Geiger vd., 2023). OKB'ye eşlik eden psikiyatrik komorbiditeler okula devamın azalmasına, akademik motivasyonun düşmesine ve eğitim sürecine katılımın sınırlanmasına neden olarak akademik performansı olumsuz etkileyebilmektedir (Geiger vd., 2023). Bu güçlüklerin uzun süre devam etmesi ise bireylerin eğitim başarılarının yanı sıra kariyer planlarını ve gelecekteki mesleki fırsatlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Fernández de la Cruz vd., 2025). Çocuk ve ergenlerde akademik işlevselliği etkileyen bir diğer unsur, OKB ile ilişkili bilişsel ve davranışsal özelliklerdir. Özellikle mükemmeliyetçilik, hata yapmaya yönelik yoğun kaygı ve katı başarı ölçütleri, öğrencilerin akademik performanslarını gerçekçi olmayan beklentiler doğrultusunda değerlendirmelerine yol açabilmektedir. Küçük hataların dahi başarısızlık olarak algılanması akademik yeterlilik algısını zayıflatırken, öğrenme sürecinde gereksiz stres oluşturabilmektedir. Ayrıca belirtilerin fark edilmesini önlemek amacıyla okul etkinliklerinden ve akran etkileşimlerinden kaçınma davranışları da öğrencilerin okul yaşantısına uyumunu ve akademik katılımını olumsuz etkileyebilmektedir (Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020). OKB'nin eğitim çıktıları üzerindeki etkisini ortaya koyan geniş ölçekli araştırmalardan birinde Pérez-Vigil ve arkadaşları (2018) akademik dezavantajların yaşamın farklı eğitim basamaklarında sürdüğünü göstermektedir. İsveç ulusal kohort verileriyle gerçekleştirilen ve 15.000'den fazla OKB tanılı bireyi kapsayan çalışmada, OKB tanısı alan bireylerin zorunlu eğitim sonunda derslerini başarıyla tamamlama, lise eğitimine başlama ve tamamlama, üniversiteye başlama ve mezun olma ile lisansüstü eğitimi tamamlama olasılıklarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada, OKB tanılı bireylerle etkilenmemiş kardeşleri arasındaki karşılaştırmalarda da benzer sonuçların elde edilmesi, akademik güçlüklerin yalnızca aileye özgü çevresel etkenlerle açıklanamayacağını düşündürmektedir. Ayrıca çocukluk döneminde tanı alan bireylerde akademik başarı üzerindeki olumsuz etkinin daha belirgin olduğu bildirilmiştir (Pérez-Vigil vd., 2018). Akademik işlevsellik üzerindeki etkilerin tüm obsesif-kompulsif belirtiler için aynı olmadığı da görülmektedir. Findley ve Galliher (2007) üniversite öğrencileriyle yaptıkları bir araştırmada, kirlenme obsesyonları ile kuşku ve tekrarlama davranışlarının artmasının akademik benlik kavramında azalmayla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, kontrol etme davranışları ve ayrıntılara dikkat etme eğiliminin akademik benlik kavramıyla doğrusal olmayan bir ilişki gösterdiği; bu özelliklerin orta düzeyde bulunmasının akademik işlevselliği destekleyebildiği, ancak çok düşük ya da çok yüksek düzeylere ulaştığında işlevselliği olumsuz etkileyebildiği saptanmıştır. Bu bulgular, obsesif-kompulsif belirtilerin akademik etkilerinin yalnızca varlıklarına değil, semptomların türü ve şiddetine göre de değişebileceğini göstermektedir (Findley ve Galliher, 2007). Akademik işlevselliğin önemli göstergelerinden biri olan okul devamı da OKB'den belirgin biçimde etkilenmektedir. Fernández de

la Cruz ve arkadaşlarının (2025) çocuk ve ergenlerle yürüttüğü bir çalışmada, katılımcıların yaklaşık beşte birinin tam ya da kısmi okul devamsızlığı yaşadığı; bunun yanında düzenli olarak okula devam eden öğrencilerin de önemli bir bölümünün eğitimsel destek ve okul uyarlamalarına ihtiyaç duyduğu bildirilmiştir. Okul saatlerinin düzenlenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve özel eğitim uygulamaları gibi desteklerin hem devamsızlığı bulunan hem de düzenli devam eden öğrencilerde kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca çocukların ve ebeveynlerin önemli bir kısmı okul işlevselliğinde belirgin bozulma bildirmiş; klinik belirtilerde iyileşme sağlanmasına rağmen eğitim alanındaki güçlüklerin her zaman ortadan kalkmadığı gösterilmiştir (Fernández de la Cruz vd, 2025). Tedavi sonrasında okul devamsızlığı yaşayan öğrencilerin önemli bir bölümünün tam zamanlı eğitime dönememesi, semptomların azaltılmasının tek başına yeterli olmadığını ve okul temelli eğitimsel desteklerin tedavi sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak planlanması gerektiğini düşündürmektedir. OKB, çocuk ve ergenlerin yalnızca bireysel işlevselliğini değil, sosyal yaşama katılımını da önemli ölçüde etkileyebilmektedir. OKB'li öğrencilerin akran ilişkilerinde güçlük yaşadıkları, sosyal etkileşimlerden kaçınabildikleri ve yaşlarına uygun boş zaman etkinliklerine daha az katıldıkları bildirilmiştir (Coluccia vd., 2017). Özellikle arkadaş edinme ve mevcut arkadaşlık ilişkilerini sürdürebilme konusunda yaşanan güçlükler, akran grupları tarafından dışlanma algısı ve sosyal ortamlara katılımın azalması sosyal işlevselliğin en belirgin sorunları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, bu güçlüklerin yalnızca sosyal beceri yetersizliklerinden kaynaklanmadığı; birçok öğrencinin obsesif-kompulsif belirtilerinin fark edilmesini önlemek amacıyla sosyal ortamlardan uzak durmayı tercih ettiği de belirtilmektedir (Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020). Sosyal işlevsellikteki bozulma arkadaşlık ilişkileriyle sınırlı kalmamakta, iletişim becerileri, sosyalleşme, günlük yaşam etkinlikleri ve öz bakım alanlarına da yansımaktadır. OKB'li çocukların ev işleri ve kişisel bakım gibi günlük sorumluluklarda zorlanabildiği, okul sonrası etkinliklere katılımının azalabildiği ve bu nedenle yeni arkadaşlıklar kurma ya da mevcut ilişkileri sürdürmede güçlük yaşayabildiği bildirilmektedir (Abramovitch vd., 2024). Ayrıca belirtilerin şiddeti arttıkça sosyal işlevsellikteki bozulmanın daha belirgin hâle geldiği ve kişilerarası ilişkilerde yaşanan güçlüklerin arttığı ifade edilmektedir (Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020). OKB'nin sosyal etkileri yalnızca çocuğun kendisiyle sınırlı kalmamakta, aile yaşamına da yansımaktadır. OKB'li çocukların ailelerinde özellikle sabah hazırlıkları, yemek saatleri ve yatma rutinleri gibi günlük yaşam düzeninin sıklıkla aksadığı, ebeveynlerin önemli bir bölümünün ev içi işlevsellikte belirgin güçlükler yaşadığı bildirilmektedir (Abramovitch vd., 2024). Bu bulgular, sosyal işlevsellikte yaşanan sorunların okul, akran ve aile sistemini birlikte etkileyen çok boyutlu bir yapı gösterdiğine işaret etmektedir. OKB, çocuk ve ergenlerin duygusal işlevselliğini de önemli ölçüde etkileyebilmektedir. OKB'si olan öğrencilerde benlik algısının daha olumsuz olduğu, yoğun öz eleştiri eğilimi ve mükemmeliyetçi düşünce örüntülerinin sık görüldüğünü bildirilmiştir. Özellikle küçük hataların başarısızlık olarak değerlendirilmesi, katı performans beklentileri ve "ya hep ya hiç" biçimindeki bilişsel değerlendirmeler öz saygının azalmasına ve stres düzeyinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Bunun yanında, mükemmeliyetçilik ve hata yapmaktan kaçınma eğiliminin yalnızlık, depresif belirtiler ve akran zorbalığıyla ilişkili olabileceği de bildirilmektedir (Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020). Duygusal güçlükler öğrencilerin genel yaşam kalitesine de yansımaktadır. OKB'li çocuk ve ergenlerin yaşam kalitesinin sağlıklı akranlarına göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (Coluccia vd., 2017). Buna karşın, belirtilerin hafiflemesiyle birlikte sosyal ortamlardan kaçınma gereksiniminin ve buna bağlı utangaçlık düzeyinin azalabileceği ifade edilmektedir (Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020). Bu bulgular, OKB'de yalnızca semptomların azaltılmasının değil, öğrencilerin duygusal iyilik hâlini, sosyal katılımını ve yaşam kalitesini destekleyen bütüncül müdahalelerin de gerekli olduğunu düşündürmektedir.

3.3. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı ve OKB

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel özellikleri, gereksinimleri ve güçlü yönleri dikkate alınarak eğitim sürecine tam ve etkin katılımını sağlamayı amaçlayan çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır (Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Bu yaklaşım, öğrencilerin eğitim, kültür ve toplumsal yaşama katılımını artırırken eğitim sistemi içerisindeki ayrımcılığı azaltmayı hedefleyen dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kazu ve Deniz, 2019; Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). Özellikle 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirgesi

sonrasında uluslararası düzeyde önem kazanan (UNESCO, 1994) kapsayıcı eğitim anlayışı, günümüzde yalnızca özel gereksinimli öğrencileri değil; dil, kültür, sosyoekonomik koşullar ve bireysel özellikler bakımından farklılık gösteren tüm öğrencileri kapsayan geniş bir perspektife sahiptir (Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Kapsayıcı eğitimin temelinde, öğrencilerin mevcut eğitim sistemine uyum sağlamasını beklemek yerine eğitim ortamlarının öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre düzenlenmesi anlayışı yer almaktadır (Kazu ve Deniz, 2019; Rajotte vd., 2025). Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim; eğitim politikalarının, öğretim programlarının, öğrenme ortamlarının ve okul uygulamalarının tüm öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayacak biçimde uyarlanmasını öngörmektedir (Kazu ve Deniz, 2019). Böylece öğrencilerin aynı öğrenme ortamında eğitim almaları desteklenirken, her bireyin kendisini değerli, saygın ve okul topluluğuna ait hissetmesi de amaçlanmaktadır (Rajotte vd., 2025). Kapsayıcı eğitimin temel özelliği, farklılıkları belirli öğrencilere yönelik istisnai düzenlemeler gerektiren bir durum olarak değil, sınıftaki doğal çeşitliliğin bir parçası olarak ele almasıdır. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim, yalnızca desteğe gereksinim duyan öğrencilere yönelik ek uygulamalar sunmak yerine, tüm öğrencilerin katılımını destekleyecek öğrenme fırsatları oluşturmayı ve bireysel farklılıklara uygun eğitimsel destekler sağlamayı amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin farklı gelişim ve öğrenme gereksinimleriyle eğitim sürecine katılmaları, farklılıklara saygı duymaları ve okul topluluğunun değerli bir parçası olduklarını hissetmeleri desteklenmektedir (Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). Bu yönüyle kapsayıcı eğitim yalnızca öğretim sürecini düzenleyen pedagojik bir yaklaşım değil; aynı zamanda sosyal adalet, insan hakları ve ekolojik sistemler perspektifinden beslenen, eğitim yoluyla toplumsal katılımı ve eşitliği güçlendirmeyi amaçlayan bütüncül bir anlayış olarak değerlendirilmektedir (Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Kapsayıcı eğitim anlayışı, öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamasını değil; eğitim politikalarının, öğretim süreçlerinin ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre uyarlanmasını esas almaktadır (Kazu ve Deniz, 2019; Rajotte vd., 2025). Bu doğrultuda OKB'li öğrencilerin yaşadığı akademik, sosyal ve duygusal güçlükler, yalnızca bireysel yetersizlikler çerçevesinde değil, uygun destek ve düzenlemelerle azaltılabilecek eğitimsel gereksinimler olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Kapsayıcılık açısından önemli noktalardan biri, öğrencinin kabul görebilmek için değişmesi ya da belirtilerini gizlemesi gerektiği yönündeki anlayışın terk edilmesidir. Mevcut literatürde kapsayıcılığın öğrencinin kendisini çoğunluğa uydurmasını bekleyen bir yaklaşım olmadığını; aksine tüm öğrencilerin hak sahibi bireyler olduğu kabulüyle, eğitim ortamında sunulan öğrenme fırsatlarının herkes için genişletilmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır (Cook, 2024). Bu bakış açısı, OKB'li öğrencilerin yalnızca yaşadıkları güçlükler üzerinden değerlendirilmesini değil, güçlü yönlerinin de dikkate alınmasını sağlayarak onların potansiyellerini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Cook, 2024; Rajotte vd., 2025). OKB belirtileri gösteren öğrenciler, dikkatlerinin obsesyonlara ve kompulsiyonlara yönelmesi ya da bu belirtileri tamamlamaya veya gizlemeye çalışmaları nedeniyle akademik ve sosyal yaşamda çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Ayrılık kaygısı nedeniyle okuldan ayrılmak istememe ya da kontrol kompulsiyonlarını yerine getirebilmek için eve dönme isteği gibi durumlar okul katılımını olumsuz etkileyebilmekte; akademik başarıya yönelik yoğun baskı ise stres düzeyini artırarak belirtilerin şiddetlenmesine katkıda bulunabilmektedir (Colbert vd., 2025). Bu nedenle kapsayıcı eğitim yaklaşımı, yalnızca öğrencinin belirtilerini azaltmaya odaklanan bir anlayıştan öte, okul katılımını ve eğitimsel işlevselliği destekleyen düzenlemeleri de içermelidir. Nitekim klinik belirtilerde iyileşme sağlansa bile okul işlevselliğinde yaşanan güçlüklerin devam edebilmesi, eğitim ortamında sunulacak desteklerin tedavi sürecini tamamlayan önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir (Fernández de la Cruz vd., 2025). Bu bağlamda kapsayıcılık, OKB'ye yalnızca tıbbi model perspektifinden yaklaşarak güçlükleri bireyin sorunu olarak değerlendirmekten farklılaşmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışıyla uyumlu sosyal model ise, öğrencinin yaşadığı güçlüklerin önemli bir bölümünün okul ortamı, eğitim uygulamaları ve çevresel düzenlemelerle ilişkili olduğunu kabul etmekte; dolayısıyla çözümün yalnızca bireyin değişiminde değil, eğitim ortamının da öğrencinin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde dönüştürülmesinde olduğunu vurgulamaktadır (Cook, 2024; Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Bu yaklaşım, OKB'li öğrencilerin eğitim hakkına tam katılımını destekleyen ve damgalanmayı azaltmayı amaçlayan daha bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Bu nedenle eğitim profesyonellerinin OKB belirtilerini yalnızca tanımaları yeterli değildir. Okul ortamında çalışan profesyonellerin belirtilerin öğrencinin okul yaşamına

nasıl yansıdığını anlayabilmesi ve bu bilgiyi sınıf içi uygulamalara aktarabilmesi için kanıta dayalı bilgi ve becerilerle desteklenmesi gerekmektedir. Erken müdahalenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının bu konudaki yeterliklerinin artırılması hem öğrencilerin eğitim sürecine katılımını hem de okul ortamında sunulan desteğin niteliğini güçlendirecek önemli bir kapsayıcı eğitim bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Colbert vd., 2025).

3.4. Okul Temelli Destek Uygulamaları

Okul temelli destek uygulamalarında öğretmenler, kapsayıcı eğitimin sınıf içindeki en önemli uygulayıcıları arasında yer almaktadır. Kapsayıcı eğitimin temel amacı tüm öğrencilerin nitelikli eğitime eşit biçimde erişebilmesini sağlamak olduğundan, öğretmenlerin farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencileri destekleyebilecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). Nitekim öğretmen yeterliliklerinin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici olduğu, kapsayıcı eğitim bağlamında ise öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenleyen, öğretim sürecini planlayan ve öğrencilerle doğrudan etkileşim kuran kişiler olmaları nedeniyle bu etkinin daha da belirgin hâle geldiği vurgulanmaktadır (Amaç, 2021). Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin bilgi sahibi olmaları değil, sınıftaki bireysel farklılıkları bir zenginlik olarak gören olumlu tutumlar geliştirmeleri de kapsayıcı uygulamaların başarısı açısından önemlidir (Amaç, 2021; Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). OKB'li öğrencilerin desteklenebilmesi için öğretmenlerin bozukluğun okul ortamındaki yansımalarını tanıyabilmeleri önemlidir. Ancak öğrencilerin damgalanma kaygısı veya rahatsızlık nedeniyle belirtilerini gizleyebilmesi, bazı semptomların okul ortamında gözden kaçmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle geç kalma, aşırı mükemmeliyetçilik, sık tuvalete gitme ve dikkat dağınıklığı gibi davranışların yalnızca disiplin veya motivasyon sorunu olarak değerlendirilmemesi gerekmektedir. Öğretmen farkındalığının artırılmasının yanı sıra yapılandırılmış ve esnek sınıf uygulamaları, cezalandırıcı olmayan yaklaşımlar, öz düzenlemenin desteklenmesi ve aile ile ruh sağlığı profesyonelleriyle iş birliği, okul temelli desteğin önemli bileşenleridir. Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkisinde güven ve destekleyici tutum, öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri paylaşmalarını ve yardım aramalarını kolaylaştırmaktadır (Colbert vd., 2025). Benzer şekilde öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkinin öğrencilerin okula devamını ve okul yaşantısına katılımını desteklediği, olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ise okula ilginin azalması ve okuldan uzaklaşma gibi sonuçlara yol açabildiği belirtilmektedir (Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca akademik öğretimden sorumlu olmadıklarını; aynı zamanda öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf iklimi oluşturmada kritik bir role sahip olduklarını göstermektedir. Kapsayıcı eğitim anlayışında okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin farklı gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesi, uygun desteklerin planlanması ve okul içindeki iş birliğinin güçlendirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu doğrultuda rehberlik programlarının, tüm öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini dikkate alan kapsayıcı bir anlayışla yapılandırılması; öğrencilerin gelişim düzeylerini desteklemesi, okul yaşamına uyumlarını kolaylaştırması ve eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmalarını sağlaması beklenmektedir. Ayrıca rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek esneklikte planlanması ve okul çalışanları ile ailelerin iş birliği içinde sürece katılımını desteklemesi önem taşımaktadır (Göl ve Sakız, 2020). OKB'li öğrenciler açısından okul psikolojik danışmanlarının temel rollerinden biri, okul personelinin ruh sağlığı okuryazarlığını geliştirerek belirtilerin erken fark edilmesini ve uygun yönlendirmelerin yapılmasını desteklemektir. Bu doğrultuda psikoeğitim; eğitimcilerin OKB'yi ve belirtilerini doğru anlamalarını, öğrenciye uygun destek sunmalarını ve yönlendirme süreçlerini başlatmalarını sağlayan önemli bir araçtır. Psikoeğitim programlarının bilgi aktarımının ötesinde, damgalayıcı olmayan ve güçlendirici bir iletişimle okul personelinin gereksinimlerine uygun, erişilebilir ve uygulanabilir biçimde yapılandırılması önem taşımaktadır. Bu tür programların eğitimcilerin OKB belirtilerini tanıma ve uygun biçimde yanıt verme becerilerini geliştirebildiği bildirilmektedir (Colbert vd., 2025). Çocuk ve ergenlerde OKB'nin yaygınlığı ile ruh sağlığının akademik başarı ve öğrenme çıktıları üzerindeki belirleyici etkisi göz önüne alındığında, okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin ruh sağlığı hizmetlerine erişimini kolaylaştıracak uygulamalar geliştirmeleri önem taşımaktadır. OKB belirtilerinin ev, okul ve toplum gibi farklı ortamlarda ortaya çıkabilmesi nedeniyle

değerlendirme ve müdahale sürecinin disiplinler arası bir anlayışla yürütülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanları ile klinik ruh sağlığı profesyonelleri arasında kurulacak iş birliği; kapsamlı değerlendirme yapılmasını, uygun yönlendirmelerin gerçekleştirilmesini ve öğrencinin gereksinimlerine uygun destek planlarının oluşturulmasını kolaylaştırabilecek önemli bir uygulama olarak öne çıkmaktadır (Adams vd., 2007). Kapsayıcı eğitim yaklaşımında aileler, okul temelli destek sürecinin temel paydaşlarından biridir. Bu nedenle öğrencilerin gereksinimlerinin doğru belirlenebilmesi ve uygun eğitimsel düzenlemelerin planlanabilmesi için aile ile okul arasında sürdürülebilir ve açık bir iş birliğinin kurulması önem taşımaktadır (Göl ve Sakız, 2020; Negreiros vd., 2022). Özellikle OKB'nin erken yaşlarda başladığında akademik başarı üzerinde uzun süreli olumsuz etkiler oluşturabilmesi; okuldan kaçınma, okula gitmeyi reddetme, ödevleri tamamlama ve dikkatini sürdürmede güçlük gibi sorunlara yol açabilmesi, ailelerin okul sürecine aktif katılımını daha da önemli hâle getirmektedir (Negreiros vd., 2022). Bu doğrultuda aile-okul arasındaki açık ve güvene dayalı iletişim, ruh sağlığı farkındalığının artırılması, damgalanmanın azaltılması ve öğrencinin gereksinim duyduğu eğitimsel desteklere erişiminin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Ancak öğrencilerin etiketlenme veya dışlanma kaygıları ve ailelerin tanıyı paylaşma konusundaki çekinceleri bu iş birliğini güçleştirebilmektedir (Colbert vd., 2025; Negreiros vd., 2022). Özellikle belirtilerin yönetilebilir düzeyde olduğu veya okul ortamında gizlenebildiği durumlarda ailelerin tanıyı paylaşmaktan kaçınabildiği ve bu durumun öğrencinin gereksinim duyduğu eğitimsel desteklere erişimini güçleştirebildiği belirtilmektedir (Negreiros vd., 2022). Bu nedenle ailelerle kurulacak güvene dayalı iletişimin, öğrencinin mahremiyetine saygı gösterilerek destek gereksinimlerinin belirlenmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. OKB'nin etkileri yalnızca öğrenciyle sınırlı kalmayıp aile yaşamına da yansıyabilmektedir. Nitekim aile rutinlerinde yaşanan bozulmalar ve ebeveynlerin ev içi işlevsellikte karşılaştıkları güçlükler, ailelerin de destek sürecinin önemli bir parçası olduğunu göstermektedir (Abramovitch vd., 2024). Kapsayıcı eğitim yaklaşımında akranlar, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu geliştiren ve sosyal katılımını destekleyen önemli paydaşlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle OKB'li öğrencilerin yalnızca akademik gereksinimlerinin değil, akran ilişkilerinin de desteklenmesi kapsayıcı okul ortamının temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Kazu ve Deniz, 2019). Nitekim OKB'nin çocuk ve ergenlerde arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürme, sosyal etkinliklere katılım ve akran grubuna uyum sağlama süreçlerini olumsuz etkileyebildiği bildirilmektedir (Coluccia vd., 2017; Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020). OKB'li öğrenciler açısından en önemli güçlüklerden biri, damgalanma ve dışlanma kaygısı nedeniyle yaşadıkları belirtileri akranlarından gizleme eğilimidir. Psikiyatrik bir tanının paylaşılması; bireyin kendisini güvende hissetmesi, çevrenin ruh sağlığı konusundaki bilgi düzeyi, güven ilişkisi ve gizliliğin korunacağına ilişkin inanç gibi birçok etkene bağlıdır (Negreiros vd., 2022; Vallani vd., 2023). Buna karşın, akranların ruh sağlığı konusunda yetersiz bilgiye sahip olmaları ve olumsuz tutumlar sergilemeleri, öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri paylaşmalarını zorlaştırabilmektedir (Vallani vd., 2023). Benzer şekilde, öğrencilerin belirtilerinin fark edilmesinden kaçınmak amacıyla sosyal ortamlardan uzak durmaları da akran ilişkilerinin zayıflamasına katkıda bulunabilmektedir (Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020). Öğrencilerin uygun ve destekleyici bir okul ikliminde yaşadıkları güçlükleri paylaşmalarının damgalanmayı azaltabildiği, kabul duygusunu güçlendirebildiği ve ruh sağlığı hakkında daha açık iletişimi teşvik edebildiği bildirilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, tanılarını paylaşmalarının zorbalığa maruz kalma veya sosyal etkinliklerden dışlanma riskini artırabileceğine ilişkin kaygılar da yaşayabilmektedir (Vallani vd., 2023). Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim uygulamalarının yalnızca öğretmen ve ailelerle sınırlı kalmaması; okulun fiziksel ve pedagojik altyapısını güçlendiren, okul-aile iş birliğini destekleyen ve eğitim politikaları ile uygulamalar arasındaki uyumu artıran bütüncül bir anlayışla yürütülmesi önerilmektedir (Üzen ve Balcı-Köksal, 2026).

3.5. Türkiye’de Durum ve Uygulama Güçlükleri

Türkiye'de kapsayıcı eğitim uygulamaları ağırlıklı olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında yürütülmekte ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen yasal düzenlemeler ile desteklenmektedir. Bu kapsamda 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) kapsayıcı eğitimin hukuki temelini oluştururken, uygulamalarda öğrencilerin genel

eğitim sınıflarında eğitim görmesi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanması ve rehberlik hizmetlerinin sunulması temel bileşenler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte kapsayıcı eğitim yaklaşımının kuramsal çerçevesi güçlü olmasına rağmen uygulamada çeşitli yapısal ve pedagojik güçlüklerin devam ettiği görülmektedir (Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Bu güçlüklerin başında öğretmen yeterlilikleri gelmektedir. Öğretmenlerin bir bölümünün kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmediğini, yeterli olduğunu düşünenlerin ise bazı yanlış ya da eksik bilgiye sahip olabildiğini bildirilmiştir (Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). Benzer şekilde öğretmenler; eğitim-öğretimin planlanması, bireyselleştirilmiş uygulamaların yürütülmesi, materyal eksikliği, hizmet içi eğitim olanaklarının sınırlılığı ve diğer paydaşlarla etkili iş birliği kurulamaması gibi nedenlerle uygulamada çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir (Ünal ve Aladağ, 2020). Özellikle kalabalık sınıflar, bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarını güçleştirirken; fiziksel altyapı ve eğitim materyallerindeki yetersizlikler de kapsayıcı eğitimin niteliğini sınırlandırabilmektedir (Ünal ve Aladağ, 2020; Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Bununla birlikte öğretmenler, uygun sınıf içi düzenlemeler, yeterli ekonomik kaynaklar ve paydaşlar arasında güçlü bir iş birliği sağlandığında kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha etkili biçimde yürütülebileceğini belirtmektedir (Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). Ancak bu uygulamaların sürdürülebilir olabilmesi için öğretmen eğitimlerinin güçlendirilmesi, paydaşların bilgilendirilmesi, okul-aile iş birliğinin artırılması ve maddi kaynakların desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023; Ünal ve Aladağ, 2020; Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). OKB özelinde değerlendirildiğinde ise uygulama güçlükleri yalnızca eğitim sistemiyle sınırlı kalmamakta, ruh sağlığı hizmetlerine erişimde yaşanan sorunlar da süreci etkilemektedir. Nitekim Türkiye'de lise öğrencileriyle gerçekleştirilen epidemiyolojik bir çalışmada, OKB tanısı alan öğrencilerin önemli bir bölümünün herhangi bir tedavi almadığı bildirilmiştir (Abay vd., 2010). Bu durum, daha önce vurgulanan erken tanı ve okul temelli müdahalenin önemini desteklemekte; okul personelinin belirtileri erken fark edebilmesi, uygun yönlendirme süreçlerini başlatabilmesi ve ailelerle etkili iş birliği kurabilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Colbert vd., 2025). Sonuç olarak Türkiye'de kapsayıcı eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve politika düzeyindeki gelişmeler önemli bir temel oluşturmakla birlikte, bu politikaların uygulamaya aynı ölçüde yansıtılabilmesi için öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, okulun fiziksel ve eğitsel altyapısının güçlendirilmesi, aile katılımının artırılması ve okul bünyesindeki paydaşlar arasında sürdürülebilir iş birliğinin desteklenmesi gerekmektedir (Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023; Ünal ve Aladağ, 2020; Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Özellikle OKB gibi öğrencinin akademik ve psikososyal işlevselliğini çok boyutlu biçimde etkileyen ruh sağlığı sorunlarında, kapsayıcı eğitim uygulamalarının okul temelli ruh sağlığı hizmetleriyle birlikte ele alınması öğrencilerin eğitim sürecine katılımını ve eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını destekleyecektir (Adams vd., 2007; Colbert vd., 2025).

4. TARTIŞMA

Bu derleme kapsamında incelenen bulgular, OKB’nin okul çağındaki öğrenciler üzerindeki etkilerinin yalnızca klinik belirtilerle açıklanamayacağını göstermektedir. Obsesyonlar ve kompulsiyonlar, öğrencilerin dikkatini sürdürmesini, derslere katılımını ve akademik görevlerini yerine getirmesini güçleştirebilmekte (Fernández de la Cruz vd., 2025; Geiger vd., 2023); buna sosyal ilişkilerde yaşanan güçlükler, olumsuz benlik algısı ve duygusal zorlanmalar da eklendiğinde öğrencinin okul yaşantısı çok yönlü biçimde etkilenmektedir (Coluccia vd., 2017; Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020). Bu nedenle OKB'nin yalnızca bireysel bir ruh sağlığı sorunu olarak değil, öğrencinin eğitim hakkını, öğrenme fırsatlarına erişimini ve okul yaşamına tam katılımını etkileyen bir durum olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir (Kazu ve Deniz, 2019; Rajotte vd., 2025; Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Çalışmada ele alınan araştırmalar, OKB'nin akademik işlevsellik üzerindeki etkilerinin semptomların doğrudan oluşturduğu güçlüklerin ötesine geçtiğini ortaya koymaktadır. Zaman alıcı kompulsiyonlar, dikkatin obsesif düşüncelerle bölünmesi ve ödevlerin tamamlanmasında yaşanan güçlükler öğrencilerin günlük okul performansını olumsuz etkileyebilmektedir (Abramovitch vd., 2024; Fernández de la Cruz vd., 2025; Geiger vd., 2023; Negreiros vd., 2022). Bunun yanı sıra, çocukluk döneminde başlayan OKB'nin eğitim yaşamının ilerleyen basamaklarında da dezavantaj oluşturduğu; zorunlu eğitimden yükseköğretime kadar uzanan

süreçte akademik başarı göstergelerinde belirgin düşüşlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Pérez-Vigil vd., 2018). Fernández de la Cruz ve arkadaşlarının (2025) bulguları ise belirtilerde klinik iyileşme sağlansa bile okul işlevselliğinde yaşanan güçlüklerin her zaman aynı ölçüde düzelmeyebileceğini göstermektedir (Fernández de la Cruz vd., 2025). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, akademik işlevselliğin yalnızca klinik iyileşme üzerinden değerlendirilmesinin yeterli olmadığı; eğitim ortamında sürdürülen destek uygulamalarının da tedavi sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Derlemede dikkat çeken bir diğer bulgu, akademik, sosyal ve duygusal güçlüklerin birbirinden bağımsız süreçler olarak ortaya çıkmamasıdır. Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan sorunlar, sosyal etkinliklere katılımın azalması ve damgalanma kaygısı öğrencilerin okul ortamından uzaklaşmasına katkıda bulunabilmektedir (Coluccia vd., 2017; Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020). Benzer biçimde, yoğun öz eleştiri, mükemmeliyetçilik ve hata yapma korkusu yalnızca duygusal iyi oluşu değil, akademik benlik algısını ve öğrenmeye katılımı da etkileyebilmektedir (Dönder-Şen ve Çakın-Memik, 2020; Findley ve Galliher, 2007). Öğrencilerin belirtilerini akranlarından ve öğretmenlerinden gizleme eğiliminde olmaları ise hem destek gereksinimlerinin fark edilmesini güçleştirmekte (Colbert vd., 2025; Vallani vd., 2023) hem de sosyal izolasyonun sürmesine zemin hazırlayabilmektedir. Bu bulgular, OKB'nin okul yaşamındaki etkilerinin birbirini besleyen akademik, sosyal ve duygusal süreçler içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu çerçevede kapsayıcı eğitim yaklaşımı, OKB'li öğrencilerin gereksinimlerini anlamada önemli bir kuramsal temel sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim, öğrencinin mevcut eğitim sistemine uyum sağlamasını beklemek yerine eğitim ortamının öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre düzenlenmesini esas almaktadır (Kazu ve Deniz, 2019; Rajotte vd., 2025; Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). Benzer şekilde, kapsayıcı uygulamanın öğrencinin değişmesini değil, eğitim ortamında tüm öğrenciler için sunulan öğrenme fırsatlarının genişletilmesini hedeflediği vurgulanmaktadır (Cook, 2024). Bu bakış açısı dikkate alındığında, OKB'nin neden olduğu güçlüklerin yalnızca bireysel özellikler üzerinden açıklanması yerine; öğretim süreçleri, okul iklimi ve çevresel düzenlemeler bağlamında değerlendirilmesi daha kapsayıcı bir yaklaşım sunmaktadır (Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Dolayısıyla öğrencinin başarısını yalnızca semptom düzeyine bağlamak yerine, okulun öğrencinin katılımını kolaylaştıracak düzenlemeleri ne ölçüde sağlayabildiğinin de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. İncelenen çalışmalar, okul temelli destek uygulamalarının etkili olabilmesi için çok paydaşlı bir iş birliğine ihtiyaç olduğunu da göstermektedir. Öğretmenlerin OKB belirtilerini doğru tanıyabilmeleri, sınıf içi uyarlamalar yapabilmeleri ve destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri geliştirebilmeleri kapsayıcı uygulamaların temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Amaç, 2021; Colbert vd., 2025; Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). Bunun yanında okul psikolojik danışmanlarının psikoeğitim çalışmaları yürütmesi, erken fark etme ve uygun yönlendirme süreçlerini koordine edilmesi (Adams vd., 2007; Colbert vd., 2025); ailelerin ise okul ile açık iletişim kurarak destek sürecine aktif biçimde katılması öğrencinin gereksinimlerinin bütüncül biçimde karşılanmasına katkı sağlayabilmektedir (Göl ve Sakız, 2020; Negreiros vd., 2022). Akranların ruh sağlığı konusunda bilinçlendirilmesi ve damgalanmayı azaltan güvenli okul ortamlarının oluşturulması da öğrencilerin sosyal katılımını güçlendiren önemli uygulamalar arasında değerlendirilebilir (Vallani vd., 2023). Bu bulgular, kapsayıcı eğitimin yalnızca bireysel uyarlamalarla değil, okulun bütün paydaşlarını kapsayan sistematik bir yaklaşımla sürdürülebileceğini göstermektedir. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde ise kapsayıcı eğitime ilişkin yasal düzenlemelerin önemli bir çerçeve sunduğu görülmektedir (Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Buna karşın öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve beceri yetersizlikleri, hizmet içi eğitim olanaklarının sınırlılığı, kalabalık sınıflar, materyal ve fiziksel altyapı eksiklikleri ile paydaşlar arasındaki iş birliğinde yaşanan güçlükler uygulamanın niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023; Ünal ve Aladağ, 2020; Üzen ve Balcı-Köksal, 2026). Ayrıca ülkemizde OKB tanısı alan lise öğrencilerinin önemli bir bölümünün tedaviye ulaşamamış olması (Abay vd., 2010), okul temelli ruh sağlığı hizmetlerinin ve erken fark etme mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda mevcut politikaların okul düzeyindeki uygulamalarla daha güçlü biçimde bütünleştirilmesi, öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının desteklenmesi ve aile katılımını artıran uygulamaların yaygınlaştırılması kapsayıcı eğitimin etkililiğini artırabilecek önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

5. SONUÇ

Bu derleme, OKB'nin okul çağındaki öğrenciler için yalnızca klinik belirtilerden oluşan bir ruh sağlığı problemi olmadığını; eğitim sürecine katılımı, akademik gelişimi, sosyal ilişkileri ve duygusal iyi oluşu birlikte etkileyen çok boyutlu bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle OKB'li öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için okul temelli müdahalelerin kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda planlanması; öğretmen, okul psikolojik danışmanı, aile ve akranların sürece aktif katılımının sağlanması önem taşımaktadır. Böyle bir yaklaşımın yalnızca semptomların yönetilmesine değil, öğrencilerin eğitim hakkından eşit biçimde yararlanmasına, okula aidiyet duygularının güçlenmesine ve eğitim potansiyellerini gerçekleştirebilmelerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu derleme kapsamında incelenen çalışmalar değerlendirildiğinde, özellikle Türkiye'de OKB'li öğrencilerin kapsayıcı eğitim deneyimlerini, okul temelli destek uygulamalarının etkililiğini ve farklı paydaşların deneyimlerini birlikte ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Gelecekte yapılacak nicel, nitel ve karma yöntemli çalışmaların bu alandaki bilgi birikimini güçlendireceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abay, E., Pulular, A., Memiş, Ç. Ö., Süt, N. (2010). Edirne ili merkezindeki lise öğrencilerinde obsesif-kompulsif bozukluğun epidemiyolojisi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 23,* 230-237.

Abramovitch, A., Duncan, B., Schuyler, M., & Geller, D. A. (2024). The psychosocial and educational burden of obsessive-compulsive disorder in youth. *Journal of Affective Disorders*, *367*, 678–685. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.09.022

Adams, G. B., Smith, T. J., Bolt, S. E., & Nolten, P. (2007). Current educational practices in classifying and serving students with obsessive-compulsive disorder. *The California School Psychologist*, *12*, 93–105. https://doi.org/10.1007/bf03340934

Alpay, N. ve Karşıdağ, Ç. (2006). Şizofrenide Anksiyete Bozuklukları Komorbiditesi. *Düşünen Adam*, *19*(2), 77–82.

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(19), 74–97.

Barton, R., & Heyman, I. (2016). Obsessive-compulsive disorder in children and adolescents. *Pediatrics and Child Health*, *26*(12), 527–533.

Cervin, M., McGuire, J. F., D'Souza, J. M., De Nadai, A. S., Aspvall, K., Goodman, W. K., Andrén, P., Schneider, S. C., Geller, D. A., Mataix-Cols, D. ve Storch, E. A. (2024). Efficacy and acceptability of cognitive-behavioral therapy and serotonin reuptake inhibitors for pediatric obsessive-compulsive disorder: A network meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *65*(5), 594–609.

Colbert, E., Powell, L., Weighall, A., & Gibson-Miller, J. (2025). Current levels of knowledge and the impact of psychoeducational interventions on understandings of paediatric OCD among school staff: A systematic narrative review. *Neurodiversity*, *3*(0),1–14. https://doi.org/10.1177/27546330251348341

Coluccia, A., Ferretti, F., Fagiolini, A., & Pozza, A. (2017). Quality of life in children and adolescents with Obsessive&Compulsive disorder: A systematic review and meta-analysis. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *13*, 597–608. https://doi.org/10.2147/ndt.s122306

Cook, A. (2024). Conceptualisations of neurodiversity and barriers to inclusive pedagogy in schools: A perspective article. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *24*, 627–636. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12656

Çalışkan, E. ve Karaaziz, M. (2024). *Obsesif Kompulsif Bozukluğu ve Şema Terapisi Üzerine Derleme*, *8*(2), 57–70.

Çetin, G. İ. ve Karaaziz, M. (2024). Obsesif Kompulsif Bozukluk ve Bilişsel Davranışçı Terapisi Üzerine. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, *8*(3), 60–72.

De Caluwé, E., & De Clercq, B. (2015). Obsessive–compulsive symptoms in children and adolescents: Symptomatology, impairment and quality of life. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *24*(11), 1389–1398. https://doi.org/10.1007/s00787-015-0691-7

Dönder-Şen, F., & Çakın-Memik, N. (2020). Obsesif kompulsif bozukluğu olan ergenlerin toplumsal becerilerinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, *21*(4), 409–416.

du Plessis, L. J., Lochner, C., Louw, D., Hendricks, G., Bowles, S., Fischer, M., Stein, D. J., & Thomas, K. G. (2022). A comprehensive view of functional impairment in children and adolescents with obsessive–compulsive disorder adds value. *Early Intervention in Psychiatry*, *16*, 994–1001. https://doi.org/10.1111/eip.13241

Durukan, İ., Erdem, M. ve Türkbay, T. (2010). Obsesif kompulsif bozukluğu olan çocuk ve ergenlerin annelerinin mizaç ve karakter özellikleri . *Gülhane Tıp Dergisi*, *52*(1), 28–31.

Faraji, H., Parlak, D. ve Tezcan, A. E. (2023). Obsesif Kompulsif Bozukluk ile Duygu Düzenleme Güçlüğü İlişkisi Hakkında Bir Değerlendirme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 892–909.

Fedrigolli, E. ve Ratkovic, D. (2021). Binge eating disorder in relation to obsessive-compulsive disorder and food addiction. *Medicinski Pregled*, *74*(5–6), 174–182.

Fernández de la Cruz, L., Rautio, D., Wickberg, F., Gordan, C., Silverberg-Mörse, M., & Mataix-Cols, D. (2025). The impact of pediatric obsessive-compulsive disorder on school attendance and school functioning: A case for supported education. *Child Psychiatry & Human Development*. https://doi.org/10.1007/s10578-025-01846-y

Findley, M. B., & Galliher, R. V. (2007). Associations between obsessive-compulsive symptoms and academic self-concept. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, *12*(1), 3–8. https://doi.org/10.24839/1089-4136.jn12.1.3

Gargano, S. P., Santos, M. G., Taylor, S. M. ve Pastis, I. (2023). A closer look to neural pathways and psychopharmacology of obsessive compulsive disorder. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *17*, 1–10.

Geiger, S., Bettendorf, A., Huang, R., & Monaco, F. (2023). The impact of obsessive-compulsive disorder on academic performance. *Georgetown Scientific Research Journal*, *3*(2), 31–39. https://doi.org/10.48091/gsr.v3i2.64

Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, *2*(2), 90–115. https://doi.org/10.47105/nsb.775160

Gürok, M. G., Kılıç, F., Mermi, O. ve Atmaca, M. (2018). Obsesif Kompulsif Bozuklukta Serum Prolaktin Düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, *32*(3), 153–155.

Karakuş, G. ve Tamam, L. (2018). Obsesif Kompulsif Bozuklukta Uyku ve Özkıyım İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *19*(1), 37–44.

Karaman, D., Durukan, İ. ve Erdem, M. (2011). Çocukluk Çağı Başlangıçlı Obsesif Kompulsif Bozukluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *3*(2),278–295.

Karamustafalıoğlu, O. ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, *45*(2), 65–74.

Karaytuğ, M. O., Tamam, L., Demirkol, M. E. ve Namlı, Z. (2023). Obsesif Kompulsif Bozukluk Tanılı Hastalarda Alkol Kullanım Bozukluğu ile İntihar Arasındaki İlişki. *Bağımlılık Dergisi*, *24*(1), 53–60.

Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *14*(20), 1336–1368. https://doi.org/10.26466/opus.612341

Kokurcan, A. ve Özsan, H. H. (2015). Bipolar Duygudurum Bozukluğu ve Obsesif Kompülsif Bozukluk İlişkisi. *Kriz Dergisi*, *23*(1), 9–16.

Korkmaz, S., Baykara, S., Gürok, M. G., Kaya, Ş., Taşçı, G. ve Atmaca, M. (2020). Obsesif Kompulsif Bozuklukta Travmatik Yaşantılar. *Dicle Tıp Dergisi*, *47*(4), 903–910.

Krebs, G., & Heyman, I. (2014). Obsessive-compulsive disorder in children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, *100*(5), 495–499. https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306934

McDonald, S., Melkonian, M., Karin, E., Dear, B. F., Titov, N. ve Wootton, B. M. (2023). Predictors of response to cognitive behavioural therapy (CBT) for individuals with obsessive-compulsive disorder (OCD): A systematic review. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *51*(4), 302–319.

Negreiros, J., Best, J. R., Vallani, T., Belschner, L., Szymanski, J., & Stewart, S. E. (2022). Obsessive-compulsive disorder (OCD) in the school: Parental experiences regarding impacts and disclosure. *Journal of Child and Family Studies*, *32*, 2848–2857. https://doi.org/10.1007/s10826-022-02350-w

Oralkan, F. Z. ve Karaaziz, M. (2023). Obsesif Kompulsif Bozukluğu ve BDT Terapisi Üzerine Sistematik Bir Derleme. *International Social Sciences Studies Journal*, *9*(112), 7223–7229.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997, 6 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 23011). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30471). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Pérez-Vigil, A., Fernández de la Cruz, L., Brander, G., Isomura, K., Jangmo, A., Feldman, I., Hesselmark, E., Serlachius, E., Lázaro, L., Rück, C., Kuja-Halkola, R., D'Onofrio, B. M., Larsson, H., ve Mataix-Cols, D. (2018). Association of obsessive-compulsive disorder with objective indicators of educational attainment: A nationwide register-based sibling control study. *JAMA Psychiatry 75(1)*, 47–55. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry. 2017.3523

Pişgin, İ. ve Şirvanlı-Özen, D. (2010). Çocukluktan Erişkinliğe Obsesif Kompulsif Bozuklukta Hatalı Değerlendirme ve İnanç Alanları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, *2*(1), 117–131.

Porgalı-Zayman, E. (2016). DSM-5'te obsesif kompulsif bozukluk. *Çukurova Üniversitesi̇ Tıp Fakültesi̇ Dergisi̇* , *41*(2), 360–362.

Rai, D., Jaisoorya, T. S., Narayanaswamy, J. C., Arumugham, S. S. ve Janardhan-Reddy, Y. C. (2022). Behavioural addictions in obsessive compulsive disorder – prevalence and clinical correlates. *Psychiatry Research Communications, 2*(1), 100016.

Özyurt, G. ve Beşiroğlu, L. (2018). Obsesif Kompulsif Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenler ile Annelerinde Otizm Spektrum Belirtileri. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, *55*(1), 40–48.

Rajotte, E., Grandisson, M., Couture, M. M., Desmarais, C., Chrétien-Vincent, M., Godin, J., & Thomas, N. (2025). A neuroinclusive school model: Focus on the school, not on the child. *Journal of*

Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, *18*(2), 281–299. https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643

Roth, Y., Barnea-Ygael, N., Carmi, L., Storch, E. A., Tendler, A. ve Zangen, A. (2020). Deep transcranial magnetic stimulation for obsessive-compulsive disorder is efficacious even in patients who failed multiple medications and CBT. *Psychiatry Research*, *290*, 113179.

Samancı, Y. ve Peker, S. (2021). Obsesif Kompulsif Bozukluk Tedavisinde DBS. *Türk Nöroşirürji Dergisi*, *31*(3), 332–337.

Sevindik, H. ve Karaaziz, M. (2024). Obsesif Kompulsif Bozukluğun Tedavisinde Kabul ve Kararlılık Terapisinin Önemi Üzerine Bir Derleme. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, *7*(6), 485–495.

Tan, O., Hızlı-Sayar, G., Önen-Ünsalver, B., Arat, M. M. ve Karamustafalıoğlu, O. (2015). Combining transcranial magnetic stimulation and cognitive-behavioral therapy in treatment resistant obsessive-compulsive disorder. *Anatolian Journal of Psychiatry*, *16*(3), 180–188.

Tamam, L. ve Demirkol, M. E. (2019). Obsesif kompulsif bozukluk ve ilişkili bozukluklar. İçinde A. Çifci, A. Özkara, S. Tursun, B. Demirel, & M. Kekilli (Ed.), *Bütüncül tıp: Birinci basamakta ve aile hekimliğinde güncel tanı-tedavi* (ss. 1678–1680). Ankara Nobel Tıp Kitabevleri.

Tunas, S. D., Göker, Z., Dinç, G., Hekim-Bozkurt, Ö., Güney, E., & Üneri, Ö. Ş. (2016). Bir eğitim araştırma hastanesine başvuran obsesif-kompulsif bozukluk tanılı çocuk ve ergenlerin klinik ve demografik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *23*(2), 111–124.

Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 27–40. https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and quality*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en

Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, *2*(1), 23–42.

Üzen, G., & Balcı-Köksal, H. (2026). Kapsayıcı eğitim: Kuramsal temeller, uygulamalar ve eğitim sistemine etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(46), 74–91. https://doi.org/10.52096/usbd.10.46.5

Vallani, T. I., Naqqash, Z., Lin, B., Lu, C., Austin, J. C., & Stewart, S. E. (2023). The journey from concealment to disclosure of an obsessive-compulsive disorder diagnosis in the high school setting: A qualitative study exploring youth perspectives. *Psychiatry Research*, *326*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115275

Yılmaz, B. (2018). *Obsesif Kompulsif Bozukluk Tedavisinde Güncel Yaklaşımlar*, *2*(1), 21–42.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10(2)*, 1457-1490.

Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarının Sürdürülebilir Eğitim Bağlamında İncelenmesi

Mahmut ÖĞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni

[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0005-8173-507X

E mail : mahmudi1914@gmail, 536 404 24 63

Özet

Bu çalışmanın amacı, kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir eğitim bağlamında nasıl yapılandırıldığını ve bu yapıların eğitim süreçlerine olan katkılarını incelemektir. Günümüzde eğitim sistemleri, farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlama sorumluluğu taşımaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim anlayışı, yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil, tüm öğrencilerin eşit ve etkin öğrenme fırsatlarına erişimini hedefleyen bütüncül bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmalar incelenerek kapsayıcı öğrenme ortamlarının temel bileşenleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, kapsayıcı öğrenme ortamlarının fiziksel düzenlemeler, öğretim stratejileri, öğretmen yeterlikleri ve öğrenme materyallerinin çeşitlendirilmesi gibi çok boyutlu unsurlar üzerine inşa edildiğini göstermektedir. Ayrıca bu ortamların, öğrenciler arasında etkileşimi artırdığı, öğrenme motivasyonunu desteklediği ve sürdürülebilir öğrenme alışkanlıklarının gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir eğitim hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynadığı ve eğitim politikalarının bu doğrultuda yeniden yapılandırılması gerektiği ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda öğretmen eğitim programlarının güçlendirilmesi, öğrenme ortamlarının erişilebilir hale getirilmesi ve kapsayıcı materyal kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler : Kapsayıcı Eğitim, Öğrenme Ortamları, Sürdürülebilir Eğitim, Eğitimde Erişilebilirlik, Öğretmen Yeterlikleri

Abstract

This study aims to examine how inclusive learning environments are structured within the context of sustainable education and to explore their contributions to educational processes. Contemporary education systems are responsible for ensuring the active participation of students with diverse individual characteristics in learning processes. In this regard, inclusive education is addressed as a holistic approach that aims to provide equal and effective learning opportunities for all students, not only those with special needs. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was employed. National and international literature was analyzed to identify the core components of inclusive learning environments. The findings indicate that inclusive learning environments are constructed on multiple dimensions, including physical arrangements, instructional strategies, teacher competencies, and the diversification of learning materials. Furthermore, these environments enhance student

interaction, support learning motivation, and contribute to the development of sustainable learning habits. The results reveal that inclusive learning environments play a critical role in achieving sustainable education goals and that educational policies should be restructured accordingly. Based on these findings, it is recommended to strengthen teacher training programs, ensure accessibility in learning environments, and expand the use of inclusive instructional materials.

Keywords: Inclusive Education, Learning Environments, Sustainable Education, Accessibility in Education, Teacher Competencies

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin yalnızca akademik bilgi ve beceriler kazanmasını sağlayan bir süreç olmanın ötesinde, toplumsal eşitliğin, sosyal adaletin ve sürdürülebilir bir geleceğin oluşturulmasında temel işlevlerden birini üstlenmektedir. Günümüzde eğitim sistemlerinin niteliği yalnızca öğrencilerin akademik başarıları üzerinden değil, farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip bireylerin eğitim süreçlerine eşit biçimde katılabilmeleri, kendilerini öğrenme ortamının bir parçası olarak hissedebilmeleri ve eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri üzerinden de değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, eğitimin niteliği ile erişilebilirlik, eşitlik ve kapsayıcılık arasındaki ilişkinin birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Literatürde sürdürülebilir eğitim de bu doğrultuda yalnızca çevresel sorunlara ilişkin bilgi ve farkındalık kazandıran bir eğitim anlayışı olarak değil, bireylerin ve toplumların uzun vadeli gelişimini destekleyen, eşitlik, sosyal adalet, katılım ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini içeren daha geniş bir çerçevede değerlendirilmektedir. Dosyada yer alan çalışmalar da sürdürülebilir eğitim anlayışının nitelikli ve kapsayıcı eğitim hedefleriyle doğrudan ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Sürdürülebilir eğitim anlayışının uluslararası düzeydeki temel dayanaklarından biri Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları içerisinde yer alan **Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4 (SKA 4)**'tür. SKA 4, herkes için kapsayıcı, eşitlikçi ve nitelikli eğitimin sağlanmasını ve yaşam boyu öğrenme olanaklarının desteklenmesini hedeflemektedir. Bu çerçevede eğitimde sürdürülebilirlik ile kapsayıcılık birbirinden bağımsız iki hedef olarak değil, birbirini tamamlayan boyutlar olarak ele alınmaktadır. Dosyada yer alan literatür sentezinde de kapsayıcı eğitim ile SKA 4 arasındaki ilişkinin güçlü olduğu ve "kimseyi geride bırakmama" yaklaşımının bu ilişkinin temel dayanaklarından biri olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir bir eğitim sisteminin yalnızca eğitime erişimi artırması değil, aynı zamanda farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme sürecine anlamlı biçimde katılabilecekleri ortamlar oluşturması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitim bu noktada önemli bir kavramsal ve pedagojik çerçeve sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrenme ihtiyaçları, sosyal ve kültürel farklılıkları veya dezavantajlı durumları nedeniyle eğitim süreçlerinin dışında bırakılmamasını ve öğrenme ortamlarının bu farklılıkları dikkate alacak biçimde düzenlenmesini ifade eden bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin yalnızca fiziksel olarak aynı sınıfta bulunmaları yeterli görülmemekte; öğrenme etkinliklerine katılabilmeleri, öğretim süreçlerinden yararlanabilmeleri ve sınıfın sosyal yaşamına dahil olabilmeleri de önem taşımaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim, sınıfın fiziksel düzenlenmesinden öğretim

yöntemlerine, materyal kullanımından öğretmen yeterliklerine ve sınıf içi etkileşime kadar çok sayıda değişkeni kapsamaktadır. Literatürde erişilebilirliğin yalnızca fiziksel düzenlemelerle sınırlı olmadığı; pedagojik, dijital, sosyal ve psikolojik boyutlarının da bulunduğu vurgulanmaktadır.

Kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretim süreçlerinin öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle farklılaştırılmış öğretim, çeşitli öğrenme materyallerinin kullanılması ve öğrenme süreçlerinin öğrencilerin özelliklerine göre esnek biçimde yapılandırılması, kapsayıcı eğitimin pedagojik boyutunu güçlendirmektedir. Dosyada yer alan araştırma sentezinde, öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılması ve dijital öğrenme araçlarının erişilebilir biçimde yapılandırılmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımını desteklediği belirtilmektedir. Bu durum, sürdürülebilir eğitim anlayışının yalnızca belirli içeriklerin öğrencilere aktarılmasıyla sınırlı olmadığını; farklı öğrencilerin öğrenme sürecine devam edebilecekleri esnek ve erişilebilir pedagojik yapıların oluşturulmasını da gerektirdiğini düşündürmektedir.

Kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği açısından bir diğer önemli boyut öğretmen yeterlikleridir. Öğretmenler, farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı öğrenme ortamında etkili biçimde öğrenebilmeleri için öğretim süreçlerini düzenleyen, sınıf içi etkileşimi yöneten ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre pedagojik kararlar alan temel aktörlerdir. Nitekim literatürde öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar konusundaki bilgi, deneyim, tutum ve öz yeterliklerinin kapsayıcı öğrenme ortamlarının niteliğiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Dosyada yer alan sentezde öğretmen yeterliklerinin birçok çalışmada merkezi bir değişken olarak ele alındığı; öz yeterlik, tutum ve hizmet içi eğitim eksikliklerinin tekrar eden sorunlar arasında bulunduğu belirtilmektedir. Benzer biçimde EBSCO taramasında yer alan Nketsia, Opoku ve Saloviita'nın (2020) çalışması öğretmen eğitimini sürdürülebilir kalkınma perspektifinden ele almakta ve öğretmen yetiştirmenin sürdürülebilir eğitim hedefleri bakımından önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen yeterliklerinin yanı sıra kapsayıcı öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal katılımı ve aidiyetleri açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim ortamının kapsayıcı olması, öğrencilerin yalnızca ders etkinliklerine katılmaları değil, sınıf içindeki sosyal ilişkilerde kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmeleriyle de ilişkilidir. Öğrencilerin öğrenme ortamının doğal bir parçası olduklarını hissetmeleri, sınıf içindeki sosyal etkileşimlerin güçlenmesi ve dışlanma deneyimlerinin azalması açısından önem taşımaktadır. Dosyada yer alan çalışmaların sentezinde öğretmen çeşitliliği, okul iklimi ve kapsayıcı pedagojik uygulamaların sosyal katılım ve aidiyetle ilişkilendirildiği; buna karşın öğrencilerin aidiyet ve katılımını doğrudan ölçen ampirik çalışmaların sınırlı olduğu belirtilmektedir.

Bununla birlikte kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması yalnızca pedagojik tercihlerle açıklanabilecek bir süreç değildir. Fiziksel altyapı, dijital erişim, eğitim materyallerine ulaşma, sınıf mevcudu ve öğretmenlere sağlanan destek hizmetleri gibi yapısal koşullar da kapsayıcılığın sürdürülebilirliği üzerinde etkili olabilmektedir. Özellikle dijital eşitsizlik ve fiziksel altyapı yetersizlikleri, öğrencilerin öğrenme kaynaklarına erişimini

sınırlandırabilmektedir. Dosyada yer alan literatür değerlendirmesinde dijital eşitsizlik, fiziksel altyapı eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve öğretmen destek hizmetlerinin sınırlılığı kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliğini güçleştiren temel sorunlar arasında gösterilmektedir. Bu bulgu, sürdürülebilir eğitim politikalarının yalnızca genel hedefler belirlemekle sınırlı kalmaması, eğitim ortamlarının gerçek koşullarını ve bölgesel farklılıkları dikkate alması gerektiğine işaret etmektedir.

Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde kapsayıcı eğitim konusunda öğretmen tutumları, öğretmen yeterlikleri, kaynaştırma uygulamaları, öğretim programları ve eğitim ortamlarının farklı boyutlarına odaklanan çalışmaların bulunduğu görülmektedir. YÖK Ulusal Tez Merkezi'ndeki taramada örneğin sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelendiği, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının araştırıldığı ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimlerini ele alan nitel bir araştırmanın da literatürde yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalar kapsayıcı eğitimin Türkiye'de farklı öğrenci grupları, öğretmen özellikleri ve eğitim kademeleri açısından incelendiğini göstermektedir.

Bununla birlikte mevcut literatürde kapsayıcı eğitim ile sürdürülebilir eğitim arasındaki ilişkinin farklı boyutlarını aynı çerçevede değerlendiren çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmektedir. Dosyada yapılan literatür sentezinde özellikle öğrenci katılımı ve aidiyetin doğrudan ölçülmesi, dijital kapsayıcılık ile sürdürülebilirliğin birlikte ele alınması ve kapsayıcılık ile sürdürülebilirliğin uzun süreli araştırma tasarımlarıyla incelenmesi konularında boşluklar bulunduğu belirtilmektedir. Bu durum, kapsayıcı öğrenme ortamlarının yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin eğitime dahil edilmesi bağlamında değil, sürdürülebilir ve eşitlikçi eğitim sistemlerinin temel bir bileşeni olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmanın hareket noktası söz konusu boşluktur. Araştırmada kapsayıcı öğrenme ortamları sürdürülebilir eğitim hedefleri bağlamında ele alınmakta ve literatürde bu ilişkinin hangi boyutlarda kurulduğu incelenmektedir. Bu doğrultuda erişilebilir öğrenme ortamları, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve sürdürülebilir öğrenme kültürü araştırmanın temel analitik eksenlerini oluşturmaktadır. Dosyada da bu beş boyutun tematik analiz sonucunda öne çıkan temalar olarak belirlendiği görülmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, **kapsayıcı öğrenme ortamlarını sürdürülebilir eğitim hedefleri açısından değerlendirmek ve bu ortamların öğrencilerin öğrenme süreçlerine sağladığı katkıları literatüre dayalı olarak ortaya koymaktır.** Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda kapsayıcı öğrenme ortamlarının erişilebilirlik, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve sürdürülebilir öğrenme kültürü açısından nasıl ele alındığı incelenmektedir. Böylece çalışma, kapsayıcı eğitim ve sürdürülebilir eğitim literatürünün kesişiminde yer alan bulguları bir araya getirerek, daha eşitlikçi, erişilebilir ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ilişkin kuramsal ve pedagojik bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sürdürülebilir eğitim anlayışı ile kapsayıcı öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi literatüre dayalı olarak incelemek ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir eğitim hedefleri açısından hangi boyutlarda ele alındığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada kapsayıcı öğrenme ortamlarının erişilebilirlik, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve sürdürülebilir öğrenme kültürü boyutları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylece farklı öğrenci özelliklerini dikkate alan öğrenme ortamlarının oluşturulmasının yalnızca kapsayıcı eğitim açısından değil, aynı zamanda sürdürülebilir ve nitelikli eğitim anlayışının gerçekleştirilmesi bakımından taşıdığı önem ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Literatürde kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir eğitim açısından ele alınış biçimleri nelerdir?

2. Kapsayıcı öğrenme ortamlarında erişilebilirlik hangi boyutlarda ele alınmaktadır?

3. Öğretim süreçlerinin farklılaştırılması ve çeşitlendirilmesi kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına nasıl katkı sağlamaktadır?

4. Öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları kapsayıcı ve sürdürülebilir öğrenme ortamları açısından nasıl değerlendirilmektedir?

5. Kapsayıcı öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal katılımı, aidiyeti ve öğrenme süreçlerine katılımıyla ilişkisi nasıl açıklanmaktadır?

6. Literatürde sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün oluşturulmasına ilişkin hangi ortak sonuçlara ulaşılmıştır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sürdürülebilir eğitim ile kapsayıcı öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla **nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesi yöntemiyle** gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sürdürülebilir eğitim ve kapsayıcı öğrenme ortamları konularında yayımlanmış akademik çalışmalar incelenmiş, çalışmaların amaçları, yöntemleri, ele aldıkları eğitim kademeleri, çalışma grupları ve temel sonuçları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada herhangi bir eğitim uygulamasının etkililiğini ölçmekten ziyade, mevcut literatürde kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir eğitim bağlamında nasıl ele alındığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.2. Veri Kaynakları ve Literatür Tarama Süreci

Araştırmanın veri kaynaklarını Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve EBSCO veri tabanlarında ulaşılan akademik çalışmalar oluşturmuştur. Literatür taraması 2019–2026 yılları arasında yayımlanan veya tamamlanan çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Tarama sürecinde kapsayıcı eğitim, kapsayıcı öğrenme ortamları, sürdürülebilir eğitim, sürdürülebilir

kalkınma, erişilebilirlik, farklılaştırılmış öğretim, öğretmen yeterliği, öğrenci katılımı, sosyal katılım ve aidiyet kavramlarından yararlanılmıştır. Aramalarda Türkçe ve İngilizce anahtar sözcüklerin farklı kombinasyonları kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen taramalar sonucunda YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde **45**, TR Dizin'de **1.603** ve EBSCO veri tabanında **393** kayıt elde edilmiştir. Bu sayılar ilgili veri tabanlarında gerçekleştirilen ilk taramaların sonuçlarını ifade etmektedir. Veri tabanlarının farklı indeksleme özellikleri ve aynı çalışmaların birden fazla veri tabanında yer alabilme ihtimali nedeniyle bu kayıtlar doğrudan birbirinden bağımsız çalışmalar olarak kabul edilmemiştir.

2.3. Çalışmaların Dahil Edilmesi ve Dışlanması

Literatür taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmaların araştırmaya dahil edilmesinde 2019–2026 yılları arasında yayımlanmış veya tamamlanmış olmaları, eğitim alanıyla ilişkili olmaları, kapsayıcı eğitim veya kapsayıcı öğrenme ortamlarını ele almaları ve erişilebilirlik, öğretimin farklılaştırılması, öğretmen yeterliği, öğrenci katılımı, sosyal katılım, aidiyet veya sürdürülebilir eğitim boyutlarından en az biriyle ilişkili olmaları esas alınmıştır. Çalışmanın yalnızca başlığında kapsayıcılık veya sürdürülebilirlik kavramının bulunması yeterli kabul edilmemiş; araştırmanın amacı, içeriği ve bulgularının araştırmanın problem alanıyla ilişkisi de değerlendirilmiştir.

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde belirlenen 45 kayıt başlık düzeyinde incelenmiş ve araştırmanın kapsamıyla doğrudan ilişkili olmadığı değerlendirilen 6 kayıt dışlanmıştır. Böylece 39 kayıt ayrıntılı incelemeye aday olarak belirlenmiştir. TR Dizin taramasında araştırmanın konusu ile ilişkili olduğu belirlenen 7 çalışma, EBSCO taramasında ise 3 çalışma seçilmiştir. Bununla birlikte bu sayılar veri tabanları arasındaki olası tekrarlar temizlenmeden önceki seçimleri ifade etmektedir. Bu nedenle söz konusu kayıtların toplamı nihai analizde kullanılan benzersiz çalışma sayısı olarak değerlendirilmemiştir.

Araştırma kapsamı dışında kalan, eğitim bağlamıyla doğrudan ilişkili olmayan, araştırmanın temel temalarına katkı sağlamayan ve aynı çalışmanın farklı veri tabanlarında yinelenen kayıtları değerlendirme dışında bırakılmıştır. Ayrıca yalnızca kavramsal düzeyde kapsayıcılık kavramına yer veren ancak kapsayıcı öğrenme ortamları, sürdürülebilir eğitim veya araştırmanın belirlenen temalarıyla anlamlı bir ilişki kurmayan çalışmalar analize dahil edilmemiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan **doküman inceleme formu** kullanılmıştır. Form aracılığıyla incelenen çalışmaların bibliyografik bilgileri, yayın yılı, çalışma türü, araştırmanın amacı, araştırma yöntemi, çalışma grubu veya veri kaynağı ve temel bulguları kayıt altına alınmıştır. Bunun yanında çalışmaların erişilebilirlik, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve sürdürülebilir öğrenme kültürü açısından taşıdığı özellikler de değerlendirilmiştir. Böylece farklı yöntem ve bağlamlarda gerçekleştirilmiş çalışmaların ortak bir çerçeve üzerinden karşılaştırılması amaçlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmalar **tematik analiz** yaklaşımı doğrultusunda incelenmiştir. Öncelikle çalışmaların amaçları, yöntemleri ve temel bulguları okunarak araştırma problemiyle ilişkili ifadeler belirlenmiş ve başlangıç kodları oluşturulmuştur. Benzer anlam taşıyan kodlar karşılaştırılarak bir araya getirilmiş, aralarındaki ilişkiler doğrultusunda alt temalar oluşturulmuş ve alt temalar daha geniş anlam örüntüleri çerçevesinde ana temalar altında toplanmıştır. Analiz sürecinde çalışmaların yalnızca ayrı ayrı özetlenmesi yerine, farklı araştırmalarda tekrarlanan ortak bulguların ve birbirinden ayrışan sonuçların belirlenmesine odaklanılmıştır.

Analiz sonucunda çalışmaların **erişilebilir öğrenme ortamları, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve sürdürülebilir öğrenme kültürü** olmak üzere beş temel tema çevresinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu temalar araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek çalışmaların bulguları karşılaştırılmış ve sürdürülebilir eğitim ile kapsayıcı öğrenme ortamları arasındaki ilişki bütüncül biçimde değerlendirilmiştir.

2.6. Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliğini desteklemek amacıyla literatür taraması sırasında kullanılan veri tabanları, anahtar kavramlar, çalışma yılları ve dahil etme ölçütleri açık biçimde belirlenmiştir. Çalışmaların değerlendirilmesinde yalnızca başlık bilgileriyle yetinilmemiş, mümkün olduğunda çalışma amacı, yöntem ve bulgular dikkate alınmıştır. Ayrıca farklı veri tabanlarından elde edilen kayıtların aynı çalışmaya ait olup olmadığı kontrol edilerek yinelenen çalışmaların analiz sürecini etkilememesine dikkat edilmiştir. Tematik analiz aşamasında ise benzer içerikteki bulgular karşılaştırılarak ortak kodlar altında birleştirilmiş ve oluşturulan temaların araştırma sorularıyla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

2.7. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırma, 2019–2026 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve EBSCO veri tabanlarında ulaşılabilen ve araştırmanın belirlenen ölçütleriyle ilişkili çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Araştırmanın doküman incelemesine dayanması nedeniyle elde edilen sonuçlar incelenen çalışmaların kapsamı ve niteliğiyle sınırlıdır. Ayrıca veri tabanlarının indeksleme özellikleri, kullanılan anahtar sözcükler ve erişilebilen çalışmalar literatür havuzunun kapsamını etkileyebilecek unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bulguları, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda karşılaştırmalı ve tematik olarak analiz edilmiştir. Öncelikle araştırma kapsamına alınan çalışmaların genel özellikleri ortaya konulmuş, ardından çalışmaların sonuçları araştırma soruları temelinde değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda bulgular; kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir eğitimle ilişkisi, erişilebilirlik, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve aidiyet ile sürdürülebilir öğrenme kültürü başlıkları altında ele alınmıştır. Dosyadaki mevcut senteze göre incelenen 14 çalışmanın 10'u araştırmanın temel problem alanıyla doğrudan ilişkili, 3'ü tematik destekleyici ve 1'i kuramsal/destekleyici niteliktedir.

3.1. İncelenen Çalışmaların Genel Özellikleri

Araştırmada incelenen çalışmaların belirlenmesinde kapsayıcı eğitim, sürdürülebilir eğitim, erişilebilirlik, öğretmen yeterlikleri, dijital kapsayıcılık, sosyal katılım ve aidiyet kavramları temel alınmıştır. Çalışmalar farklı araştırma yaklaşımlarına sahip olmakla birlikte, ortak olarak eğitim ortamlarının farklı öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmesi ve eğitimde eşitlik ilkesinin güçlendirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Tablo 1. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar

No	Çalışma / kaynak	Yaklaşım	Temel odak	Öne çıkan sonuç	İlişkili alt amaç
1	Kapsayıcı eğitim ve sürdürülebilirlik eksenindeki çalışma	Akademik çalışma	Kapsayıcılık–sürdürülebilirlik	Kapsayıcı eğitim sürdürülebilir ve eşitlikçi eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmektedir.	1, 6
2	Kapsayıcı eğitim–SKA 4 ilişkisini ele alan çalışma	Kuramsal/alan çalışması	Eşitlik ve nitelikli eğitim	Kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkilendirilmektedir.	1, 6
3	Sürdürülebilir eğitim ve kapsayıcı eğitim ilişkisini ele alan çalışma	Kuramsal çalışma	Sürdürülebilir eğitim	Eğitimde erişim, eşitlik ve kapsayıcılığın sürdürülebilirlik boyutu vurgulanmaktadır.	1, 6
4	Erişilebilirlik ve kapsayıcı öğrenme ortamlarını ele alan çalışma	Alan araştırması	Fiziksel/dijital erişilebilirlik	Altyapı ve erişim sorunlarının kapsayıcı eğitim açısından önemli olduğu görülmektedir.	2

No	Çalışma / kaynak	Yaklaşım	Temel odak	Öne çıkan sonuç	İlişkili alt amaç
5	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yeterlik ve tutumları	Alan araştırması	Öğretmen yeterliği	Öğretmen öz yeterliği, tutumları ve mesleki destek gereksinimleri öne çıkmaktadır.	4
6	Okul iklimi ve sosyal katılımı ele alan çalışma	Alan araştırması	Sosyal katılım	Öğretmen yaklaşımı ve okul iklimi sosyal katılım açısından önem taşımaktadır.	5
7	*Towards More Equitable and Inclusive Learning Environments* (2025)	Derleme	Eşitlikçi öğrenme ortamları	Erişilebilir pedagoji, farklılaştırılmış öğretim ve işbirlikli öğrenme öne çıkmaktadır.	2, 3
8	*Increasing Faculty's Competence in Digital Accessibility for Inclusive Education*	Sistematik derleme	Dijital erişilebilirlik	Erişilebilir materyal ve dijital erişilebilirlik konusunda öğretmen/öğretim elemanı yeterliği önemlidir.	2, 4
9	*Promoting Inclusive Learning Environments: A Study of Digital Inclusion in Education* (2024)	Kavramsal/derleme	Dijital kapsayıcılık	Dijital erişim ve kişiselleştirilmiş öğrenme olanakları yanında altyapı eşitsizlikleri öne çıkmaktadır.	2, 3

No	Çalışma / kaynak	Yaklaşım	Temel odak	Öne çıkan sonuç	İlişkili alt amaç
10	Dijital kapsayıcılık ve eğitimde erişim çalışmaları	Tematik inceleme	Dijital eşitsizlik	Altyapı, dijital beceri ve engellilik temelli erişim sorunları belirlenmektedir.	2
11	Kapsayıcı eğitim ve öğretmen yeterlikleri üzerine derleme	Sistematik derleme	Öğretmen yeterliği	Öz yeterlik, tutum ve öğretmen eğitimi kapsayıcı eğitim açısından öne çıkmaktadır.	4
12	*Eğitim Bilimlerinde Çeşitlilik, Eşitlik, Kapsayıcılık ve Aidiyet*	Tez/literatür incelemesi	Aidiyet ve okul iklimi	Eşitlik, kapsayıcılık ve aidiyetin okul ve öğretmen uygulamalarıyla birlikte ele alınması gerektiği görülmektedir.	5, 6
13	*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünce ve Uygulamaları* (2023)	Nitel araştırma	Öğretmen uygulamaları	Kapsayıcı eğitim sosyal adalet, eşitlik ve dışlanmama ilkeleriyle ilişkilendirilmektedir.	4, 5
14	*An Examination of the Impact of Education Practices for Sustainable Development on Students: A*	Sistematik derleme	Sürdürülebilir kalkınma eğitimi	Sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik uygulamalar öğrenci	1, 6

No	Çalışma / kaynak	Yaklaşım	Temel odak	Öne çıkan sonuç	İlişkili alt amaç
	Systematic Review Study (2023)			boyutunda incelenmektedir.	

Tablo 1 genel olarak değerlendirildiğinde çalışmaların **beş ana eksende** yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar erişilebilirlik, öğretim süreçlerinin farklılaştırılması, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve aidiyet ile sürdürülebilir öğrenme kültürüdür. Özellikle dijital kapsayıcılık konusunda altyapı, erişim ve dijital yeterlik sorunlarının; öğretmen boyutunda ise öz yeterlik, tutum ve mesleki gelişimin tekrar eden konular olduğu görülmektedir.

3.2 Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarının Sürdürülebilir Eğitim Açısından Ele Alınış Biçimleri

Araştırma sorusu 1: *Literatürde kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir eğitim açısından ele alınış biçimleri nelerdir?*

Tablo 2. Kapsayıcı öğrenme ortamı ile sürdürülebilir eğitim arasındaki ilişki

Boyut	Çalışmalarda ortaya çıkan yaklaşım	Genel değerlendirme
Eşitlik	Eğitim fırsatlarına eşit erişim	Kapsayıcılığın temel boyutu
Erişim	Fiziksel, dijital ve pedagojik erişim	Kapsayıcılığın uygulanabilirliğiyle ilişkili
Katılım	Öğrencinin öğrenme sürecine dahil olması	Fiziksel bulunmanın ötesinde değerlendiriliyor
Öğretmen	Kapsayıcı pedagojik yeterlik	Uygulamanın sınıf ortamındaki temel bileşenlerinden biri
Sürdürülebilirlik	Eğitim hakkı, eşitlik ve süreklilik	SKA 4 ile ilişkilendiriliyor

Tablo 2'de görüldüğü üzere kapsayıcı öğrenme ortamları literatürde sürdürülebilir eğitimden bağımsız bir kavram olarak ele alınmamaktadır. Çalışmaların ortaklaştığı temel nokta, sürdürülebilir bir eğitim sisteminin farklı öğrenci gruplarının eğitim hakkına erişimini ve öğrenme sürecine katılımını dikkate alması gerektiğidir. Bu bağlamda kapsayıcılık; eşitlik, erişim, katılım ve eğitimde süreklilik kavramları üzerinden sürdürülebilir eğitimle ilişkilendirilmektedir. Dosyadaki literatür sentezi de sürdürülebilir eğitim ile kapsayıcı eğitimin özellikle eşitlik ve "kimseyi geride bırakmama" anlayışında kesiştiğini ortaya koymaktadır.

Burada araştırmanın önemli bulgularından biri, **kapsayıcılığın sürdürülebilirliğin yalnızca sonucu değil, aynı zamanda sürdürülebilir eğitim sisteminin yapısal bir unsuru olarak ele alınmasıdır.** Başka bir ifadeyle literatür, sürdürülebilir eğitimi yalnızca çevresel farkındalık veya sürdürülebilir kalkınma bilgisi kazandırma açısından değil, farklı öğrencilerin eğitim sistemine eşit biçimde katılabilmesi açısından da değerlendirmektedir.

3.3. Erişilebilirliğin Boyutları

Araştırma sorusu 2: *Kapsayıcı öğrenme ortamlarında erişilebilirlik hangi boyutlarda ele alınmaktadır?*

Tablo 3. Erişilebilirliğin temel boyutları

Erişilebilirlik boyutu	Çalışmalarda belirlenen durum
Fiziksel	Okul, sınıf ve eğitim mekânlarının erişilebilirliği
Dijital	Teknolojik araçlara, platformlara ve dijital içeriğe erişim
Pedagojik	Öğretim yöntemlerinin ve materyallerin farklılaştırılması
Sosyal	Öğrencinin sınıf ve okul yaşamına katılımı
Ekonomik	Teknoloji ve eğitim kaynaklarına erişimde eşitsizlik

Çalışmaların karşılaştırılması, erişilebilirliğin yalnızca fiziksel çevrenin düzenlenmesiyle açıklanmadığını göstermektedir. Özellikle dijitalleşmeyle birlikte erişilebilirlik kavramının dijital kaynaklara ulaşma, erişilebilir materyal kullanımı ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun pedagojik düzenlemeler yapılmasını da kapsadığı görülmektedir. Dijital kapsayıcılık çalışmalarında altyapı yetersizlikleri, dijital beceri eksikliği ve engellilik temelli erişim sorunları tekrar eden problemler olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu sonuç, kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında **“teknolojiye sahip olma” ile “teknolojiye erişebilme” arasındaki farkı** ortaya koymaktadır. Bir eğitim ortamında dijital araçların bulunması tek başına kapsayıcılık göstergesi değildir. Araçların farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, erişilebilir ve pedagojik olarak kullanılabilir olması gerekmektedir..

3.4. Öğretim Süreçlerinin Çeşitlendirilmesi

Araştırma sorusu 3: *Öğretim süreçlerinin farklılaştırılması ve çeşitlendirilmesi kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına nasıl katkı sağlamaktadır?*

Tablo 4. Öğretim süreçlerinde öne çıkan uygulamalar

Uygulama	Literatürdeki görünümü
Farklılaştırılmış öğretim	Öğrenci farklılıklarına cevap veren temel yaklaşım
Erişilebilir materyal	İçeriğe farklı yollarla ulaşmayı destekleyen uygulama
İşbirlikli öğrenme	Öğrenciler arası etkileşimi destekleyen yaklaşım
Dijital öğrenme	Öğrenme kaynaklarının çeşitlendirilmesine olanak sağlayan araç
Esnek öğretim	Farklı öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlama yaklaşımı

İncelenen çalışmalar, kapsayıcı öğrenme ortamlarında tek tip öğretim anlayışı yerine farklılaştırılmış ve esnek öğretim süreçlerinin öne çıktığını göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim ve erişilebilir pedagojik uygulamalar öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınmasını sağlayan yaklaşımlar olarak değerlendirilmektedir. İşbirlikli öğrenme ise yalnızca akademik öğrenme açısından değil, öğrencilerin sosyal etkileşimi ve sınıf ortamına katılımı bakımından da önem taşımaktadır. Dosyadaki sentezde özellikle erişilebilir pedagoji, farklılaştırılmış öğretim ve işbirlikli öğrenmenin öne çıkan uygulamalar olduğu belirtilmektedir.

Dolayısıyla literatürün ortaya koyduğu temel eğilim, **kapsayıcı öğrenme ortamının öğrenciyi öğretime uydurmak yerine öğretim sürecini öğrencilerin farklılıklarına göre esnekleştirmesi** yönündedir.

3.4. Öğretmen Yeterlikleri

Araştırma sorusu 4: *Öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları kapsayıcı ve sürdürülebilir öğrenme ortamları açısından nasıl değerlendirilmektedir?*

Öğretmen boyutu	Literatürde öne çıkan bulgu
Öz yeterlik	Kapsayıcı uygulamaları gerçekleştirme açısından önemli
Tutum	Kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum önemli bir unsur
Pedagojik bilgi	Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi düzenleme

Öğretmen boyutu	Literatürde öne çıkan bulgu
Hizmet içi eğitim	Öğretmenlerin desteklenmesi gereken alanlardan biri
Sınıf yönetimi	Farklılıkların bulunduğu sınıflarda kapsayıcı ortam oluşturma

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen yeterlikleri, incelenen çalışmaların önemli bir bölümünde merkezi bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmen öz yeterliği, tutumları, pedagojik bilgi ve deneyimleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerinde durulmaktadır. Dosyadaki sentezde öğretmen yeterlikleriyle ilgili çalışmaların önemli bir bölümünün öz yeterlik, tutum ve hizmet içi eğitim eksikliklerine odaklandığı belirtilmektedir.

Öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı görülmemekte; öğrenme ortamını düzenleme, öğrenciler arasındaki etkileşimi destekleme ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim süreçleri geliştirme sorumluluğu da öğretmenin görev alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğretmen yeterlikleri, kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği açısından temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Dosyada yer alan öğretmen eğitimi çalışmaları da sürdürülebilir kalkınma açısından öğretmen yetiştirmenin önemine dikkat çekmektedir.

3.5. Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Alt amaç 4: *Öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları kapsayıcı ve sürdürülebilir öğrenme ortamları açısından nasıl değerlendirilmektedir?*

Tablo 5. Öğretmen yeterlikleri açısından öne çıkan bulgular

Boyut	Literatürde öne çıkan bulgu	Kapsayıcı öğrenme ortamına yansıması
Öz yeterlik	Öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları gerçekleştirme yeterlikleri önem taşımaktadır.	Öğrenci farklılıklarına uygun öğretim düzenlemeleri yapılması
Tutum	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları uygulama süreciyle ilişkilendirilmektedir.	Farklılıkların kabul edildiği sınıf ortamının desteklenmesi
Pedagojik yeterlik	Farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretimin düzenlenmesi öne çıkmaktadır.	Farklılaştırılmış ve esnek öğretim

Boyut	Literatürde öne çıkan bulgu	Kapsayıcı öğrenme ortamına yansıması
Mesleki gelişim	Hizmet içi eğitim ve mesleki destek ihtiyacı vurgulanmaktadır.	Kapsayıcı uygulamaların sürekliliğinin desteklenmesi
Sınıf yönetimi	Farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı ortamda öğrenmesini düzenleme gereksinimi öne çıkmaktadır.	Katılımcı ve destekleyici sınıf ortamı

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmen yeterlikleri, kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öne çıkan boyutlardan biridir. İncelenen çalışmalarda özellikle öğretmenlerin öz yeterlikleri, kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, pedagojik bilgileri ve mesleki gelişim ihtiyaçları üzerinde durulmaktadır. Dosyada yer alan sentezde de öğretmen yeterlikleri konusunda öz yeterlik, tutum ve hizmet içi eğitim gereksinimlerinin tekrar eden bulgular arasında yer aldığı belirtilmektedir.

Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel koşulların veya öğretim materyallerinin düzenlenmesiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Öğretmenin farklı öğrenci özelliklerini tanıması, öğretim sürecini buna göre düzenlemesi ve sınıf içerisindeki etkileşimi desteklemesi kapsayıcı ortamın önemli bir bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte incelenen çalışmalar, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin yalnızca bireysel çabaya bırakılmaması; öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim süreçleriyle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

3.6. Sosyal Katılım ve Aidiyete İlişkin Bulgular

Alt amaç 5: *Kapsayıcı öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal katılımı, aidiyeti ve öğrenme süreçlerine katılımıyla ilişkisi nasıl açıklanmaktadır?*

Tablo 6. Sosyal katılım ve aidiyet boyutunda elde edilen bulgular

Boyut	Literatürdeki bulgu	Kanıtın görünümü
Sosyal katılım	Kapsayıcı sınıf uygulamaları öğrencilerin sosyal etkileşimiyle ilişkilendirilmektedir.	Dolaylı/doğrudan çalışmalar

Boyut	Literatürdeki bulgu	Kanıtın görünümü
Öğrenmeye katılım	Erişilebilir ve farklılaştırılmış öğretimle birlikte ele alınmaktadır.	Sınırlı
Aidiyet	Okul iklimi, öğretmen yaklaşımı ve kapsayıcı ortamla ilişkilendirilmektedir.	Sınırlı
Sosyal bütünleşme	İşbirlikli öğrenme ve kapsayıcı pedagojik uygulamalarla ilişkilendirilmektedir.	Daha çok tematik/kuramsal
Dışlanmanın azaltılması	Eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmektedir.	Literatür düzeyinde

Çalışmaların incelenmesi sonucunda kapsayıcı öğrenme ortamlarının yalnızca öğrencilerin fiziksel olarak sınıfta bulunmalarıyla sınırlı olmadığı; öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimleri, öğrenme süreçlerine katılımları ve okul topluluğuna ait hissetmeleriyle birlikte ele alındığı görülmektedir. Özellikle işbirlikli öğrenme, öğretmen yaklaşımı ve olumlu okul iklimi sosyal katılım açısından öne çıkan unsurlardır. Dosyada yer alan sentezde erişilebilir pedagoji, farklılaştırılmış öğretim ve işbirlikli öğrenmenin sosyal bütünleşmeyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Ancak bu başlık altında önemli bir sınırlılık bulunmaktadır. İncelenen literatürde **öğrenci aidiyetini doğrudan ölçen ampirik çalışmaların sınırlı olduğu** belirtilmektedir. Bu nedenle mevcut bulgular, kapsayıcı uygulamaların aidiyeti kesin olarak artırdığını göstermemekte; daha çok kapsayıcı ortam, sosyal katılım, okul iklimi ve aidiyet arasında literatürde kurulan ilişkileri ortaya koymaktadır.

Bu ayrım çalışmanın bilimsel gücü açısından önemlidir. Çünkü burada amaç literatürün desteklemediği bir nedensellik kurmak değil, **mevcut çalışmaların hangi ilişki örüntülerini ortaya koyduğunu göstermek**tir.

3.7. Sürdürülebilir Öğrenme Kültürüne İlişkin Bulgular

Alt amaç 6: *Literatürde sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün oluşturulmasına ilişkin hangi ortak sonuçlara ulaşılmıştır?*

Tablo 7. Sürdürülebilir öğrenme kültürünün bileşenleri

Bileşen	Çalışmalarda öne çıkan yaklaşım
Eşitlik	Öğrencilerin eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi
Kapsayıcılık	Farklı öğrenci gruplarının eğitim sürecine dahil edilmesi
Katılım	Öğrencilerin öğrenme ve okul yaşamına aktif biçimde katılması
Öğretmen gelişimi	Öğretmenlerin kapsayıcı ve sürdürülebilir eğitim konusunda desteklenmesi
Okul iklimi	Güvenli, destekleyici ve farklılıklara duyarlı ortam oluşturulması
Kurumsal yapı	Kapsayıcılığın bireysel uygulamaların ötesinde okul politikalarına yansıtılması

Tablo 7'deki bulgular birlikte değerlendirildiğinde sürdürülebilir öğrenme kültürünün yalnızca sınıf içerisinde gerçekleştirilen öğretim uygulamalarından oluşmadığı görülmektedir. Literatürde sürdürülebilirlik; eğitimde eşitlik, erişim, katılım, öğretmen gelişimi ve kurumsal düzenlemelerle birlikte ele alınmaktadır. Bu nedenle sürdürülebilir bir öğrenme kültürü, bireysel öğretmen uygulamalarının yanı sıra okulun bütününü kapsayan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır.

İncelenen çalışmaların ortak yönlerinden biri, kapsayıcılığın süreklilik kazanabilmesi için bireysel uygulamaların kurumsal yapıyla desteklenmesi gerektiğine işaret etmeleridir. Dosyadaki sentezde de kapsayıcı eğitim ile sürdürülebilir eğitim arasındaki kesişimin özellikle eşitlik, erişim, katılım ve "kimseyi geride bırakmama" anlayışı üzerinden kurulduğu görülmektedir.

Bununla birlikte literatürde sürdürülebilirlik ve kapsayıcılığı aynı araştırma tasarımında uzun süreli olarak birlikte inceleyen çalışmaların sınırlı olması dikkat çekmektedir. Bu durum, alanın yalnızca mevcut uygulamaları değerlendirmekle kalmayıp kapsayıcı uygulamaların zaman içerisindeki sürdürülebilirliğini inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

3.8. Bulguların Bütüncül Sentezi

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, kapsayıcı öğrenme ortamları ile sürdürülebilir eğitim arasında **erişilebilirlik, pedagojik esneklik, öğretmen yeterliği, sosyal katılım ve kurumsal sürdürülebilirlik** üzerinden çok boyutlu bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Tablo 8. Alt amaçlar doğrultusunda bütüncül bulgu sentezi

Alt amaç	Temel bulgu	Sonucu destekleyen temel boyut
Kapsayıcı öğrenme–sürdürülebilir eğitim ilişkisi	Kapsayıcılık, eşitlikçi ve sürdürülebilir eğitim anlayışının önemli bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır.	Eşitlik
Erişilebilirlik	Erişilebilirlik fiziksel ortamın yanında dijital ve pedagojik boyutları da içermektedir.	Erişim
Öğretimin çeşitlendirilmesi	Farklılaştırılmış, esnek ve işbirlikli öğretim yaklaşımları öne çıkmaktadır.	Pedagojik esneklik
Öğretmen yeterlikleri	Öz yeterlik, tutum ve mesleki gelişim kapsayıcı uygulamaların önemli unsurlarıdır.	Öğretmen
Sosyal katılım ve aidiyet	Kapsayıcı ortam ile sosyal katılım ve aidiyet arasında ilişki kurulmaktadır; ancak doğrudan kanıt sınırlıdır.	Sosyal boyut
Sürdürülebilir öğrenme kültürü	Kapsayıcılığın sürdürülebilir olması için sınıf, okul ve sistem düzeylerinin birlikte ele alınması gerekmektedir.	Kurumsal boyut

Tablo 8'in ortaya koyduğu genel örüntü, kapsayıcı öğrenme ortamlarının **tek bir uygulamayla oluşturulamayacağını** göstermektedir. Erişilebilir fiziksel ve dijital ortamlar gerekli olmakla birlikte yeterli değildir; öğretim süreçlerinin farklılaştırılması, öğretmenlerin bu uygulamaları gerçekleştirebilecek yeterliklere sahip olması ve öğrencilerin sosyal açıdan öğrenme

topluluğuna dahil edilmesi de aynı yapının parçalarıdır. Bu boyutların eşitlik ve katılım ilkeleriyle bütünleştirilmesi ise kapsayıcı öğrenme ortamlarını sürdürülebilir eğitim anlayışıyla ilişkilendirmektedir.

Bulguların en dikkat çekici sonucu, literatürün kapsayıcılığı yalnızca "dezavantajlı öğrencilerin sisteme dahil edilmesi" şeklinde dar bir çerçevede ele almaktan giderek uzaklaşmasıdır. Kapsayıcılık; erişilebilirlik, öğretimsel esneklik, öğretmen yeterliği, sosyal katılım ve aidiyet ile birlikte bütüncül bir öğrenme ortamı yaklaşımı içerisinde değerlendirilmektedir. Bununla birlikte özellikle **öğrenci aidiyeti, uzun dönemli etkiler ve kapsayıcı uygulamaların sürdürülebilirliği** konusunda ampirik kanıtların sınırlı olması, gelecekte yapılacak araştırmalar açısından belirgin bir araştırma boşluğu oluşturmaktadır.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada kapsayıcı öğrenme ortamları sürdürülebilir eğitim bağlamında ele alınmış ve literatürde öne çıkan erişilebilirlik, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve aidiyet ile sürdürülebilir öğrenme kültürü boyutları birlikte değerlendirilmiştir. Bulgular, kapsayıcılığın yalnızca belirli öğrenci gruplarının eğitim sistemine dâhil edilmesiyle sınırlı olmadığını; öğrenme ortamının fiziksel, dijital, pedagojik ve sosyal boyutlarının birlikte düzenlenmesini gerektiren bütüncül bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, sürdürülebilir eğitimin eşitlik, erişim ve katılım ilkeleri üzerinden kapsayıcı eğitimle kesiştiğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir.

Araştırmanın erişilebilirliğe ilişkin bulguları, kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında erişimin çok boyutlu değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. İncelenen çalışmalarda fiziksel erişimin yanı sıra dijital kaynaklara erişim, erişilebilir materyal kullanımı ve pedagojik uyarlamalar öne çıkmıştır. Özellikle dijitalleşme, eğitim kaynaklarına ulaşma açısından yeni olanaklar oluştururken aynı zamanda altyapı yetersizlikleri, dijital beceri eksiklikleri ve engellilik temelli erişim sorunlarını da görünür hâle getirmektedir. Bu durum, dijital teknolojilerin kapsayıcılığı kendiliğinden sağlamadığını; teknolojinin nasıl tasarlandığı ve hangi koşullarda kullanıldığına bağlı olarak kapsayıcı veya dışlayıcı sonuçlar ortaya çıkarabileceğini düşündürmektedir.

Öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesine ilişkin bulgular da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Farklılaştırılmış öğretim, erişilebilir pedagoji ve işbirlikli öğrenme gibi yaklaşımların öne çıkması, öğrencilerin aynı öğretim sürecinden aynı biçimde yararlanamayabileceği gerçeğinin literatürde dikkate alındığını göstermektedir. Bu açıdan kapsayıcı eğitim, öğrencilerin mevcut öğretim yapısına uyum göstermelerini bekleyen bir anlayıştan ziyade öğretim sürecinin öğrenci farklılıklarına göre esnekleştirilmesini gerektiren bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ancak bu yorum, incelenen çalışmaların ortak eğilimine dayalı bir sentezdir; doğrudan nedensel bir sonuç olarak değerlendirilmemelidir.

Öğretmen yeterlikleri araştırmanın dikkat çeken diğer bir boyutudur. İncelenen çalışmalarda öğretmen öz yeterliği, tutumları, pedagojik yeterlikleri ve mesleki gelişim gereksinimleri tekrar eden konular arasında yer almaktadır. Bu durum, kapsayıcı eğitim politikalarının sınıf düzeyindeki uygulamalara dönüşmesinde öğretmenin merkezi konumunu göstermektedir.

Bununla birlikte öğretmen yeterliğinin yalnızca bireysel bir özellik olarak ele alınması yeterli görünmemektedir. Öğretmenin kapsayıcı uygulamalar gerçekleştirebilmesi; uygun materyallere, teknolojik altyapıya, mesleki desteğe ve kapsayıcı okul politikalarına erişimiyle birlikte düşünülmelidir. Dolayısıyla kapsayıcılığın sorumluluğunun yalnızca öğretmene yüklenmesi, literatürde ortaya çıkan yapısal sorunların gözden kaçırılmasına yol açabilir.

Sosyal katılım ve aidiyet açısından bulgular daha temkinli yorumlanmalıdır. Çalışmalar kapsayıcı ve erişilebilir öğrenme ortamlarını sosyal etkileşim, katılım ve aidiyet kavramlarıyla ilişkilendirmektedir. Bununla birlikte mevcut taramada öğrencilerin aidiyetini doğrudan ve uzun süreli olarak ölçen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğrenci aidiyetini doğrudan artırdığı biçiminde kesin bir yargıya ulaşmak mümkün değildir. Daha güçlü biçimde söylenebilecek olan, kapsayıcı öğrenme ortamlarının sosyal katılım ve aidiyet açısından araştırılması gereken önemli bir bağlam oluşturduğudur.

Araştırmanın sürdürülebilir öğrenme kültürüne ilişkin bulguları ise kapsayıcılığın bireysel sınıf uygulamalarının ötesinde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Eşitlik, erişim, katılım ve öğretmen gelişimi gibi unsurların birlikte değerlendirilmesi, sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün yalnızca belirli bir etkinlik veya öğretim yöntemiyle oluşturulamayacağını düşündürmektedir. Özellikle sürdürülebilir kalkınma eğitimi üzerine yapılan sistematik incelemelerin öğrenci boyutunu ele alması, sürdürülebilirliğin eğitim uygulamalarının sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ancak mevcut literatürde kapsayıcılık ile sürdürülebilirliği aynı araştırma tasarımında ve uzun dönemli olarak inceleyen çalışmaların sınırlı olması önemli bir boşluk oluşturmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmanın bulguları kapsayıcı öğrenme ortamları ile sürdürülebilir eğitim arasındaki ilişkinin **eşitlik → erişilebilirlik → pedagojik uyarlama → öğretmen yeterliği → katılım** şeklinde birbirini tamamlayan boyutlar üzerinden tartışılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte literatürdeki çalışmaların yöntemsel çeşitliliği ve bazı boyutlarda doğrudan ampirik kanıtların sınırlı olması, sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Özellikle öğrenci aidiyeti, uzun dönemli katılım ve kapsayıcı uygulamaların sürdürülebilirliği konusunda daha fazla doğrudan ampirik araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu yönüyle mevcut çalışma, kapsayıcı eğitim ile sürdürülebilir eğitim arasındaki ilişkiyi tek bir değişken üzerinden açıklamak yerine, **öğrenme ortamının bütüncül yapısı içerisinde değerlendiren bir çerçeve** ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ

Bu araştırmada kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilir eğitim açısından nasıl ele alındığını ortaya koymak amacıyla ilgili literatür incelenmiş ve çalışmalar erişilebilirlik, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve aidiyet ile sürdürülebilir öğrenme kültürü boyutlarında değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmaların ortak bulguları, kapsayıcı eğitimin yalnızca belirli öğrenci gruplarının eğitim ortamına dâhil edilmesiyle sınırlı olmadığını; fiziksel ve dijital erişilebilirlik, farklılaştırılmış öğretim, öğretmen yeterliği ve öğrencilerin öğrenme sürecine sosyal olarak katılımı gibi birbirini tamamlayan boyutlardan oluştuğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, erişilebilirliğin kapsayıcı öğrenme ortamlarının temel unsurlarından biri olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde erişilebilirlik fiziksel koşulların yanı sıra dijital kaynaklara erişim ve pedagojik uyarlamalar bağlamında da ele alınmaktadır. Özellikle dijital eğitim ortamlarında altyapı, erişilebilir materyal ve dijital yeterlik sorunlarının devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği, yalnızca teknolojik araçların varlığıyla değil, bu araçların farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun biçimde kullanılabilmesiyle ilişkilidir.

Çalışmanın bir diğer sonucu, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesinin kapsayıcı öğrenme ortamlarının önemli bileşenlerinden biri olduğudur. Farklılaştırılmış öğretim, erişilebilir pedagoji ve işbirlikli öğrenme gibi yaklaşımlar literatürde öne çıkmaktadır. Öğretmen yeterlikleri de bu süreçle doğrudan bağlantılı bir boyut olarak ortaya çıkmakta; öz yeterlik, tutum ve mesleki gelişim gereksinimleri tekrar eden konular arasında yer almaktadır.

Sosyal katılım ve aidiyet açısından ise literatürde kapsayıcı öğrenme ortamları ile bu değişkenler arasında ilişkiler kurulmasına rağmen, özellikle öğrenci aidiyetini doğrudan ve uzun süreli biçimde inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle mevcut literatür temelinde kapsayıcı eğitimin öğrenci aidiyetini doğrudan artırdığı yönünde kesin bir sonuca ulaşmak yerine, bu alanın araştırılması gereken önemli bir boyut olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak kapsayıcı öğrenme ortamları ile sürdürülebilir eğitim arasındaki ilişki **eşitlik, erişilebilirlik, pedagojik esneklik, öğretmen yeterliği ve katılım** eksenlerinde şekillenmektedir. Bununla birlikte literatürde bu boyutların tamamını aynı araştırma tasarımında ve uzun süreli olarak ele alan çalışmaların sınırlı olması, alan açısından önemli bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir.

6. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öncelikle kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında erişilebilirliğin yalnızca fiziksel düzenlemelerle sınırlandırılmaması; **fiziksel, dijital ve pedagojik erişilebilirliğin birlikte** ele alınması önerilmektedir. Özellikle dijital eğitim ortamlarında kullanılan materyal ve platformların farklı öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yalnızca kapsayıcı eğitimin kuramsal boyutuyla sınırlı kalmaması; farklılaştırılmış öğretim, erişilebilir materyal geliştirme, dijital erişilebilirlik, sınıf yönetimi ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik öğretim uygulamalarını da içerecek biçimde yapılandırılması önerilmektedir. Çünkü incelenen çalışmalarda öğretmen öz yeterliği, tutum ve mesleki gelişim gereksinimleri önemli ortak temalar olarak ortaya çıkmıştır.

Okullarda kapsayıcı eğitim uygulamalarının bireysel öğretmen çabalarına bırakılmaması, okul yönetimi ve eğitim politikaları düzeyinde desteklenmesi önerilmektedir. Fiziksel ve dijital altyapının iyileştirilmesi, erişilebilir eğitim materyallerinin sağlanması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi bu açıdan birlikte ele alınmalıdır.

Öğrenci katılımı ve aidiyet konusunda ise daha fazla **doğrudan ampirik araştırma** yapılması önerilmektedir. Özellikle farklı eğitim kademelerinde öğrencilerin aidiyet, katılım ve sosyal bütünleşme düzeylerini uzunlamasına izleyen çalışmalar, kapsayıcı öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliğine ilişkin daha güçlü kanıtlar sağlayabilir.

Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda kapsayıcı eğitim ile sürdürülebilir eğitimin birlikte ele alınması; yalnızca öğretmen görüşlerine değil, **öğrenci deneyimlerine, sınıf gözlemlerine ve uzun dönemli uygulama sonuçlarına** da yer verilmesi önerilmektedir. Böylece literatürde şu anda sınırlı görünen öğrenci katılımı, aidiyet ve kapsayıcı uygulamaların zaman içerisindeki sürdürülebilirliği konusunda daha güçlü ampirik kanıtlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim, 46*(206), 355–377. https://doi.org/10.15390/EB.2020.9179

Bong, W. K., & Chen, W. (2024). Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: A systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education, 28*(2), 197–213. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344

Eker, H. (2024). Engelli gençlerin üniversite eğitimi: Eğitime dâhil olma ve sürdürme bağlamında kapsayıcı eğitim. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 12*(34), 31–49. https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.1389290

Elcan Kaynak, N., Altan, A. E., Abbak, Y., Alp, Z. A., Yavuz, E., & Toprak, E. (2023). Sürdürülebilir kalkınma açısından nitelikli eğitime teorik bir bakış. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34*, 592–609. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1315268

Heinz, M., Graham, L., & Maulana, R. (2025). Towards more equitable and inclusive learning environments: Forging new connections and research directions. *Learning Environments Research, 28*(2), 189–199. https://doi.org/10.1007/s10984-025-09553-0

Kazancı, M., & Çeliköz, N. (2025). Kapsayıcı eğitim araştırmalarında güncel eğilimler. *ASA Dergisi, 3*(1), 72–90. https://doi.org/10.71313/asa.1698202

Ndibalema, P. (2025). Digital inclusion during COVID-19 pandemic on students' learning in higher education institutions: A bibliometric analysis. *Global Journal of Transformative Education, 5*(1), 52–64. https://doi.org/10.14434/gjte.v5i1.36582

Özel, D., & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1*(2), 16–28.

Parveen, A., Jan, S., Bashir, F., Ganie, A. A., & Zimik, P. (2024). Promoting inclusive learning environments: A study of digital inclusion in education. In *Integrating the biopsychosocial model in education* (pp. 407–420). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3707-3.ch017

Şimşek, H., & Dağıstan, A. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177–197.

Tecimer Altınel, Z., Hamalosmanoğlu, M., & Kızılay, E. (2024). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi: Sistematik bir inceleme çalışması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 1–24. https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.69

Töre, E. (2025). Eğitim bilimlerinde çeşitlilik, eşitlik, kapsayıcılık ve aidiyet (ÇEKA): Sistematik bir derleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 646–674. https://doi.org/10.19171/uefad.1710985

Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 2*(1), 23–42.

Yalçın, K., & Köybaşı Şemin, F. (2024). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir eğitim programına ilişkin öğrenci algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 41–120. https://doi.org/10.7822/omuefd.1233185

B018

OKUL DIŞI ÖĞRENME MODELİNİN ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİ: TÜRKİYE BAĞLAMINDA BİR META-ANALİZ

Dr. Öğr. Üyesi Esra YEMENLİ, Dr. Öğr. Üyesi Damla Sönmez

istanbul medipol üniversitesi

Bildiri no: ABS-K8R6EB

Özet

Yapılandırmacı yaklaşımın yaygınlaşmasıyla birlikte öne çıkan yaparak ve yaşayarak öğrenme, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ilgiyi artırmıştır. Okul dışı öğrenme ortamları çoğunlukla müzeler bilim merkezleri gibi kurumlarla ilişkilendirilerek özellikle fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri bağlamında ele alınmaktadır. Ancak matematiğin soyut yapısı nedeniyle matematik eğitimi, öğrencilerin somut deneyimlerle anlamlandırabilecekleri okul dışı öğrenme ortamlarından önemli ölçüde yararlanma potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, matematik eğitimi bağlamında okul dışı öğrenmeye ilişkin çalışmaların alan yazında sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı Türkiye bağlamında okul dışı öğrenme modelinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla meta-analiz yöntemi kullanılarak Türkiye'de okul dışı öğrenme modeline ilişkin gerçekleştirilmiş deneysel araştırmalar incelenmiştir. Araştırmada ULAKBİM, Dergipark ve Scopus Ebscohost (ERIC, Academic Search Complete) gibi veri tabanlarında taranan 40 adet çalışma dahil edilmiştir. Bu kapsamda okul dışı öğrenme modelinin öğrenme ürünleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı ve bu etkinin moderatör değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırmanın, okul dışı öğrenmenin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisine ilişkin bütüncül bir bakış sunması ve gelecekteki araştırma ve uygulamalara yol göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Meta analiz, okul dışı öğrenme, yarı-deneysel, deneysel.

THE EFFECT OF THE OUT-OF-SCHOOL LEARNING MODEL ON LEARNING OUTCOMES: A META-ANALYSIS IN THE CONTEXT OF TURKIYE

Abstract

This study aims to examine the effect of the out-of-school learning model on learning outcomes in the context of Türkiye. Experimental studies conducted on the out-of-school learning model in Türkiye were analyzed using the meta-analysis method. Data consisted of 40 studies published between 2000-2020 and accessed through ULAKBIM, DergiPark, Scopus, and EBSCOhost (ERIC, Academic Search Complete). Within this scope, it was determined whether the out-of-school learning model had a significant effect on learning outcomes and whether this effect varied according to moderator variables. The study is expected to provide a comprehensive perspective on the impact of out-of-school learning on learning outcomes and to guide future research and practices.

Keywords: Meta-analysis, out-of-school learning, quasi-experimental, experimental.

1. GİRİŞ

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sınıfın fiziksel sınırlarının ötesine taşıyarak gerçek yaşamla, farklı sosyal ve kültürel bağlamlarla ve doğrudan deneyimlerle ilişkilendirmelerine olanak sağlayan eğitim ortamlarıdır. Özellikle yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğrencinin öğrenme sürecindeki etkin rolünü, deneyimlerini ve bilgiyi anlamlandırmasını vurgulamasıyla birlikte okul dışı öğrenme eğitim araştırmalarında daha görünür hâle gelmiştir. Bununla birlikte, okul dışı öğrenmeyi yalnızca sınıf dışında gerçekleştirilen etkinlikler olarak ele almak yerine, öğrenme amaçları

doğrultusunda planlanan ve okulda yürütülen öğretimi tamamlayan bir öğrenme süreci olarak değerlendirmek daha uygun görünmektedir. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerine, farklı kaynaklarla doğrudan etkileşime girmelerine ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat sunarak eğitim programlarının zenginleştirilmesine katkı sağlayabilmektedir (Dyment & Potter, 2015).

Okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitliliği oldukça geniş olmakla birlikte, eğitim araştırmalarında müzeler, bilim merkezleri, tarihî mekânlar ve doğal alanlar gibi ortamların öne çıktığı görülmektedir. Bu ortamların özellikle fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarındaki öğretim süreçleriyle ilişkilendirildiği ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin öğrenme deneyimlerine katkısının incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Coşkun-Keskin & Kaplan, 2012; Erten & Taşçı, 2016; Gürsoy, 2018; Kartal & Şeyhoğlu, 2020). Söz konusu çalışmalar, okul dışı ortamların farklı disiplinlerde öğrenmeyi destekleme potansiyelini ortaya koymakla birlikte, okul dışı öğrenmenin belirli ders alanları veya ortam türleriyle sınırlandırılmaması gerektiğine de işaret etmektedir. Çünkü okul dışı öğrenmenin eğitimsel değeri yalnızca ortamın taşıdığı içerikten değil, öğrencilerin bu ortamla etkileşimlerinin öğrenme amaçlarıyla nasıl ilişkilendirildiğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarının farklı disiplinlerde ve farklı öğrenme amaçları doğrultusunda nasıl değerlendirilebileceğinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu gereksinim matematik eğitimi açısından özellikle dikkat çekicidir. Matematik, çoğu zaman soyut kavramlar ve sembolik gösterimlerle ilişkilendirilmesine rağmen, matematiksel ilişkiler ve yapılar günlük yaşamda, kültürel ürünlerde, mimaride ve doğal çevrede gözlemlenebilmektedir. Örneğin Anadolu Selçuklu eserlerinde yer alan geometrik süslemeler; simetri, geometrik şekiller, örüntüler ve dönüşümler gibi matematiksel kavramların kültürel ve somut bağlamlar içerisinde ele alınmasına olanak sağlayabilir (Eryılmaz & Selimgil, 2021). Bu tür örnekler, okul dışı öğrenme ortamlarının matematik öğretiminde öğrencilerin matematiksel kavramları gerçek yaşam ve kültürel bağlamlarla ilişkilendirmeleri açısından önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Buna karşın, matematik eğitimi alanında okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Duatepe-Paksu, Kazak & Çontay, 2022). Bununla birlikte, yalnızca matematik alanındaki çalışmaların sayısına odaklanmak okul dışı öğrenmenin genel eğitimsel etkisini açıklamak için yeterli değildir. Farklı disiplinlerde yürütülen çalışmaların hangi öğrenme ürünlerine odaklandığı, hangi okul dışı öğrenme ortamlarından yararlandığı ve elde edilen etkilerin hangi koşullarda farklılaştığının bütüncül biçimde ortaya konulması, okul dışı öğrenmenin eğitimsel potansiyelinin daha kapsamlı anlaşılmasını sağlayabilir. Bu nedenle Türkiye bağlamında mevcut araştırmaların bir arada değerlendirilmesi hem alandaki genel eğilimin belirlenmesi hem de farklı disiplin ve öğrenme bağlamlarında okul dışı öğrenmenin etkisine ilişkin kanıtların sistematik biçimde ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye bağlamında okul dışı öğrenme modeline ilişkin deneysel araştırmaların bulguları sentezlenmek için meta analiz yöntemi kullanılmıştır.

Arama stratejisi: Bu çalışmanın amacı doğrultusunda Türkiye bağlamında okul dışı öğrenme modeline ilişkin deneysel araştırmalar sistematik bir şekilde ULAKBİM, Dergipark ve Scopus Ebscohost (ERIC, Academic Search Complete) gibi veri tabanlarında aramalar yapılmıştır. Aramalarda anahtar kelime olarak birinci grupta *okul dışı, sınıf dışı, gezi, Bilim merkezi, Sanat merkezi, Botanik Parkı/bahçesi, Teknopark, Hayvanat Bahçesi, Müze, Sosyal etkinlik, Kulüp, Tarihi Mekân/Yer, Doğal/Sit alanı, Ören yer, Planetaryum* ve bu kelimelerin İngilizce karşılıkları ve eş anlamlı kelimeleri kullanılmıştır. İkinci grup anahtar kelime olarak yarı deneysel, tam deneysel ve deneysel anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Dahil etme hariç bırakma ölçütleri

1. Katılımcılar öğrenci olmalıdır (anaokuldan yükseköğretim kademesine kadar her eğitim kademesinde öğrencileri kapsam içerisindedir) yetişkinlere odaklı müze, gezi ve diğer eğitim etkinleri hariç bırakılmıştır.

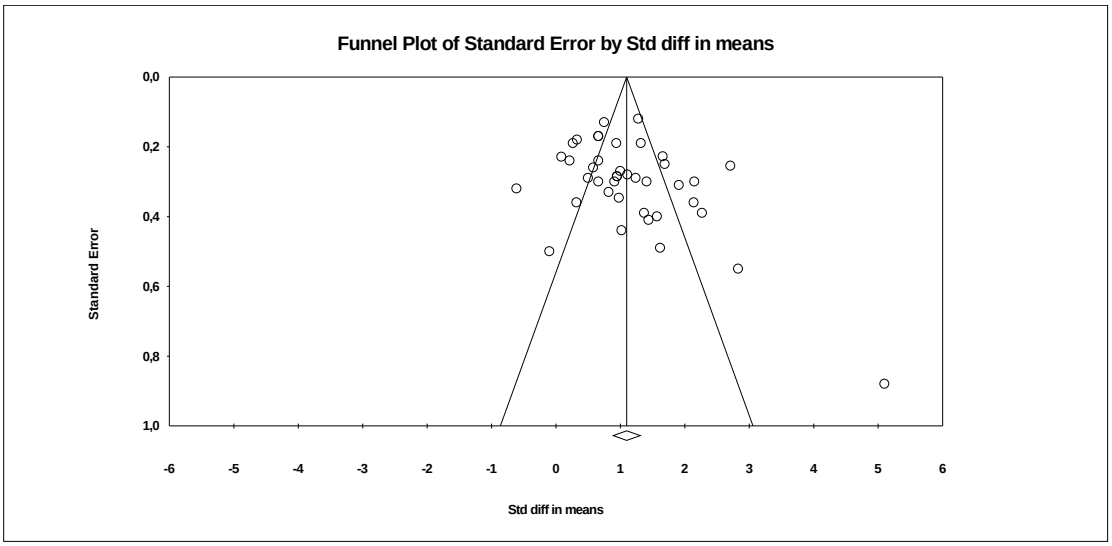
2. Araştırma deseni yarı deneysel ve tam deneysel olmalıdır. Kontrol grubu içermeyen zayıf deneysel desenler hariç bırakılmıştır.
3. Temel araştırmaların ürünü öğrenme ürünleri olmalıdır.
4. Temel araştırmalar makale formunda olmalıdır. Doktora tezi ve yüksek lisans tezleri hariç bırakılmıştır
5. Temel araştırmalar 2005-2025 yılları arasında olmalıdır.
6. Temel araştırmaların örneklemleri Türkiye'den gelmelidir.

Veri analizi

Temel araştırmaların özelliklerinin çeşitliliği dikkate alınarak istatistiksel analizler random effects model altında yürütülmüştür (Bakıoğlu & Göktaş, 2017). Etki büyüklüğü indeksi olarak Cohen d indeksi seçilmiştir. Her bir araştırma bir etki büyüklüğüyle temsil edilmiştir. Başka bir ifadeyle bu çalışmada etki büyüklükleri birebirden bağımsız olduğu kabul edilmiştir. Etki büyüklüklerinin dağılımın heterojenliği Q istatistikleri, I^2 ve tau indeksleriyle hesaplanmış ve yorumlanmıştır (Borenstein vd., 2013). Yayın yanlılığı için funnel plot incelemesi, Egger's regresyon test ve Duval and Tweedie trim-and-fill testleriyle kontrol edilmiş ve sonuçları yorumlanmıştır (Bakioğlu & Özcan, 2016). Öte yandan okul dışı öğrenme tipi, öğrenme ürün tipi, okul dışı öğrenme süresi, eğitim kademesi, akademik alan moderatör değişkenlerine göre etki büyüklüklerinin dağılımının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Q between testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada 40 temel araştırmadan gelen 40 etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. Etki büyüklükleri en küçük ES=-.61 ve ES=5.10 arasında yayılmaktadır. Genel ortalama etki büyüklüğü ES=1.09 (LL=.89 UL=1.31) olarak hesaplanmıştır. Başka bir ifadeyle okul dışı öğrenme modeli öğrenme ürünlerine etkisi yüksek düzeydedir. Toplam heterojenlik miktarı Q(toplam)= 264,36 df=39 p<.001 olarak hesaplanmış heterojenlik düzeyi I^2= 85.25 olarak hesaplanmıştır. Başka bir ifadeyle etki büyüklüklerinin dağılımının yüksek düzeyde heterojen olduğu söylenebilir. Öte yandan heterojenliğin önemli kaynağı ise araştırmalar arası çeşitlilikten kaynaklandığı gözlenmiştir (tau=.64).



Şekil 1. Funnel plot

Yayın yanlılığı: Etki büyüklüklerinin yayın yanlılığı funnel plotta incelenmiştir. Etki büyüklüklerini dağılımın asimetrikliğini sağ alt köşedeki etki büyüklüğünün etkileyebileceği söylenebilir. Fakat Egger's regresyon test sonucu yayın yanlılığı gözlenmemiştir (intercept= 2.02 SE=1.09 p=.07) ve Duval-Tweedie

trim-and-fill testi sonucu eklenmesi gereken etki büyüklüğü tespit edilmemiştir. Yayın yanlılık analizleri bir arada değerlendirildiğinde etki büyüklüklerinin dağılımın yayın yanlılığı taşımadığına karar verilmiştir.

Etki büyüklüklerinin dağılımına ilişkin moderatör ve heterojenlik analizleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. **Moderatör ve heterojenlik analizi**

	ES %95 CI						Heterojenlik			
Grup	k	d	LL	UL	z	p	Q(t)	p	I^2	tau
Öğrenme ürün tipi										
Akademik başarı	19	1,17	0,86	1,49	7,28	<.01	113,66	<.01	84,16	0,62
Tutum	8	1,23	0,74	1,72	4,91	<.01	15,17	0,034	53,87	0,62
Bilimsel Süreç Becerileri	3	1,16	0,38	1,94	2,92	<.01	14,86	<.01	86,54	0,62
Farklılaştırılmamış	10	0,87	0,46	1,28	4,12	<.01	101,83	<.01	91,16	0,62
Q (between) =1.68 df=3 p=.64										
Okul dışı öğrenme tipleri										
Müze	10	1,08	0,64	1,53	4,81	<.01	43,90	<.01	79,50	0,63
Botanik	4	0,58	-0,08	1,23	1,73	0,084	6,29	0,098	52,31	0,63
Kamu kurumu gezisi	6	1,03	0,48	1,58	3,67	<.01	83,85	<.01	94,04	0,63
Bilim merkezi ve planetaryum	5	0,88	0,24	1,52	2,70	<.01	31,57	<.01	87,33	0,63
Net bilgi verilmemiş	7	1,35	0,82	1,88	4,98	<.01	26,34	<.01	77,22	0,63
Farklılaştırılmamış	5	1,33	0,72	1,93	4,31	<.01	6,59	0,159	39,34	0,63
Okul dışı proje uygulama	1	0,95	-0,40	2,30	1,38	0,169				
Yaz okulu	1	1,28	0,03	2,53	2,00	0,046				
Coğrafi gezi	1	2,27	0,82	3,72	3,07	<.01				
Q (between) =7.01 df=8 p=.54										
Okul dışı öğrenme müdahale süresi										
Bir haftadan az	5	0,38	-0,18	0,93	1,34	0,180	14,44	<.01	72,30	0,55
1 ve 3 hafta	9	1,60	1,18	2,02	7,52	<.01	61,41	<.01	86,97	0,55
4 hafta ve üzeri	21	1,08	0,81	1,34	7,95	<.01	98,09	<.01	79,61	0,55
Net bilgi verilmemiş	5	0,95	0,40	1,51	3,36	<.01	26,31	<.01	84,80	0,55
Q (between) =12.30 df=3 p=.01										
Eğitim kademesi										
Okulöncesi	5	1,80	1,27	2,33	6,66	<.01	31,25	<.01	87,20	0,54
İlkokul	4	1,04	0,44	1,63	3,40	<.01	22,79	<.01	86,84	0,54
Ortaokul	28	1,06	0,83	1,29	9,04	<.01	133,40	<.01	79,76	0,54
Lise	2	0,51	-0,43	1,46	1,07	0,286	3,15	0,076	68,26	0,54
Üniversite	1	-0,61	-1,84	0,62	-0,98	0,329				
Q (between) =15.81 df=4 p=.003										
Akademik alan										
STEM	26	1,14	0,87	1,41	8,29	<.01	189,58	<.01	86,81	0,63
Sosyal bilimler	11	0,97	0,55	1,39	4,54	<.01	46,12	<.01	78,32	0,63
Okul öncesi	2	1,85	0,86	2,85	3,64	<.01	7,58	<.01	86,81	0,63
Farklılaştırılmamış	1	0,22	-1,11	1,54	0,32	0,750				
Q (between) =4.38 df=3 p=.22										

Okul dışı öğrenme modeli öğrenme ürünlerine etkisi öğrenme ürün tipi, okuldışı öğrenme tipleri, akademik alan tiplerine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Diğer yandan okul dışı öğrenme müdahale

süresine göre etki büyüklükleri istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (Q (between) =12.30 df=3 p=.01). Müdahale süre bir haftadan az olan alt grup (ES=.38) orta düzeyde etki büyüklüğü üretirken diğer gruplar yüksek düzeyde etki büyüklüğü üretmiştir. Başka bir ifadeyle müdahale süresi kısa ise etki büyüklüğü orta düzeyde gözlenmektedir. Eğitim kademesine göre etki büyüklükleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Q (between) =15.81 df=4 p=.003). Lise düzeyinde orta düzeyde (k=2, ES=.51) etki büyüklüğü üretilirken üniversite düzeyinde ise negatif yönlü (k= 1, ES=-.61) etki büyüklüğü üretmiştir. Fakat bu gruplardan gelen etki büyüklükleri sayısı dikkate alındığında söz konusu yukarıdaki bulgunun kanıt düzeyinin oldukça zayıf olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada, okuldışı öğrenme modelinin Türkiye bağlamında öğrenme ürünlerine etkisi meta analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, okul dışı öğrenmenin öğrenme ürünleri üzerinde yüksek düzeyde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, etkinin büyüklüğü öğrenme ürününün türüne, okul dışı öğrenme türüne veya akademik alana göre farklılık göstermezken, müdahale süresi ve eğitim kademesine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle öğrenme ürününün nasıl uygulandığı ve kime uygulandığı önem kazanmaktadır. Müdahale süresi ile öğrenme ürününün etkisi doğrusal olmayan bir ilişkiye sahiptir. Bu durum müdahalede daha uzun sürelerin daha etkili olduğu söylenebilir. Ancak okuldışı ortamda öğrenmenin öğrencinin bir geziye veya tek seferlik etkinliğe katılmasıyla sınırlı tutulduğunda, öğrenme üzerindeki katkının özel olarak değerlendirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca çalışmada okulöncesi etkinin yüksekliği ilkokul düzeyinde okul dışı deneyimlere ihtiyacın daha fazla olması şeklinde yorumlanabilir.

Okul dışı öğrenme, matematik öğretimini sınıfın sınırlarının dışına taşıyarak matematiksel kavramların gerçek yaşam bağlamlarında anlamlandırılmasına olanak sağlayabilecek bir öğrenme yaklaşımıdır. Ancak meta-analiz bulguları, etkinin yalnızca okul dışı ortamın türüne veya ele alınan akademik alana bağlı olmadığını; uygulamanın süresi ve öğrencilerin eğitim kademesi gibi bağlamsal özelliklerin daha belirleyici olabileceğini göstermektedir. Bu durum matematik eğitimi açısından okul dışı öğrenmenin yalnızca “sınıf dışına çıkma” olarak değil, öğrencilerin gerçek bağlamlarda matematiksel düşünme, problem çözme, ilişkilendirme ve anlamlandırma süreçlerini destekleyecek biçimde pedagojik olarak tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencinin matematiksel kavramların keşfedilmesi, tartışılması, temsil edilmesi ve matematiksel olarak ifade edilmesi için öğrenmeyi deneyimleyebilecek sürede gerçekleşmesi önemlidir.

Okul dışı öğrenme ortamları çoğunlukla müzeler bilim merkezleri gibi kurumlarla ilişkilendirilerek özellikle fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri bağlamında ele alınmaktadır (atıf). Ancak matematiğin soyut yapısı nedeniyle matematik eğitimi, öğrencilerin somut deneyimlerle anlamlandırabilecekleri okul dışı öğrenme ortamlarından önemli ölçüde yararlanma potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, matematik eğitimi bağlamında okul dışı öğrenmeye ilişkin çalışmaların alan yazında sınırlı olduğu görülmektedir (Alyeşil-Kabakçı & Demirkapı, 2016).

Öneriler

Eğitim kademeleri arasındaki farkın neden ortaya çıktığını açıklamak için öğrencilerin gelişimsel özellikleri, uygulamaların niteliği, öğretmen rehberliği ve etkinliklerin yapılandırılma düzeyi gibi değişkenlerin ayrıca incelenmesi gerekmektedir. Çalışmaların etkilerinin çalışmalar arasında önemli ölçüde değişken ve incelenen moderatörler bu farklılığın tamamını açıklamamaktadır. Okul dışı öğrenmenin etkililiğini belirleyen öğretim tasarımı, etkinliklerin niteliği, öğretmen rehberliği, öğrenci özellikleri, uygulamanın bağlamı veya ölçme araçlarının özellikleri gibi başka değişkenlerin gelecekteki araştırmalarda incelenmesi gerekmektedir.

5. KAYNAKLAR

Alyeşil-Kabakçı D., & Demirkapı, A. (2016). İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde Uygulanan Matematik ve Sanat Dersi Etkinlik Uygulamalarının Öğrencilerin Uzamsal Yetenekleri Üzerine Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 11-22.

Bakioğlu, A., & Özcan, Ş. (2016). *Meta-analiz*. Nobel.

Bakıoğlu, A., & Göktaş, E. (2017). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: meta analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 35-54.

Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., Rothstein, H.R. (2013). Meta-analize giriş (S. Dinçer, Çev.) Ankara: Anı.

Coşkun-Keskin, S., & Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(41), 95-115.

Duatepe-Paksu, A., Kazak, S., & Çontay, E. G. (2022). Okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen matematik etkinliklerinin değerlendirilmesi: "Her yer matematik projesi". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 541-558. DOI: 10.21666/muefd.1094581

Dyment, J. E., & Potter, T. G. (2015). Is outdoor education a discipline? Provocations and possibilities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learnnig, 15*(3), 193-208.

Erten, Z., & Taşçi, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 638-657. doi: 10.17556/jef.41328

Eryılmaz, H. İ., & Selimgil, B. (2021). İslam eserlerinde kullanılan altıgen tabanlı geometrik desenlerin çözümlenmesine yönelik yeni bir yaklaşım. *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi,* (12), 217-254. doi: 10.47502/mizan.873940

Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(11), 623-649. doi: 10.7827/TurkishStudies.13225

Kartal, A., & Şeyhoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında "müzeler". *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 128-146.

B019

SINIFIN GÖRÜNMEYEN SAHNESİ: ÖĞRETMENLİKTE ROL, DUYGU VE SAMİMİYET

EYLÜL POLAT, Prof. Dr. SEVİLAY ŞAHİN
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Bildiri no: ABS-Y39ZX1

Özet

Öğretmenlik, öğretim etkinliklerinin yanı sıra öğrenci, veli ve okul yönetimiyle sürdürülen ilişkilerde duyguların mesleki beklentiler doğrultusunda yönetilmesini gerektiren bir meslektir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve nicel bulgularda belirlenen farklılıkları öğretmen deneyimleri üzerinden açıklamaktır. Araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nicel aşamada Gaziantep'te görev yapan 210 öğretmenden Duygusal Emek Ölçeği ile veri toplanmış; nitel aşamada farklı okul türleri ve mesleki kıdem gruplarını temsil eden 25 öğretmenin görüşleri MAXQDA 24 aracılığıyla kuramsal tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Öğretmenlerin doğal duygular puan ortalaması en yüksek, yüzeysel rol yapma ortalaması en düşük düzeydedir. Özel okul öğretmenlerinin yüzeysel ve derinden rol yapma puanları devlet okulu öğretmenlerinden; 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin derinden rol yapma puanları ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı biçimde yüksektir. Nitel bulgularda özel okullarda veli memnuniyeti, kurumsal imaj ve performans beklentileri; devlet okullarında öğrencilerin ailevi, sosyoekonomik ve duygusal gereksinimleri öne çıkmıştır. Mesleki deneyim arttıkça profesyonel sınır koyma, olayları kişiselleştirmeme ve daha kontrollü bir doğallık belirginleşmiştir. Bulgular, öğretmenlerin duygusal emek deneyimlerinin bireysel özelliklerin yanı sıra okulun örgütsel koşulları ve mesleki deneyimle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal emek, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, doğal duygular, karma yöntem.

THE INVISIBLE STAGE OF THE CLASSROOM: ROLE, EMOTION, AND SINCERITY IN TEACHING

Abstract

Teaching requires teachers to manage emotions in accordance with professional expectations while maintaining relationships with students, parents, and school administrators. This study examined teachers' surface acting, deep acting, and expression of naturally felt emotions across selected variables and explored the experiential context of quantitative differences. An explanatory sequential mixed-methods design was employed. Quantitative data were collected from 210 teachers working in Gaziantep through the Emotional Labor Scale. Qualitative data were obtained from 25 teachers representing different school types and levels of professional experience and analyzed in MAXQDA 24 using a theoretically informed thematic analysis. Teachers reported the highest mean for naturally felt emotions and the lowest mean for surface acting. Private-school teachers had significantly higher surface- and deep-acting scores than public-school teachers, while teachers with 1–10 years of experience reported higher deep-acting scores than those with 21 years or more. In the qualitative findings, parental satisfaction, institutional image, and performance expectations were prominent in private schools, whereas students' familial, socioeconomic, and emotional needs were more salient in public schools. With greater professional experience, maintaining professional boundaries, not personalizing events, and a more controlled form of sincerity became more prominent. The findings suggest that teachers' emotional labor is associated not only with individual characteristics but also with organizational conditions and professional experience.

Keywords: Emotional labor, surface acting, deep acting, naturally felt emotions, mixed methods.

1. GİRİŞ

Duygusal emek, insanlarla doğrudan etkileşime dayanan birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler öğretim sürecini yürütmenin yanı sıra sınıfın duygusal iklimini düzenlemekte, öğrencilerin motivasyonunu desteklemekte, davranış sorunlarını yönetmekte ve güvene dayalı ilişkiler kurmaktadır. Veli, yönetici ve meslektaşlarla sürdürülen iletişim de farklı duygusal beklentileri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle öğretim yalnızca bilişsel ve teknik bir faaliyet değil, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiler içinde şekillenen duygusal bir pratiktir (Hargreaves, 1998; Sutton vd., 2009).

Öğretmenlerden çoğu zaman sabırlı, sakin, anlayışlı, ilgili ve destekleyici olmaları beklenmektedir. Ancak sınıf içerisinde yaşanan disiplin sorunları, öğrencilerin akademik ve davranışsal güçlükleri, yoğun iş yükü, zaman baskısı, veli beklentileri ve yönetsel talepler, öğretmenlerin gerçekte hissettikleri duygular ile göstermeleri beklenen duygular arasında farklılık oluşturabilmektedir. Böyle durumlarda öğretmenler yalnızca davranışlarını değil, duygularını ve bu duyguları dışarıya yansıtma biçimlerini de düzenlemek zorunda kalmaktadır. Mesleğin görünmeyen fakat günlük uygulamaların önemli bir bölümünü oluşturan bu süreç, duygusal emek kavramıyla açıklanmaktadır.

Duygusal emek genel olarak, çalışanların mesleki rol ve örgütsel beklentiler doğrultusunda hissettikleri ve dışa yansıttıkları duyguları düzenlemelerine ilişkin bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Kavramı sistematik biçimde ele alan Hochschild (1983), çalışma yaşamında duyguların belirli gösterim kurallarına göre yönetildiğini ve bu yönetimin işin bir parçasına dönüşebildiğini vurgulamıştır. Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeğin gözlemlenebilir davranış boyutuna dikkat çekerken, Grandey (2000) kavramı duygu düzenleme yaklaşımıyla ele almış ve çalışanın hem içsel duygusunu hem de dışsal duygu gösterimini örgütsel beklentiler doğrultusunda düzenleyebildiğini belirtmiştir. Morris ve Feldman (1996) ise duygusal emeğin sıklık, yoğunluk ve duygu uyumsuzluğu gibi boyutlarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu yaklaşımlar birlikte ele alındığında duygusal emek; bireyin ne hissettiği, ne göstermesi beklendiği ve bu iki durum arasındaki ilişkiyi nasıl yönettiğiyle bağlantılı bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Duygusal emek alanyazınında yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere üç temel strateji öne çıkmaktadır. Yüzeysel rol yapma, hissedilen duygu değişmeden dışa yansıtılan ifadenin mesleki beklentilere göre düzenlenmesini; derinden rol yapma, gösterilmesi beklenen duygunun gerçekten hissedilebilmesi amacıyla içsel duygunun yeniden düzenlenmesini; doğal duygular ise hissedilen ve ifade edilen duygu arasındaki kendiliğinden uyumu ifade etmektedir (Diefendorff vd., 2005). Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği de bu üçlü yapıyı esas almaktadır. Öğretmenlik açısından bakıldığında bu stratejiler birbirini dışlayan sabit davranış kalıpları değildir. Öğretmen aynı gün, hatta aynı etkileşim içinde, sınıfın düzenini korumak için görünür tepkisini denetleyebilir; öğrencinin davranışını yeniden değerlendirerek gerçekten sakinleşmeye çalışabilir ve başka bir durumda öğrencisinin başarısına kendiliğinden sevinç gösterebilir. Bu nedenle öğretmenlerin duygusal emeğini yalnızca belirli bir stratejiyi ne kadar kullandıkları üzerinden değil, stratejiler arasında hangi koşullarda geçiş yaptıkları üzerinden de değerlendirmek gerekmektedir.

Öğretmenlikte duygusal emeğin önemi, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sürekliliğinden ve eğitimin ilişkisel niteliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmen yalnızca akademik içeriği sunan bir uzman değil, aynı zamanda öğrencilerin güven duygusunu, sınıfa aidiyetini, motivasyonunu ve davranışlarını etkileyen bir yetişkindir. Bu nedenle öğretmenin duygu gösterimleri sınıf yönetiminden öğrenciyle kurulan bağa kadar pek çok pedagojik sürecin parçası hâline gelmektedir. Hargreaves (1998), öğretimin duygusal bir pratik olduğunu vurgularken Isenbarger ve Zembylas (2006), öğrenciyi önemseme ve bakım verme davranışlarının da öğretmen açısından duygusal bir emek gerektirebildiğini göstermiştir. Öğretmenin kendi kızgınlığını, yorgunluğunu veya hayal kırıklığını öğrencinin gelişimsel gereksinimleri doğrultusunda düzenlemesi;

öğrencinin yaşadığı güçlüğü anlamaya çalışması ve mesleki rolüyle uyumlu bir tepki geliştirmesi, duygusal emeğin pedagojik işlevini görünür kılmaktadır.

Öğretmenlerin duygu gösterimleri aynı zamanda mesleğin normatif beklentileriyle de ilişkilidir. Öğretmenin öğrenciler karşısında sakin, adil, destekleyici ve güven verici görünmesi çoğu durumda yalnızca kişisel bir tercih değil, öğretmenlik rolüne ilişkin toplumsal ve örgütsel beklentilerin bir sonucudur. Bu beklentiler öğretmenin gerçek duygusuyla uyumlu olduğunda duygu gösterimi daha doğal biçimde gerçekleşebilir; ancak öğretmenin yaşadığı duygu ile mesleki rolün gerektirdiği duygu arasında uyumsuzluk oluştuğunda duyguyu yönetmek ayrı bir emek gerektirir. Özellikle yoğun etkileşim, çatışma çözme, davranış yönetimi ve veli iletişimi gibi süreçler öğretmenin aynı gün içinde farklı duygusal taleplerle karşılaşmasına yol açmaktadır. Bu yönüyle duygusal emek, öğretmenin bireysel duygusal özelliklerinden bağımsız düşünülemese de yalnızca kişisel özelliklere indirgenemeyecek kadar mesleki ve örgütsel bir nitelik taşımaktadır. Öğretmenin duygularını hangi ölçüde bastırdığı, dönüştürdüğü veya doğal biçimde ifade edebildiği; görev yaptığı okulun ilişki biçimleri, yönetsel beklentileri ve pedagojik öncelikleri içerisinde anlam kazanmaktadır.

Bununla birlikte duygusal emeğin öğretmen açısından sonuçları kullanılan stratejiye ve bağlama göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin duygusal emeğine ilişkin sistematik inceleme ve meta-analizler, özellikle yüzeysel rol yapmanın duygusal tükenme ve düşük mesleki iyi oluşla daha tutarlı ilişkiler gösterdiğini; doğal duygu gösteriminin ise öğretmen-öğrenci ilişkileri ve olumlu mesleki çıktılarla daha uyumlu bir örüntü sergilediğini ortaya koymaktadır (Wang vd., 2019; Yin vd., 2019; Kariou vd., 2021). Derinden rol yapma ise daha karmaşık bir görünüm sunmaktadır. Bu strateji hissedilen ve gösterilen duygu arasındaki uyumsuzluğu azaltabilir ve öğrenciye yönelik empatik yaklaşımı destekleyebilir; ancak sürekli biçimde uygun duyguyu oluşturma çabası gerektirdiğinde öğretmen için ek bir içsel yük de doğurabilir (Grandey, 2000; Yin vd., 2017). Dolayısıyla yüzeysel rol yapmayı her durumda işlevsiz, derinden rol yapmayı ise her durumda olumlu kabul eden ikili bir değerlendirme öğretmenlik bağlamını açıklamakta yetersiz kalmaktadır.

Eğitim yönetimi açısından duygusal emek, yalnızca bireysel bir duygu düzenleme davranışı değil, eğitim örgütlerinin yapısı ve işleyişiyle ilişkili bir olgudur. Okul kültürü, yöneticilerin tutumu, öğretmene tanınan mesleki özerklik, veli beklentileri, performans ölçütleri, iş güvencesi ve öğrenci profili öğretmenin hangi duyguları ne ölçüde ve hangi biçimde ifade edebildiğini etkileyebilen örgütsel koşullar arasındadır. Grandey ve Melloy (2017), duygusal emeğin iş talepleri ve örgütsel kaynaklarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitim örgütlerinde de öğretmenden beklenen duygu gösterimlerinin açık kurallar kadar kurum kültürü, yönetsel pratikler ve ilişkisel beklentiler yoluyla biçimlenebilmesi mümkündür. Öğretmenin profesyonel görünme, veliyle çatışmayı önleme, kurum imajını koruma veya sınıfın duygusal güvenliğini sürdürme amacıyla duygularını düzenlemesi, duygusal emeğin örgütsel davranış boyutunu ortaya koymaktadır.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin duygusal emeğinin yönetim süreçleriyle ilişkisi özellikle önemlidir. Okul yöneticisinin destekleyici ya da denetim ağırlıklı yaklaşımı, öğretmenlerin sorunlarını ifade edebilme düzeyi, karar süreçlerine katılım ve mesleki özerklik, duyguların açıkça paylaşılabildiği veya bastırılmasının beklendiği bir örgütsel iklimin oluşmasına katkıda bulunabilir. Öğretmenin sürekli olumlu görünmesinin beklenmesi, hata ve güçlüklerin rahatça dile getirilememesi ya da veli memnuniyetinin öğretmen performansının merkezine yerleştirilmesi, duygusal emeği artıran örgütsel talepler hâline gelebilir. Buna karşılık güvene dayalı yönetim, meslektaş desteği ve öğretmenin pedagojik kararlarına saygı duyulması, duygu yönetiminin daha sürdürülebilir biçimde gerçekleşmesini destekleyebilir. Bu nedenle duygusal emek, eğitim yönetimi alanında öğretmen iyi oluşu, örgütsel destek, mesleki özerklik ve okul kültürü tartışmalarıyla birlikte ele alınabilecek bir örgütsel davranış konusu niteliğindedir.

Öğretmenin doğal duygu göstermesi de örgütsel bağlamdan bağımsız değildir. Doğallık, öğretmenin her duygusunu sınırsız biçimde dışa vurması anlamına gelmemekte; öğretmenin hissettiği duygu ile mesleki sorumluluğu arasında uygun bir denge kurabilmesini ifade etmektedir. Özellikle öğrencilerle uzun süreli

ilişkilerin kurulduğu okul ortamlarında öğretmenin samimiyeti güvenin gelişmesine katkı sağlarken, profesyonel sınırların korunması da pedagojik ilişkinin sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle doğal duygu gösterimi ile profesyonellik birbirinin karşıtı olarak değerlendirilmemelidir. Öğretmenin öğrencinin başarısına içtenlikle sevinmesi, zorlandığı bir durumda şefkat göstermesi veya kaygısını uygun biçimde ifade etmesi doğal duygu gösteriminin örnekleri olabilir; ancak bu duyguların zamanlaması ve yoğunluğu yine mesleki sorumluluk çerçevesinde düzenlenmektedir. Öğretmenlikte doğallığın bu kontrollü niteliği, duygusal emeğin yalnızca "rol yapmak" ya da "gerçek olmak" biçimindeki basit bir karşıtlıkla açıklanamayacağını göstermektedir.

Duygusal emek aynı zamanda öğretmenin örgüte ilişkin algıları ve mesleki konumlanışıyla da bağlantılıdır. Öğretmenin yöneticisinden gördüğü destek, veliyle yaşadığı çatışmalarda kurum tarafından ne ölçüde korunduğu, mesleki kararlarına duyulan güven ve okulda sorunların hangi iletişim biçimleriyle ele alındığı, duygu yönetiminin maliyetini artırabilir veya azaltabilir. Öğretmenlerin yalnızca bireysel baş etme becerilerine odaklanan yaklaşımlar, duygusal emeği üreten bu örgütsel koşulları görünmez kılabilir. Eğitim yönetimi alanı bakımından önemli olan, öğretmenin duygusal talepleri nasıl karşıladığını incelemenin yanında bu taleplerin hangi yönetsel ve kurumsal süreçler içinde ortaya çıktığını da açıklamaktır. Bu bakış, duygusal emeği öğretmen iyi oluşu, okul iklimi, yönetsel destek ve mesleki özerklik gibi değişkenlerle ilişkilendiren daha bütüncül bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Bu noktada okul türü önemli bir bağlamsal değişken olarak öne çıkmaktadır. Devlet ve özel okullar aynı eğitimsel amaçları paylaşmakla birlikte, yönetsel işleyiş, veli ilişkileri, performans beklentileri, kurumsal imaj ve iş güvencesi bakımından farklı örgütsel koşullara sahip olabilmektedir. Özel okullarda veli memnuniyeti, kurumsal görünürlük ve sonuç odaklı performans beklentileri öğretmenin duygu gösterimlerini daha yoğun biçimde düzenlemesini gerektirebilirken, devlet okullarında öğrenci çeşitliliği, sosyoekonomik güçlükler ve öğrencilerin sosyal-duygusal gereksinimleri farklı türde bir duygusal yük oluşturabilir. Özel okul öğretmenleriyle yürütülen çalışmalar, duygusal emek ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin okul bağlamından bağımsız ele alınamayacağını göstermektedir (Sandıkçı ve Düşükcan, 2023). Bununla birlikte okul türünün tek başına belirleyici olduğu varsayımı da sınırlıdır; aynı kurum türündeki okulların yönetim anlayışı, okul kültürü ve öğretmene sunduğu destek farklılaşabilmektedir.

Mesleki kıdem de öğretmenlerin duygusal emek deneyimlerini anlamada dikkate alınması gereken bir diğer değişkendir. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler mesleki role uyum sağlama, öğrencilerle bağ kurma, sınıf yönetiminde uygun tepkiyi seçme ve mesleki yeterliklerini kanıtlama gibi süreçlerle aynı anda karşı karşıya kalabilmektedir. Bu dönemde duygu yönetiminin daha fazla bilinçli çaba gerektirmesi mümkündür. Deneyim arttıkça sınıf içinde karşılaşılan durumları öngörme, olayları kişiselleştirmeme, profesyonel sınırları belirleme ve uygun tepkiyi daha hızlı seçme becerileri gelişebilir. Bununla birlikte kıdem yalnızca olumlu bir öğrenme süreci olarak ele alınamaz; uzun süreli iş yükü, örgütsel baskılar ve mesleki yıpranma bazı öğretmenlerde duygusal uzaklaşma ve idealizm kaybı risklerini de beraberinde getirebilir. Bu nedenle kıdem ile duygusal emek arasındaki ilişkiyi doğrusal bir artış veya azalış biçiminde yorumlamak yerine, deneyimin duygu yönetiminin niteliğini nasıl değiştirdiğini incelemek daha açıklayıcıdır.

Duygusal emeğin okul türü ve kıdem gibi değişkenlerle incelenmesi, yalnızca gruplar arasında puan farkı olup olmadığını belirlemek açısından değil, söz konusu farklılıkların hangi çalışma koşulları içinde ortaya çıktığını anlamak açısından da önemlidir. Nicel karşılaştırmalar öğretmen grupları arasında istatistiksel farklılıkları görünür kılmakta, ancak bu farklılıkların öğretmenin gündelik iş deneyimindeki karşılığını tek başına açıklayamamaktadır. Örneğin özel okul öğretmenlerinin daha yüksek yüzeysel rol yapma puanı, veli ilişkileri, performans değerlendirmesi veya kurumsal imaj beklentileriyle; erken kariyer dönemindeki daha yüksek derinden rol yapma ise öğrencilerle bağ kurma isteği, mesleki idealizm veya deneyim eksikliği nedeniyle daha fazla bilinçli duygu düzenleme gereksinimiyle bağlantılı olabilir. Bu olasılıkların öğretmen anlatıları üzerinden incelenmesi, istatistiksel bulguların bağlamdan kopuk yorumlanmasını önlemekte ve eğitim örgütlerinde duygusal emeğin nasıl deneyimlendiğine ilişkin daha bütüncül bir açıklama sağlamaktadır.

Türkiye'de öğretmenlerin duygusal emeğine ilişkin çalışmalar önemli bir bilgi birikimi oluşturmuştur. Cinsiyet, kıdem, okul türü ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre ulaşılan sonuçlar ise her zaman aynı yönde değildir (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012; Akgün ve Yılmaz, 2021). Aksoy Kürü ve Kayış (2020), eğitim alanında 2012–2019 yılları arasında yürütülen çalışmaların tamamının nicel yöntemlere dayanmasının, öğretmenlerin duygusal emek deneyimlerinin bağlamsal yönlerinin yeterince görünür olmamasına yol açtığına işaret etmiştir. Sonraki yıllarda öğretmen görüşlerini nitel yaklaşımla ele alan araştırmalar yapılmış olmakla birlikte (Ortaç vd., 2023), nicel olarak belirlenen grup farklılıklarının öğretmenlerin deneyimleriyle açıklanmasına odaklanan karma yöntem çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, duygusal emeğin yalnızca ölçek puanları üzerinden değil, öğretmenlerin içinde bulundukları eğitim örgütlerinin özellikleri ve mesleki deneyimleriyle birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmanın önemi, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygu gösterimlerini nicel olarak incelemekle yetinmemesi; belirlenen farklılıkların öğretmen anlatılarındaki karşılığını da değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Açımlayıcı sıralı karma yöntem yaklaşımı, nicel bulguların hangi gruplar arasında farklılık bulunduğunu göstermesi ve nitel bulguların bu farklılıkların hangi örgütsel ve mesleki deneyimler içerisinde anlam kazandığını açıklaması bakımından araştırmanın amacına uygundur. Böylece çalışma, öğretmenlerin duygusal emeğini bireysel bir kişilik özelliği ya da yalnızca sınıf içi bir davranış olarak değil; okulun örgütsel koşulları, veli ilişkileri, öğrenci gereksinimleri ve mesleki deneyimle bağlantılı bir eğitim yönetimi konusu olarak ele almaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarında incelemek; bu stratejilerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve nicel analizlerde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların arka planını öğretmenlerin deneyimleri üzerinden açıklamaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarındaki düzeyleri nedir?

2. Duygusal emek alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmenlerin duygusal emek alt boyutlarına ilişkin puanları cinsiyet, okul türü, mezuniyet durumu, branş, görev yapılan kademe ve mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenler yüzeysel rol yapma sürecini hangi durumlarda ve nasıl deneyimlemektedir?

5. Öğretmenler derinden rol yapma sürecini hangi durumlarda ve nasıl deneyimlemektedir?

6. Öğretmenler doğal duygu gösterimi sürecini hangi durumlarda ve nasıl deneyimlemektedir?

7. Öğretmenlere göre görev yapılan okul türü, duyguların yönetilmesini ve ifade edilmesini nasıl etkilemektedir?

8. Öğretmenlere göre mesleki kıdem, duygusal emek stratejilerinin kullanımını nasıl etkilemektedir?

2. YÖNTEM

Araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desende nicel aşama öncelikli olarak yürütülmekte, ardından nicel bulguların açıklanmasına katkı sağlayacak nitel veriler toplanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ve bu düzeylerin demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiş; ikinci aşamada okul türü ve mesleki kıdem odağındaki nicel sonuçların öğretmen deneyimlerindeki karşılığı ele alınmıştır. Nicel ve nitel aşamalar; katılımcıların belirlenmesi, nitel soruların yapılandırılması ve sonuçların birlikte yorumlanması süreçlerinde bütünleştirilmiştir (Fetters vd., 2013).

Nicel çalışma grubunu 2025–2026 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla ulaşılan 210 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların 120'si kadın, 90'ı erkek; 140'ı devlet, 70'i özel okul öğretmenidir. Branş dağılımı 22 okul öncesi, 116 sınıf ve 72 branş öğretmeni biçimindedir. Mesleki

kıdem verileri analiz aşamasında 1–10 yıl (n = 88), 11–15 yıl (n = 46), 16–20 yıl (n = 40) ve 21 yıl ve üzeri (n = 36) olmak üzere dört grupta değerlendirilmiştir. Veri setinde eksik yanıt bulunmamaktadır. Nitel çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 25 öğretmenden oluşmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde devlet veya özel okulda görev yapıyor olmaları ile mesleki kıdem bakımından özellikle mesleğin erken dönemindeki ve ileri kıdemdeki öğretmenlerin deneyimlerini temsil edebilecek gruplarda yer almaları ölçüt olarak benimsenmiştir. Bununla birlikte farklı kıdem düzeylerinden öğretmenlerin çalışma grubunda yer almasına dikkat edilerek deneyim çeşitliliğinin korunması amaçlanmıştır. Bu katılımcıların 14'ü devlet, 11'i özel okulda görev yapmakta; 17'si kadın, 8'i erkektir. Mesleki kıdem dağılımı 1–5 yıl için 9, 6–10 yıl için 4, 11–15 yıl için 5, 16–20 yıl için 4 ve 21 yıl ve üzeri için 3 katılımcıdır. Kimliklerin korunması amacıyla nitel katılımcılar G1–G25 biçiminde kodlanmıştır.

Tablo 1. Nicel ve Nitel Çalışma Gruplarının Temel Özellikleri

Özellik	Nicel grup (N = 210)	Nitel grup (n = 25)
Cinsiyet	Kadın 120; Erkek 90	Kadın 17; Erkek 8
Okul türü	Devlet 140; Özel 70	Devlet 14; Özel 11
Branş	Okul öncesi 22; Sınıf 116; Branş 72	Farklı branşlardan öğretmenler
Mesleki kıdem	1–10: 88; 11–15: 46; 16–20: 40; 21+: 36	1–5: 9; 6–10: 4; 11–15: 5; 16–20: 4; 21+: 3

Nicel verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ile Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından gerçekleştirilen Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 13 maddeden ve yüzeysel rol yapma (6 madde), derinden rol yapma (4 madde) ve doğal duygular (3 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi derecelendirme ile uygulanmış, alt boyut puanları ilgili maddelerin aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılığı yeniden incelenmiş; Cronbach alfa katsayıları yüzeysel rol yapma için ,940, derinden rol yapma için ,932 ve doğal duygular için ,921 olarak bulunmuştur. Nitel aşamada ise üç duygusal emek stratejisi ile okul türü ve mesleki kıdeme odaklanan beş temel sorudan ve sonda sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır.

Nicel veriler Google Form aracılığıyla toplanmış ve IBM SPSS Statistics programında analiz edilmiştir. Dağılımlar çarpıklık-basıklık katsayıları ve grafikler üzerinden incelenmiş; örneklem büyüklüğü ve dağılım özellikleri birlikte değerlendirilerek parametrik analizler kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin yanı sıra alt boyutlar arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısıyla; cinsiyet ve okul türüne göre farklılıklar bağımsız örneklemler t testiyle; mezuniyet, branş, görev yapılan kademe ve kıdeme göre farklılıklar tek yönlü varyans analiziyle incelenmiştir. Varyans homojenliği Levene testiyle kontrol edilmiş, gerekli durumlarda Welch sonuçları esas alınmıştır. Anlamlı grup farklarının kaynağını belirlemek için standart ANOVA sonrasında Tukey HSD, Welch ANOVA sonrasında Games–Howell testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiş ve testler iki yönlü gerçekleştirilmiştir.

Nitel veriler ses kaydı alınan görüşmeler, çevrim içi yazılı yanıtlar ve basılı formlar aracılığıyla toplanmış; bütün veriler ortak bir veri yapısında birleştirilmiştir. Ses kayıtları yazıya aktarılmış, katılımcı ifadelerinin anlamı korunarak MAXQDA 24 programına alınmıştır. Veriler kuramsal tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Başlangıç çerçevesi araştırmanın nitel sorularıyla uyumlu biçimde yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, doğal duygular, okul türü ve mesleki kıdem temalarından oluşturulmuş; bununla birlikte katılımcı anlatılarından ortaya çıkan yeni kodlara da yer verilmiştir. Kodlama sürecinde benzer kodlar alt temalar altında birleştirilmiş, kod ve tema tanımları kod kitabında kayıt altına alınmıştır (Braun ve Clarke, 2006, 2022).

Nitel bulguların inandırıcılığını ve tutarlılığını güçlendirmek amacıyla yorumlar doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş, farklılaşan ve karşıt görüşlerin veri seti içerisinde korunmasına dikkat edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırma sürecinde gönüllü katılım, bilgilendirme, gizlilik ve anonimlik ilkeleri gözetilmiş; ses kaydı alınan katılımcılar kayıt işlemi hakkında bilgilendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın nicel bulguları önce duygusal emek alt boyutlarının düzeyleri ve aralarındaki ilişkiler, ardından demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşma açısından değerlendirilmiştir. Nitel bulgular ise beş ana tema altında ele alınmış ve nicel sonuçlarla birlikte yorumlanmıştır.

Nicel Bulgular

Tablo 2. Duygusal Emek Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyonlar

Alt boyut	M	SS	1	2	3
1. Yüzeysel rol yapma	2,56	1,28	—		
2. Derinden rol yapma	3,23	1,35	,597**	—	
3. Doğal duygular	3,92	1,20	−,037	,183**	—

Not. N = 210. **p < ,01.

Öğretmenlerin doğal duygular alt boyutundaki ortalaması (M = 3,92; SS = 1,20), derinden rol yapma (M = 3,23; SS = 1,35) ve yüzeysel rol yapma (M = 2,56; SS = 1,28) ortalamalarından betimsel olarak daha yüksektir. Alt boyutlar arasındaki ilişkilerde yüzeysel rol yapma ile derinden rol yapma arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir (r = ,597; p < ,001). Derinden rol yapma ile doğal duygular arasındaki ilişki düşük düzeyde ve pozitiftir (r = ,183; p = ,008); yüzeysel rol yapma ile doğal duygular arasındaki ilişki ise anlamlı değildir (r = −,037; p = ,594).

Tablo 3. Duygusal Emek Puanlarının Demografik ve Mesleki Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yüzeysel p	Derinden p	Doğal p	Anlamlı sonuç
Cinsiyet	,395	,802	,679	Anlamlı fark yok
Okul türü	,024	,009	,736	Özel > devlet (yüzeysel ve derinden)
Mezuniyet	,117	,747	,618	Anlamlı fark yok
Branş	,142	,051	,021	Okul öncesi > sınıf (doğal; p = ,017)
Kademe	,401	,246	,058	Anlamlı fark yok
Mesleki kıdem	,097	,006	,761	1–10 yıl > 21+ (derinden; p = ,006)

Okul türüne göre özel okul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma puanları (M = 2,87; SS = 1,52) devlet okulu öğretmenlerinden (M = 2,40; SS = 1,11) anlamlı düzeyde yüksektir (p = ,024). Benzer biçimde özel okul öğretmenlerinin derinden rol yapma puanları (M = 3,57; SS = 1,34), devlet okulu öğretmenlerinin puanlarından (M = 3,06; SS = 1,32) yüksektir (p = ,009). Doğal duygular bakımından okul türüne göre farklılık bulunmamıştır (p = ,736). Branşa göre doğal duygular boyutunda Welch ANOVA sonucu anlamlıdır, F(2; 73,70) = 4,063, p = ,021; Games–Howell karşılaştırması okul öncesi öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğunu göstermiştir (p = ,017). Mesleki kıdeme göre yalnızca derinden rol yapmada anlamlı farklılık belirlenmiştir, F(3, 206) = 4,234, p = ,006. Tukey HSD sonucunda 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin derinden rol yapma puanları 21 yıl ve üzeri gruptan anlamlı düzeyde yüksektir (p = ,006). Cinsiyet, mezuniyet ve görev yapılan kademeye göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Nitel Bulgular

Tablo 4. Nitel Bulgularda Öne Çıkan Temalar ve Kod Örüntüleri

Tema	Öne çıkan kod ve örüntüler
Yüzeysel rol yapma	Sınıf yönetimi güçlüğü; veli ve öğrenci kaynaklı gerilimler; kişisel sorunlar ve yorgunluk; duygu ifadesini, ses tonunu ve enerjiyi kontrol etme
Derinden rol yapma	Empati ve perspektif alma; bilişsel yeniden değerlendirme; iç konuşma; sakinleşme; öğrencinin koşullarını anlamaya çalışma
Doğal duygular	Öğrenci başarısı ve gelişimi; güven ve yakınlık; içtenlik; güvenli sınıf atmosferi; mesleki sınırlar içinde samimiyet
Okul türü	Özel okulda veli/kurum beklentisi, kurumsal imaj ve performans; devlet okulunda öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik gereksinimleri ve duygusal destek
Mesleki kıdem	İlk yıllarda idealizm ve yoğun içsel çaba; deneyimle olayları kişiselleştirmeme, sınır koyma ve kontrollü doğallık; mesleki yorgunluk riski

Yüzeysel rol yapma, katılımcı anlatılarında özellikle yorgunluk, kişisel sorunlar, sınıf içi düzensizlik ve veli ya da yönetimle yaşanan gerilimler sırasında ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu durumlarda gerçekte hissettikleri duyguyu doğrudan yansıtmak yerine ses tonlarını, yüz ifadelerini ve sınıfa taşıdıkları enerji düzeyini kontrol ettiklerini belirtmiştir. G3'ün "Sınıfa girdiğim an kişisel tüm sorunlarımı veya yorgunluğumu dışarıda bırakıp adeta bir sahne performansına çıkıyorum" ifadesi bu örüntüyü özetlemektedir. Bununla birlikte katılımcılar yüzeysel rolü yalnızca "sahte davranma" olarak değil, öğrenciyi korumaya ve sınıfın duygusal iklimini sürdürmeye yönelik profesyonel bir denetim biçimi olarak da değerlendirmiştir. Uzun süreli yüzeysel rol ise katılımcı anlatılarında zihinsel ve duygusal yorgunlukla ilişkilendirilmiştir.

Derinden rol yapma temasında öğretmenlerin yalnızca dışa yansıttıkları davranışı değil, hissettikleri duyguyu da dönüştürmeye çalıştıkları görülmüştür. Empati kurma, öğrencinin davranışının arkasındaki koşulları düşünme, olayı yeniden değerlendirme, iç konuşma ve sakinleşme bu sürecin temel yollarıdır. G25'in öğrencinin davranışına tepki vermeden önce "Bu çocuk bunu neden yapıyor olabilir?" sorusunu düşündüğünü belirtmesi, derinden rol yapmanın bilişsel yeniden değerlendirme boyutunu görünür kılmaktadır. Katılımcılar bu stratejiyi öğretmen-öğrenci ilişkisinin güçlenmesi ve daha sağlıklı iletişimle ilişkilendirirken, sürekli anlayışlı olmaya çalışmanın önemli bir içsel çaba ve yorgunluk da oluşturabildiğini ifade etmiştir.

Doğal duygu gösterimi; öğrencinin başarısı ve gelişimi, karşılıklı güven, sevgi ve yakınlık, olumlu sınıf atmosferi ve öğrencinin duygusal gereksiniminin fark edilmesi gibi durumlarda belirginleşmiştir. G25'in "O an rol yapmıyorum, kendimi zorlamıyorum, sadece gerçekten hissettiğim şeyi gösteriyorum" ifadesi, hissedilen ve gösterilen duygu arasındaki uyumu açıklamaktadır. Katılımcılar doğal davranmanın öğrencilerle güven ve iletişimi güçlendirdiğini belirtmiş; ancak doğallığın sınırsız bir duygu aktarımı anlamına gelmediğini de vurgulamıştır. Bu nedenle doğal duygu gösterimi, katılımcı anlatılarında samimiyet ile mesleki sorumluluk arasındaki denge içerisinde anlam kazanmaktadır.

Okul türüne ilişkin anlatılar, duygusal emeğin her iki okul türünde de bulunduğunu ancak kaynaklarının farklılaşabildiğini göstermiştir. Özel okullarda veli memnuniyeti, kurumsal imaj, performans beklentisi, yönetim denetimi ve sürekli olumlu görünme baskısı öne çıkmıştır. G3 özel okuldaki deneyimini "sürekli bir vitrin performansı" olarak nitelendirirken, devlet okulundaki temel yükü "çocuklara yetebilme" biçiminde ifade etmiştir. Devlet okullarında öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik sorunları, farklılaşan öğrenci profilleri ve duygusal destek gereksinimleri daha görünürdür. Bununla birlikte bazı katılımcılar okul

türünün tek başına belirleyici olmadığını; okul kültürü, yöneticinin tutumu ve öğretmenin kişisel özelliklerinin de duygu yönetimini etkilediğini belirtmiştir.

Mesleki kıdeme ilişkin anlatılarda ilk yıllar idealizm, yüksek enerji, öğrencilerin sorunlarından daha yoğun etkilenme ve uygun tepkiyi belirlemek için daha fazla zihinsel çaba ile ilişkilendirilmiştir. Deneyim arttıkça olayları daha az kişiselleştirme, profesyonel sınırları koruma ve hangi durumda ne ölçüde duygusal katılım göstereceğini daha hızlı belirleme öne çıkmaktadır. G3'ün "Mesafeli olmaktan ziyade, sınırları net çizilmiş ama samimi bir doğallık öne çıkıyor" ifadesi, araştırmada analitik bir yorum olarak "kontrollü doğallık" biçiminde ele alınan örüntüyü yansıtmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar mesleki yorgunluk, idealizm kaybı ve duyarsızlaşmayı da uzun mesleki deneyime eşlik edebilecek riskler arasında değerlendirmiştir.

Nitel bulgularda dikkat çeken bir diğer nokta, aynı stratejinin farklı gerekçelerle kullanılabilmesidir. Öğretmenin gerçek kızgınlığını göstermemesi bazen öğrenciyi duygusal olarak koruma ve sınıf düzenini sürdürme amacı taşırken, bazı durumlarda veli ya da kurum karşısında sürekli olumlu görünme beklentisinden kaynaklanabilmektedir. Benzer biçimde derinden rol yapma, öğrencinin koşullarını anlamaya yönelik gönüllü bir empati süreci olabileceği gibi devamlı anlayışlı olma beklentisinin gerektirdiği yoğun bir içsel çabayı da yansıtabilmektedir. Bu bulgu, ölçek puanlarının davranışın sıklığı veya düzeyi hakkında bilgi vermesine karşın davranışın anlamını ve bağlamını tek başına açıklayamayacağını göstermektedir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde okul türüne ilişkin nicel farklılığın, özel okul öğretmenlerinin anlatılarında öne çıkan veli ve kurum beklentileri, kurumsal görünürlük ve performans baskısı gibi örgütsel koşullarla ilişkili olabileceği görülmektedir. Mesleki kıdem açısından ise 1–10 yıl grubundaki yüksek derinden rol yapma puanları, ilk yıllarda bildirilen idealizm, empati ve yoğun içsel çaba ile birlikte anlam kazanmaktadır. Buna karşılık deneyimli öğretmenlerin anlatılarında seçici duygu yönetimi, sınır koyma ve olayları kişiselleştirmeme daha belirgin hâle gelmiştir. Branşa göre doğal duygularda bulunan farklılığa yönelik ayrı bir nitel soru bulunmadığından bu sonuç yalnızca nicel düzeyde değerlendirilmiştir.

Bütünleştirme açısından bakıldığında nicel ve nitel aşamalar birbirini tamamlayan iki farklı kanıt düzeyi sunmuştur. Nicel aşama okul türü ve kıdem bakımından hangi grupların farklılaştığını ortaya koyarken, nitel aşama bu farklılıkların öğretmenlerin günlük çalışma deneyimlerinde hangi beklenti, ilişki ve mesleki anlamlarla birlikte yaşandığını göstermiştir. Özel okul öğretmenlerinde yüzeysel ve derinden rol yapmanın daha yüksek bulunması tek başına kurum türünün nedensel etkisini kanıtlamamakta; ancak nitel anlatılarda veli memnuniyeti, kurumsal imaj ve performans beklentilerinin tekrar eden biçimde öne çıkması, nicel bulgunun örgütsel bağlamını anlamaya katkı sağlamaktadır. Benzer biçimde kıdem bulgusu, mesleğin erken dönemindeki yoğun içsel çaba ile deneyimle gelişen sınır koyma ve seçici duygu yönetimi örüntüleri birlikte ele alındığında daha açıklayıcı hâle gelmektedir. Bu bütünleşik değerlendirme, duygusal emek stratejilerinin yalnızca yüksek ya da düşük puanlar üzerinden değil, öğretmenin görev yaptığı eğitim örgütünün koşulları ve mesleki deneyimin niteliği üzerinden yorumlanması gerektiğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin doğal duyguları yüzeysel ve derinden rol yapmaya kıyasla betimsel olarak daha yüksek düzeyde bildirdiklerini göstermiştir. Türkiye'de öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda da doğal duyguların görece daha yüksek, yüzeysel rol yapmanın ise daha düşük düzeyde görülebildiği belirtilmektedir (Akın vd., 2014; Yılmaz vd., 2015; Akgün ve Yılmaz, 2021). Bu bulgu, öğretmenliğin uzun süreli ve ilişki temelli yapısıyla birlikte değerlendirildiğinde anlamlıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi yalnızca rol gereği sürdürülen kısa süreli bir hizmet etkileşimi değildir; öğrencinin gelişimini izleme, başarısına tanıklık etme, sorunlarını fark etme ve güvene dayalı bir ilişki kurma gibi süreçleri içermektedir. Nitel bulgularda doğal duyguların öğrenci başarısı, sevgi, güven ve olumlu sınıf atmosferiyle ilişkilendirilmesi de bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Öğretmenin içten duygu gösteriminin öğrenci

katılımı ve öğretmen-öğrenci ilişkisiyle bağlantılı olduğunu gösteren araştırmalar benzer bir örüntü ortaya koymaktadır (Wang vd., 2019; Burić ve Wang, 2024).

Doğal duygu gösteriminin yüksek olması, öğretmenliğin ilişkisel niteliği açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilmekle birlikte, bu bulgunun öğretmenlerin diğer stratejilere ihtiyaç duymadığı biçiminde yorumlanmaması gerekir. Öğretmenlerin günlük mesleki yaşamı aynı anda öğrenci başarısına duyulan içten sevinci, sınıf yönetiminde öfkenin denetlenmesini ve zorlayıcı bir öğrenci davranışının nedenlerini anlamaya yönelik bilişsel çabayı içerebilir. Bu nedenle duygusal emek, tek bir stratejinin baskınlığından çok, öğretmenin pedagojik amaçlar ve örgütsel beklentiler arasında kurduğu dinamik düzenleme süreci olarak görülmelidir. Nitel bulgularda doğal duyguların güven ve samimiyetle, yüzeysel rolün profesyonel denetimle ve derinden rolün empatiyle ilişkilendirilmesi bu çoklu yapıyı desteklemektedir.

Yüzeysel rol yapma ile derinden rol yapma arasında bulunan orta düzeyde pozitif ilişki, duygusal emek stratejilerinin birbirini dışlayan kategoriler olmadığını göstermektedir. Öğretmen bir durumda önce öfkesini öğrenciye yansıtmamak için görünür tepkisini kontrol edebilir, ardından öğrencinin davranışını yeniden değerlendirerek gerçekten sakinleşmeye ve anlayış geliştirmeye çalışabilir. Diefendorff vd. (2005) ile Burić vd. (2021) de duygusal emek stratejilerinin aynı birey tarafından farklı koşullarda birlikte kullanılabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmenleri “yüzeysel”, “derinden” ya da “doğal” davranan sabit gruplar şeklinde sınıflandırmak yerine, örgütsel ve pedagojik talepler doğrultusunda stratejiler arasında geçiş yapabilen aktörler olarak değerlendirmek daha uygundur. Nitel bulgularda bazı öğretmenlerin yüzeysel rolü öğrenciyi koruyan profesyonel bir kontrol olarak görmesi, stratejinin işlevinin kullanım bağlamına göre değişebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte yüzeysel rolün süreklilik kazanması, önceki araştırmalarda duygusal tükenme ve düşük mesleki iyi oluşla ilişkilendirilmiştir (Brotheridge ve Grandey, 2002; Grandey, 2003; Hülsheger ve Schewe, 2011; Kariou vd., 2021).

Araştırmanın eğitim yönetimi açısından en dikkat çekici bulgularından biri, özel okul öğretmenlerinin hem yüzeysel hem de derinden rol yapma puanlarının devlet okulu öğretmenlerinden yüksek olmasıdır. Nitel bulgularda özel okul bağlamında veli memnuniyeti, kurumsal imaj, performans beklentisi, yönetim denetimi ve sürekli olumlu görünme beklentisinin öne çıkması, nicel farklılığın örgütsel koşullarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Duygusal emeği örgütsel gösterim kuralları ve iş talepleri çerçevesinde ele alan yaklaşımlar, çalışanların duygu gösterimlerinin yalnızca kişisel tercihlerden değil, kurumun açık veya örtük beklentilerinden de etkilendiğini belirtmektedir (Hochschild, 1983; Grandey ve Melloy, 2017). Bu araştırmada “vitrin performansı” ve “müşteri memnuniyeti” gibi anlatılar, öğretmenin duygu yönetiminin okulun kurumsal ilişki biçimleriyle kesiştiği noktaları görünür kılmaktadır.

Özel okul öğretmenlerinin derinden rol yapma puanlarının da yüksek olması, kurum türüne ilişkin farkın yalnızca dışsal duygu gösteriminin kontrolüyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Öğretmenler kurumsal beklentilere uygun görünmenin yanında gerçekten sakinleşmek, anlayış geliştirmek ve olumlu yaklaşımı içselleştirmek için de çaba gösterebilir. Derinden rol yapmanın öğretmen öz yeterliği ve mesleki iyi oluşla ilişkileri yüzeysel role göre daha karmaşıktır (Yin vd., 2017; Peng vd., 2023). Bu nedenle özel okulda derinden rol yapmanın yüksek olması tek başına olumsuz bir sonuç olarak yorumlanmamalıdır. Bununla birlikte sürekli anlayışlı olma ve uygun duyguyu içsel olarak üretme zorunluluğunun öğretmen açısından ek bir yük oluşturabileceği de göz ardı edilmemelidir. Ayrıca doğal duygular boyutunda okul türüne göre fark bulunmaması, özel okul öğretmenlerinde yüzeysel ve derinden rol yapmanın yüksek olmasının onların öğrencilerine karşı doğal duygular taşımadığı anlamına gelmediğini açıkça göstermektedir.

Devlet okullarına ilişkin nitel bulgular ise duygusal emeğin burada daha az olduğu yönünde bir sonuç üretmemektedir. Öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik sorunları, farklılaşan öğrenci gereksinimleri ve akademik desteğin yanında duygusal destek sunma ihtiyacı öğretmen açısından farklı nitelikte bir duygusal yük oluşturmaktadır. Dolayısıyla devlet ve özel okul ayrımı, duygusal emeğin varlığı veya yokluğundan çok, emeği ortaya çıkaran örgütsel ve ilişkisel kaynakların farklılaşması üzerinden değerlendirilmelidir. Bu bulgu eğitim yöneticileri açısından önemlidir; öğretmen desteğine yönelik politikaların tek tip biçimde değil,

okulun öğrenci profili, veli ilişkileri ve kurumsal beklentileri dikkate alınarak geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu bulguların örgütsel açıdan bir diğer sonucu, duygusal emeğin öğretmenin bireysel sorumluluğuna bırakılmaması gerektiğidir. Öğretmenden sürekli sakin, anlayışlı ve olumlu görünmesini beklemek kısa vadede hizmet kalitesi veya sınıf düzeni açısından işlevsel görülebilir; ancak bu beklentinin örgütsel destekten bağımsız biçimde sürekli hâle gelmesi öğretmenin duygusal kaynakları üzerinde baskı oluşturabilir. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin yaşadığı duygusal talepleri görünür kılması, güçlüklerin cezalandırılma ya da yetersizlik olarak algılanmadığı bir iletişim iklimi oluşturması ve veli-öğretmen ilişkilerinde pedagojik sınırları koruması bu nedenle önemlidir. Duygusal emeğin yönetimi, öğretmene "duygularını daha iyi kontrol etmesi" yönünde bireysel bir görev vermekten çok, duygusal talepleri üreten örgütsel koşulların da değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Mesleki kıdeme göre yalnızca derinden rol yapma boyutunda anlamlı farklılık bulunması ve 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının 21 yıl ve üzeri gruptan yüksek olması, mesleğin erken dönemlerinde duygu yönetiminin daha yoğun bir içsel çaba gerektirebileceğini düşündürmektedir. Nitel anlatılarda ilk yılların idealizm, öğrencilerle güçlü bağ kurma isteği, olayları kişiselleştirme ve doğru tepkiyi bulmak için daha fazla zihinsel çaba ile açıklanması bu yorumu desteklemektedir. Deneyimli öğretmenlerde ise olayları daha az kişiselleştirme, profesyonel sınır koyma ve tepkileri daha seçici biçimde düzenleme öne çıkmıştır. Araştırmada "kontrollü doğallık" olarak yorumlanan örüntü, kıdemin yalnızca duygusal emeğin miktarını değil, uygulanma biçimini de değiştirebileceğine ilişkin analitik bir açıklama sunmaktadır. Bununla birlikte bu sonuç kesitsel veriye dayandığından bireysel düzeyde zaman içindeki değişimi kanıtlamamaktadır; ayrıca katılımcıların mesleki yorgunluk ve duyarsızlaşmaya ilişkin anlatıları, düşük derinden rol yapmanın her durumda deneyimle gelişen yeterlik olarak yorumlanamayacağını göstermektedir.

Kıdem bulgusu eğitim yöneticileri açısından erken kariyer desteğinin önemine de işaret etmektedir. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenin öğrencilerin sorunlarını daha fazla kişiselleştirmesi ve uygun tepkiyi oluşturmak için yoğun içsel çaba göstermesi, deneyimli meslektaş desteği ve yapılandırılmış mentorluk uygulamalarını anlamlı kılmaktadır. Bununla birlikte kıdemli öğretmenin deneyimi otomatik olarak daha sağlıklı duygu yönetimi anlamına gelmemektedir. Katılımcıların mesleki yorgunluk ve duyarsızlaşmaya ilişkin ifadeleri, örgütsel desteğin mesleğin tüm dönemlerinde sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmen desteği yalnızca adaylık veya ilk yıllarla sınırlı görülmemeli; okulun bütün öğretmenler için mesleki paylaşım, psikolojik güven ve iş birliği sağlayan bir örgütsel ortam oluşturmasına odaklanmalıdır.

Cinsiyet, mezuniyet durumu ve görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılık bulunmaması, duygusal emeğin demografik özelliklerin doğrudan sonucu olarak açıklanmasının sınırlı kalabileceğini göstermektedir. Branşa göre yalnızca doğal duygular boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden yüksek puan alması ise erken çocukluk eğitiminin yakın, bakım odaklı ve yoğun etkileşim gerektiren yapısıyla ilişkili olabilir; ancak araştırmanın nitel aşamasında branşa özgü bir soru bulunmadığından bu açıklama doğrudan sınanmamıştır. Erken çocukluk öğretmenlerinde doğal duyguların önemli bir strateji olduğunu gösteren çalışmalar, bu bulgunun farklı örneklemlerde ayrıntılı biçimde incelenmesini desteklemektedir (Zhang vd., 2020).

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmanın nicel ve nitel sonuçları, öğretmenlerin duygusal emeğinin hem pedagojik ilişkinin hem de örgütsel yaşamın kesişiminde yer aldığını göstermektedir. Öğretmenin öğrencisine karşı duyduğu gerçek ilgi ve yakınlık, sınıfın düzenini korumak için görünür tepkisini denetlemesi ve okulun beklentileri karşısında uygun duyguyu üretmeye çalışması aynı mesleki yaşam içinde bir arada bulunabilmektedir. Bu nedenle eğitim yönetimi uygulamalarında amaç öğretmenin duygularını bütünüyle denetim altına almak değil, duygu düzenlemeyi zorunlu kılan gereksiz örgütsel baskıları azaltmak ve öğretmenin pedagojik sorumluluklarını sürdürebileceği destekleyici koşulları güçlendirmek olmalıdır. Özellikle yönetici desteği, mesleki özerklik, açık iletişim ve veli-öğretmen ilişkisindeki sınırların netliği, öğretmenin duygusal emeğini daha sürdürülebilir bir çerçevede ele almak için önemli yönetim alanlarıdır.

5. SONUÇ

Bu araştırma, öğretmenlikte duygusal emeğin bireysel bir özdenetim davranışına indirgenemeyeceğini; öğretmen-öğrenci ilişkileri, okulun örgütsel koşulları, veli ve yönetim beklentileri ile mesleki deneyimle bağlantılı çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin doğal duygu gösterimini betimsel olarak daha yüksek düzeyde bildirmeleri, öğretmenlik ilişkisinin samimiyet ve güven boyutunu görünür kılarken; yüzeysel ve derinden rol yapma arasındaki pozitif ilişki, öğretmenlerin mesleki talepler karşısında farklı stratejileri birlikte kullanabildiğini göstermektedir. Okul türüne ilişkin bulgular, özel okullarda kurumsal görünürlük, veli memnuniyeti ve performans beklentilerinin; devlet okullarında ise öğrencilerin yaşam koşulları ve duygusal gereksinimlerinin öğretmenlerin duygu yönetiminde farklı bağlamsal unsurlar olarak öne çıktığını göstermiştir. Mesleki kıdem bakımından erken kariyer dönemindeki daha yüksek derinden rol yapma düzeyi, nitel bulgularda yoğun empati ve içsel çabayla; deneyimli öğretmenlerin anlatıları ise profesyonel sınırlar ve daha seçici duygu yönetimiyle ilişkilendirilmiştir.

Bulgular eğitim yöneticileri açısından öğretmenlerin duygusal emeğinin bireysel dayanıklılık ya da kişisel öz bakım sorunu olarak görülmemesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle özel okullarda veli memnuniyeti ve kurumsal imaj beklentilerinin pedagojik sınırlar içinde yönetilmesi, öğretmenin mesleki özerkliğini zayıflatan örtük gösterim kurallarının gözden geçirilmesi ve yönetici desteğinin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Devlet okullarında ise öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerinden doğan yükün rehberlik hizmetleri ve ilgili kurumlarla paylaşılması gerekmektedir. Mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenler için duygu düzenleme, öğrenci davranışlarını kişiselleştirmeme, profesyonel sınır koyma ve veli iletişimini içeren mentorluk uygulamaları geliştirilebilir. Bu tür uygulamalarda kıdemli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılması, ancak mentorluk görevinin yeni bir iş ve duygu yüküne dönüşmemesi önemlidir.

Uygulama açısından okul yöneticilerinin öğretmenlerin duygusal emek yükünü artıran koşulları düzenli biçimde izlemesi yararlı olabilir. Veli iletişimi, performans beklentileri ve sınıf yönetiminde öğretmenin destek gereksinimi yalnızca sorun ortaya çıktığında ele alınmamalı; okulun rutin yönetim süreçlerinin bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin güçlüklerini rahatça ifade edebildiği, meslektaş deneyimlerinin paylaşılabildiği ve yöneticinin yalnızca sonuçları değil çalışma sürecini de dikkate aldığı bir okul iklimi, duygusal emeğin daha sürdürülebilir biçimde yönetilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın karma yöntem yapısı, okul türü ve kıdem bakımından ortaya çıkan nicel farklılıkların öğretmen anlatılarındaki karşılığını görünür kılmıştır. Bu yönüyle çalışma, duygusal emek davranışlarının yalnızca bireysel eğilimlerden kaynaklanmadığını; okulun yönetsel ve ilişkisel koşullarının öğretmenin duygu yönetimi deneyimine eşlik eden önemli bir bağlam oluşturduğunu göstermektedir. Eğitim yönetimi açısından temel çıkarım, öğretmenlerin duygusal emeğinin hem pedagojik ilişkinin hem de örgütsel yaşamın bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğidir.

Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken bazı sınırlılıklar dikkate alınmalıdır. Nicel veriler Gaziantep’te görev yapan 210 öğretmenin öz bildirimlerine ve kesitsel bir desene dayandığından nedensel sonuç çıkarılamaz. Nitel verilerin sözlü görüşme, çevrim içi yazılı form ve basılı form olmak üzere farklı yollarla toplanması yanıtların ayrıntı düzeyini etkilemiş olabilir. Tükenmişlik, iş güvencesi, mesleki özerklik, yönetici desteği ve veli baskısı ayrı ölçeklerle ölçülmediğinden bu değişkenlere ilişkin nitel anlatılar istatistiksel ilişkiler olarak yorumlanmamalıdır. Gelecek araştırmalarda farklı illerden ve daha dengeli örneklemlerden yararlanılması, duygusal emeğin boylamsal olarak izlenmesi ve örgütsel destek, öğretmen özerkliği, veli beklentileri ile tükenmişlik gibi değişkenlerin aynı modeller içinde incelenmesi önerilmektedir. Araştırmada analitik bir yorum olarak ortaya çıkan “kontrollü doğallık” örüntüsünün farklı öğretmen gruplarında sınanması da alana katkı sağlayabilir.

6. KAYNAKLAR

Akgün, N. ve Yılmaz, Ö. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını gerçekleştirme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(1), 133–158. https://doi.org/10.23863/kalem.2021.187

Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher, 41*(2), 155–169. https://doi.org/10.1007/s13384-013-0138-4

Aksoy Kürü, S. ve Kayış, A. (2020). Türkiye'de eğitim sektöründe duygusal emek ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine bir içerik analizi. *Turkish Studies - Economy, 15*(4), 2209–2230. https://doi.org/10.47644/TurkishStudies.43656

Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review, 18*(1), 88–115. https://doi.org/10.5465/amr.1993.3997508

Basım, H. N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi, 19*(1), 77–90.

Beğenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 47–65.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V. ve Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Brotheridge, C. M. ve Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work." *Journal of Vocational Behavior, 60*(1), 17–39. https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815

Burić, I., Kim, L. E. ve Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology, 113*(6), 1227–1243. https://doi.org/10.1037/edu0000654

Burić, I. ve Wang, H. (2024). Relationships among teacher enjoyment, emotional labor, and perceived student engagement: A daily diary study. *Journal of School Psychology, 103*, 101271. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101271

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. bs.). SAGE.

Diefendorff, J. M., Croyle, M. H. ve Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior, 66*(2), 339–357. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001

Fetters, M. D., Curry, L. A. ve Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—Principles and practices. *Health Services Research, 48*(6, Pt. 2), 2134–2156. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117

Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 95–110. https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95

Grandey, A. A. (2003). When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal, 46*(1), 86–96. https://doi.org/10.5465/30040678

Grandey, A. A. ve Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 407–422. https://doi.org/10.1037/ocp0000067

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

Hülsheger, U. R. ve Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology, 16*(3), 361–389. https://doi.org/10.1037/a0022876

Isenbarger, L. ve Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education, 22*(1), 120–134. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002

Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A. ve Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(23), 12760. https://doi.org/10.3390/ijerph182312760

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Morris, J. A. ve Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review, 21*(4), 986–1010. https://doi.org/10.5465/amr.1996.9704071861

Ortaç, Y., Sürme, K., Akın, C., Altay, M. ve Ortaç, İ. (2023). Öğretmenlerin duygusal emek gösterimleri hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi, 6*(3), 341–354. https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1187

Peng, W., Liu, Y. ve Peng, J.-E. (2023). Feeling and acting in classroom teaching: The relationships between teachers' emotional labor, commitment, and well-being. *System, 116*, 103093. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103093

Sandıkçı, T. ve Düşükcan, M. (2023). Özel okullarda eğitim veren öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies, 10*(1), 38–60. https://doi.org/10.33907/turkjes.1109684

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. ve Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice, 48*(2), 130–137. https://doi.org/10.1080/00405840902776418

Wang, H., Hall, N. C. ve Taxer, J. L. (2019). Antecedents, correlates, and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review, 31*(3), 663–698. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Güner, M. ve Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research, 59*, 75–90. https://doi.org/10.14689/ejer.2015.59.5

Yin, H., Huang, S. ve Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review, 28*, 100283. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283

Yin, H., Huang, S. ve Lee, J. C.-K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education, 66*, 127–136. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006

Zhang, Q., Yin, J., Chen, H., Zhang, Q. ve Wu, W. (2020). Emotional labor among early childhood teachers: Frequency, antecedents, and consequences. *Journal of Research in Childhood Education, 34*(2), 288–305. https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1675824

Sürdürülebilir Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerilerinin Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Değerlendirilmesi

Mahmut ÖĞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni

[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0005-8173-507X

E mail : mahmudi1914@gmail, 536 404 24 63

Özet:

Bu çalışmanın amacı, sürdürülebilir eğitim yaklaşımı ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi kapsayıcı eğitim perspektifi çerçevesinde değerlendirmektir. Günümüz eğitim sistemleri, bireylerin yalnızca akademik bilgiye sahip olmalarını değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim gibi üst düzey becerileri geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir eğitim, bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmelerini destekleyen dinamik bir yapı sunmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Alan yazında yer alan güncel çalışmalar incelenerek sürdürülebilir eğitim ve 21. yüzyıl becerilerinin kapsayıcı eğitim ile olan ilişkisi analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitim uygulamalarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireylerin bu becerileri geliştirmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca kapsayıcı yaklaşımların, öğrenciler arasında eşit öğrenme fırsatları sunarak sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliği ilkelerini desteklediği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, sürdürülebilir eğitim hedeflerine ulaşabilmek için kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması gerektiği ve öğretim programlarının bu doğrultuda yeniden yapılandırılmasının önemli olduğu ortaya konulmuştur. Bu kapsamda eğitim politikalarının kapsayıcılık ve beceri temelli öğrenme ekseninde geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler :Sürdürülebilir Eğitim, 21. Yüzyıl Becerileri, Kapsayıcı Eğitim, Eğitimde Eşitlik, Beceri Temelli Öğrenme

Abstract

This study aims to evaluate the relationship between sustainable education and 21st century skills within the framework of inclusive education. Modern education systems are expected not only to provide academic knowledge but also to foster higher-order skills such as critical thinking, problem-solving, collaboration, and communication. In this context, sustainable education offers a dynamic structure that supports individuals in adapting to changing global conditions. In this study, document analysis, a qualitative research method, was utilized. Relevant literature was examined to analyze the relationship between sustainable education, 21st century skills, and inclusive education. The findings reveal that inclusive education practices play a significant role in enabling individuals with diverse learning needs to develop these skills. Additionally, inclusive approaches promote equal learning opportunities among students, thereby supporting the principles of social justice and equity in education. The results indicate that the widespread implementation of inclusive education practices is essential for achieving sustainable education goals and that curricula should be redesigned accordingly. It is

recommended that educational policies be developed based on inclusivity and skill-based learning.

Keywords: Sustainable Education, 21st Century Skills, Inclusive Education, Educational Equity, Skill-Based Learning

GİRİŞ

Günümüzde eğitim sistemlerinden beklenen işlev, öğrencilere yalnızca belirli bir bilgi birikimini aktarmakla sınırlı değildir. Bilginin hızla değiştiği, teknolojik dönüşümün günlük yaşamın ve çalışma hayatının temel unsurlarından biri hâline geldiği bir dünyada bireylerin bilgiyi kullanabilmesi, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmesi, başkalarıyla etkili iletişim kurabilmesi ve farklılıklarla birlikte çalışabilmesi giderek daha önemli hâle gelmektedir. Bu dönüşüm, eğitim programlarının yalnızca akademik bilgi ve içerik aktarımına değil, öğrencilerin değişen koşullara uyum sağlayabilmelerini mümkün kılan **21. yüzyıl becerilerinin** geliştirilmesine de odaklanmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim 21. yüzyıl becerileri kapsamında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, dijital okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme gibi becerilerin öne çıktığı görülmektedir.

21. yüzyıl becerilerinin eğitimde önem kazanması, aynı zamanda eğitimin bireysel başarıdan daha geniş bir toplumsal bağlam içerisinde değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir. Sürdürülebilir eğitim anlayışı da bu dönüşümün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sürdürülebilir eğitim, bireylerin yalnızca mevcut koşullara uyum sağlamalarını değil, değişen toplumsal, ekonomik, teknolojik ve çevresel koşullar karşısında sorumluluk alabilmelerini ve geleceğin sorunlarıyla baş edebilecek bilgi, beceri ve tutumları geliştirebilmelerini hedeflemektedir. Bu yönüyle sürdürülebilir eğitim ile 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir kesişim bulunmaktadır. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi beceriler bireyin yalnızca akademik yaşamını değil, aynı zamanda karmaşık ve sürekli değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesini destekleyen beceriler olarak değerlendirilmektedir.

Ancak 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemlerinde önem kazanması, bu becerilerin **bütün öğrenciler için eşit ve erişilebilir biçimde geliştirilebilmesi** sorununu da beraberinde getirmektedir. Bir eğitim sisteminin öğrencilerden eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık veya dijital okuryazarlık gibi beceriler geliştirmesini beklemesi, bu becerilerin geliştirilmesi için gerekli öğrenme fırsatlarının tüm öğrencilere sunulduğu anlamına gelmemektedir. Özellikle fiziksel, ekonomik, sosyal, kültürel veya dijital açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitim kaynaklarına ve öğrenme fırsatlarına erişimindeki farklılıklar, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli bir eşitsizlik alanı oluşturabilmektedir. Daha önce incelenen çalışmalarda da özellikle kırsal ve dezavantajlı öğrenme çevrelerinde fiziksel altyapı eksiklikleri, dijital araçlara erişimdeki farklılıklar ve destek hizmetlerinin yetersizliğinin kapsayıcı eğitim açısından sorun oluşturabildiği görülmektedir.

Bu noktada **kapsayıcı eğitim** kavramı, 21. yüzyıl becerilerinin sürdürülebilir eğitim bağlamında değerlendirilmesinde önemli bir perspektif sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim,

öğrencilerin yalnızca eğitim ortamında bulunmalarını değil, öğrenme süreçlerine anlamlı biçimde katılabilmelerini ve farklılıkları dikkate alınarak eğitim fırsatlarından yararlanabilmelerini ifade eden daha geniş bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle kapsayıcılık açısından temel mesele, bütün öğrencilerin aynı öğrenme ortamına yerleştirilmesiyle sınırlı değildir. Asıl mesele, farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin öğrenme sürecine katılabilmeleri ve kendileri için anlamlı öğrenme fırsatlarına ulaşabilmeleridir.

Bu bakımdan 21. yüzyıl becerileri ile kapsayıcı eğitim arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bir taraftan eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi beceriler öğrencilerin farklı öğrenme deneyimlerine katılmalarını ve birlikte öğrenmelerini destekleyebilecek niteliktedir. Diğer taraftan bu becerilerin geliştirilmesi için oluşturulan öğrenme ortamlarının kapsayıcı olmaması, bazı öğrencilerin bu fırsatlardan yeterince yararlanamamasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerinin eğitim programlarına dahil edilmesi kadar, bu becerilerin **kimler için, hangi koşullarda ve nasıl geliştirildiği** de önem taşımaktadır.

Özellikle iletişim ve iş birliği gibi sosyal beceriler açısından kapsayıcılık daha belirgin bir önem kazanmaktadır. Birlikte öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını, farklı bakış açılarıyla karşılaşmalarını ve ortak bir problem üzerinde çalışabilmelerini gerektirmektedir. Bu durum, yalnızca akademik becerilerin değil, öğrencilerin sosyal katılımının da desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Dosyada yer alan çalışmalarda da iş birlikli öğrenme ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin aktif katılımını destekleyen unsurlar olarak öne çıktığı görülmektedir.

Benzer biçimde **dijital okuryazarlık**, 21. yüzyıl becerileri içerisinde kapsayıcılık açısından özel bir konuma sahiptir. Dijital teknolojiler bilgiye erişimi, iletişimi, üretimi ve öğrenme süreçlerini destekleme açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bununla birlikte dijital teknolojilere erişim konusunda ortaya çıkan eşitsizlikler, kapsayıcı eğitim açısından yeni sorunların oluşmasına da yol açabilmektedir. Daha önce incelenen kaynaklarda dijital öğrenme araçlarına erişimdeki eşitsizliklerin özellikle dezavantajlı öğrenme çevrelerinde önemli bir sorun olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu nedenle dijital okuryazarlığın yalnızca teknoloji kullanma becerisi olarak ele alınması yeterli değildir; öğrencilerin bu beceriyi geliştirebilmeleri için gerekli teknolojik olanaklara ve erişilebilir öğrenme içeriklerine sahip olup olmadıkları da dikkate alınmalıdır.

Burada öğretmen faktörü de belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenin geleneksel bilgi aktarıcı rolünün ötesine geçerek öğrencilerin aktif katılımını, problem çözmesini, iş birliği yapmasını ve farklı düşünme biçimlerini kullanmasını destekleyen öğrenme ortamları oluşturmasını gerektirmektedir. Daha önce incelenen kaynaklarda öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alması, iş birlikli öğrenme ortamları oluşturması ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemesi önemli bir yeterlik alanı olarak ele alınmıştır. Bu nedenle kapsayıcı bir 21. yüzyıl becerileri eğitimi yalnızca program içeriğinin değiştirilmesiyle değil, öğretmenlerin pedagojik ve dijital yeterliklerinin geliştirilmesiyle de ilişkilidir.

Bütün bu değerlendirmeler birlikte ele alındığında, 21. yüzyıl becerilerinin sürdürülebilir eğitim açısından taşıdığı anlamın yalnızca "geleceğin becerilerini öğrencilere kazandırmak" şeklinde açıklanamayacağı görülmektedir. Aynı zamanda **bütün öğrencilerin bu becerileri geliştirebilecekleri adil, erişilebilir ve katılımcı öğrenme ortamlarının oluşturulması** gerekmektedir. Bu durum, 21. yüzyıl becerileri, sürdürülebilir eğitim ve kapsayıcı eğitim kavramlarının birbirinden bağımsız değil, birbirini tamamlayan üç yaklaşım olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmanın çıkış noktasını da söz konusu ilişki oluşturmaktadır. Literatürde 21. yüzyıl becerileri, sürdürülebilir eğitim ve kapsayıcı eğitim kavramlarının ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar bulunmasına karşın, bu üç alanın kesişiminde ortaya çıkan ortak boyutların birlikte değerlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada 21. yüzyıl becerileri sürdürülebilir eğitim bağlamında ele alınmış ve bu becerilerin kapsayıcı eğitim açısından taşıdığı anlam incelenmiştir. Özellikle bilişsel beceriler, sosyal beceriler, dijital beceriler, öğrenmeyi öğrenme, öğretmen yeterlikleri ve eşit katılım boyutları üzerinde durulmuştur.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, sürdürülebilir eğitim bağlamında 21. yüzyıl becerilerini kapsayıcı eğitim açısından incelemek ve literatürde bu becerilerin bütün öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımı, eşit erişimi ve gelişimiyle nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymaktır.

amaçları maddeler halinde yaz

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın genel amacı, **sürdürülebilir eğitim bağlamında 21. yüzyıl becerilerini kapsayıcı eğitim açısından incelemek** ve bu becerilerin bütün öğrencilerin öğrenme süreçlerine eşit ve anlamlı biçimde katılımıyla nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. **21. yüzyıl becerileri sürdürülebilir eğitim bağlamında nasıl ele alınmaktadır?**
2. **21. yüzyıl becerilerinin kapsayıcı eğitim ile ilişkisi hangi boyutlarda açıklanmaktadır?**
3. **Eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi bilişsel beceriler kapsayıcı eğitim açısından nasıl değerlendirilmektedir?**
4. **İletişim ve iş birliği becerileri öğrencilerin sosyal katılımı ve birlikte öğrenme süreçleriyle nasıl ilişkilendirilmektedir?**
5. **Dijital okuryazarlık kapsayıcı ve sürdürülebilir eğitim açısından hangi fırsatları ve sınırlılıkları ortaya çıkarmaktadır?**
6. **Öğretmen yeterlikleri, 21. yüzyıl becerilerinin kapsayıcı öğrenme ortamlarında geliştirilmesinde nasıl bir rol üstlenmektedir?**

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sürdürülebilir eğitim bağlamında 21. yüzyıl becerilerinin kapsayıcı eğitim açısından nasıl ele alındığını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada doğrudan öğrencilerden veya öğretmenlerden veri toplanmamış; konuya ilişkin daha önce gerçekleştirilmiş akademik çalışmalar araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Bu doğrultuda çalışmaların amaçları, araştırma yöntemleri, ele aldıkları eğitim bağlamları ve temel bulguları incelenerek sürdürülebilir eğitim, 21. yüzyıl becerileri ve kapsayıcı eğitim arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Doküman incelemesinin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmanın belirli bir eğitim ortamındaki mevcut durumu ortaya koymaktan ziyade farklı araştırmalarda üretilmiş bilgileri bir araya getirerek ortak eğilimleri ve farklılaşan noktaları belirlemeye yönelik olmasıdır. Bu kapsamda çalışmalar yalnızca ayrı ayrı özetlenmemiş; araştırma sorularıyla ilişkileri, ortak kavramları ve ortaya koydukları sonuçlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

2.2. Veri Kaynakları ve Tarama Süreci

Araştırmanın veri kaynaklarını YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve EBSCO veri tabanlarında gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar oluşturmuştur. Tarama süreci 2019–2026 yılları arasındaki yayınları kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Aramalarda sürdürülebilir eğitim, kapsayıcı eğitim, kapsayıcı öğrenme ortamları, 21. yüzyıl becerileri, erişilebilirlik, farklılaştırılmış öğretim, öğretmen yeterliği, öğrenci katılımı, sosyal katılım ve aidiyet gibi kavramlardan yararlanılmıştır. Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler farklı kombinasyonlarda kullanılarak konuya ilişkin çalışmaların mümkün olduğunca geniş biçimde belirlenmesi amaçlanmıştır.

İlk tarama sonucunda YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 45, TR Dizin'de 1.603 ve EBSCO veri tabanında 393 kayıt olmak üzere toplam 2.041 kayıt elde edilmiştir. Bu sayı nihai araştırma grubunu değil, veri tabanlarında gerçekleştirilen ilk arama sonucunda ulaşılan ham kayıtları ifade etmektedir. Veri tabanlarının farklı indeksleme özellikleri nedeniyle aynı çalışmanın birden fazla veri tabanında yer alabilme ihtimali dikkate alınmış ve ilk taramada elde edilen kayıtlar doğrudan araştırma kapsamına alınmamıştır.

2.3. Dahil Edilme ve Dışlanma Ölçütleri

Tarama sonucunda elde edilen kayıtların araştırmaya dahil edilmesinde çalışmanın 2019–2026 yılları arasında yayımlanmış veya tamamlanmış olması, eğitim alanıyla ilişkili bulunması ve araştırmanın temel problem alanlarından en az biriyle anlamlı ilişki taşıması esas alınmıştır. Bu kapsamda sürdürülebilir eğitim, kapsayıcı eğitim, kapsayıcı öğrenme ortamları, eğitimde eşitlik, erişilebilirlik, öğretimin farklılaştırılması, öğretmen yeterlikleri, öğrenci katılımı, sosyal katılım ve aidiyet gibi boyutlardan en az birini ele alan çalışmalar değerlendirmeye alınmıştır.

Bunun yanında yalnızca başlığında “kapsayıcı eğitim”, “sürdürülebilirlik” veya “21. yüzyıl becerileri” ifadelerinden birinin bulunması çalışmanın dahil edilmesi için yeterli kabul edilmemiştir. Çalışmanın içeriğinin araştırmanın amacı ve alt amaçlarıyla doğrudan veya

anlamlı bir ilişki taşıması temel ölçütlerden biri olmuştur. Araştırmanın kapsamıyla doğrudan ilişkili olmayan, konu dışında kalan veya yinelenen kayıtlar değerlendirme dışında bırakılmıştır.

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde ulaşılan 45 kayıt başlık düzeyinde incelenmiş ve araştırmanın kapsamıyla doğrudan ilişkili olmadığı değerlendirilen 6 kayıt dışlanmıştır. Böylece YÖK veri tabanından 39 kayıt ayrıntılı incelemeye aday hâle gelmiştir. TR Dizin taramasında konu ilişkisi bakımından 7 çalışma, EBSCO taramasında ise 3 çalışma ayrıntılı değerlendirme için belirlenmiştir. Bu sayılar veri tabanları bazında gerçekleştirilen seçimleri ifade etmekte olup, farklı veri tabanlarında aynı çalışmanın bulunabilmesi nedeniyle doğrudan toplanarak nihai örneklem sayısı olarak kullanılmamıştır.

2.4. Nihai Çalışma Grubunun Oluşturulması

Tarama ve uygunluk değerlendirmelerinin ardından araştırmanın nihai analiz grubunda 14 çalışma/kaynak yer almıştır. Bu çalışmalar içerik bakımından incelendiğinde 10 çalışmanın araştırmanın temel problem alanıyla doğrudan ilişkili, 3 çalışmanın tematik destekleyici ve 1 çalışmanın kuramsal/destekleyici nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Nihai çalışma grubunun oluşturulmasında çalışmaların yalnızca niceliksel olarak seçilmesine değil, araştırmanın alt amaçlarına sağlayabilecekleri katkıya da dikkat edilmiştir. Bu nedenle doğrudan sürdürülebilir eğitim ve kapsayıcı eğitim ilişkisini ele alan çalışmaların yanı sıra, erişilebilir öğrenme ortamları, dijital kapsayıcılık, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım, aidiyet ve sürdürülebilir öğrenme kültürü gibi araştırmanın temel temalarını açıklamaya katkı sağlayan çalışmalar da analiz kapsamına alınmıştır.

Bu noktada araştırmanın veri tabanlarında ulaşılan ilk kayıt sayısı ile nihai analiz grubunun birbirinden farklı olduğu özellikle vurgulanmalıdır. 2.041 kayıt ilk tarama sonucunu, 14 çalışma/kaynak ise nihai analiz grubunu ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmada 2.041 kaydın tamamı araştırma verisi olarak değerlendirilmemiştir.

2.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin sistematik biçimde kaydedilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan doküman inceleme formu kullanılmıştır. Form aracılığıyla her çalışmanın yayın yılı, çalışma türü, amacı, araştırma yöntemi, çalışma grubu veya veri kaynağı, ele aldığı temel kavramlar ve temel sonuçları kayıt altına alınmıştır. Bunun yanı sıra çalışmaların sürdürülebilir eğitim ve kapsayıcı eğitim açısından taşıdığı anlam değerlendirilmiş; özellikle erişilebilirlik, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım, öğrenci aidiyeti ve sürdürülebilir öğrenme kültürü boyutları üzerinde durulmuştur.

Bu yapı sayesinde farklı araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiş çalışmalar ortak bir değerlendirme çerçevesinde karşılaştırılmıştır. Böylece yalnızca çalışma sonuçlarının sıralanması yerine, çalışmalar arasında ortaya çıkan ortak ve farklı yönlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde tematik analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Analiz sürecinin ilk aşamasında nihai çalışma grubunda yer alan 14 çalışma ayrıntılı olarak incelenmiş ve araştırmanın amaçlarıyla ilişkili ifadeler belirlenmiştir. Çalışmalarda sürdürülebilir eğitim, 21. yüzyıl becerileri ve kapsayıcı eğitimle ilişkili olarak öne çıkan kavramlar kodlanmıştır.

İkinci aşamada benzer anlam taşıyan kodlar karşılaştırılarak bir araya getirilmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra birbiriyle ilişkili alt temalar daha üst düzey temalar altında düzenlenmiştir. Analiz sonucunda erişilebilir öğrenme ortamları, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve aidiyet ile sürdürülebilir öğrenme kültürü temel temaları öne çıkmıştır.

Sonraki aşamada her tema altında yer alan çalışmaların sonuçları karşılaştırılmıştır. Birden fazla çalışmada ortak biçimde ortaya çıkan sonuçlar belirlenirken, farklı sonuçlara ulaşan veya farklı bir boyutu vurgulayan çalışmalar ayrıca değerlendirilmiştir. Böylece araştırmanın bulguları tek tek çalışmaların özetlerinden oluşmak yerine, çalışmaların ortak sonuçlarını ve araştırma sorularıyla ilişkili anlam örüntülerini ortaya koyacak şekilde sentezlenmiştir.

2.7. Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla veri tabanları, tarama dönemi, kullanılan temel kavramlar ve dahil edilme ölçütleri açık biçimde belirlenmiştir. Çalışmalar değerlendirilirken yalnızca başlık bilgileriyle yetinilmemiş; araştırmaların amaçları, yöntemleri ve sonuçları dikkate alınmıştır. Veri tabanları arasında ortaya çıkabilecek tekrarlar göz önünde bulundurulmuş ve nihai analiz grubuna alınan çalışmaların araştırma sorularıyla ilişkisi değerlendirilmiştir.

Tematik analiz sürecinde ise benzer bulgular aynı kodlar altında toplanmış, ilişkili kodlar alt temalarda birleştirilmiş ve alt temalar araştırmanın genel amacı doğrultusunda üst temalar altında düzenlenmiştir. Böylece analiz sürecinin sistematik ve araştırma sorularıyla uyumlu biçimde yürütülmesi amaçlanmıştır**.**

2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2019–2026 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve EBSCO veri tabanlarında erişilebilen çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçları kullanılan veri tabanları, belirlenen zaman aralığı, tercih edilen anahtar kavramlar ve dahil edilme ölçütleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırmada nihai analiz grubu 14 çalışma/kaynaktan oluştuğu için elde edilen sonuçların bütün literatürü temsil ettiği şeklinde bir genelleme yapılmamaktadır. Çalışmanın amacı, seçilen araştırmalar üzerinden sürdürülebilir eğitim, 21. yüzyıl becerileri ve kapsayıcı eğitim arasındaki ortak temaları ve ilişkileri ortaya koymaktır.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen 14 çalışma/kaynak, sürdürülebilir eğitim bağlamında 21. yüzyıl becerilerinin kapsayıcı eğitimle ilişkisini farklı boyutlardan ele almaktadır. Çalışmaların incelenmesi sonucunda bulguların beş temel tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür: erişilebilir öğrenme ortamları, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri,

sosyal katılım ve aidiyet ile sürdürülebilir öğrenme kültürü. İncelenen çalışmaların 10'u araştırmanın temel problem alanıyla doğrudan ilişkili, 3'ü tematik destekleyici ve 1'i kuramsal/destekleyici nitelikte değerlendirilmiştir**.**

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular: 21. Yüzyıl Becerilerinin Sürdürülebilir Eğitim Açısından Önemi

İlk alt amaç doğrultusunda incelenen çalışmalar, 21. yüzyıl becerilerinin sürdürülebilir eğitim açısından yalnızca akademik başarıyı destekleyen beceriler olarak değil, öğrencilerin değişen koşullara uyum sağlamalarını ve geleceğin karmaşık problemleriyle baş edebilmelerini destekleyen temel yeterlikler olarak ele alındığını göstermektedir. Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlık becerileri sürdürülebilir öğrenme süreçlerinin önemli bileşenleri olarak öne çıkmaktadır.

Bu bulgu, sürdürülebilir eğitimin yalnızca çevresel farkındalık kazandırmaya indirgenemeyeceğini göstermektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları analiz edebilmeleri, farklı çözüm yolları geliştirebilmeleri ve farklı bireylerle iş birliği yapabilmeleri sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün oluşturulması açısından önem taşımaktadır. Dosyada yer alan çalışmaların ortak değerlendirmesi de 21. yüzyıl becerilerinin bireyin yalnızca mevcut eğitim yaşamına değil, yaşam boyu öğrenme sürecine hazırlanması bakımından önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular: 21. Yüzyıl Becerileri ve Kapsayıcı Öğrenme Ortamları

İkinci alt amaç kapsamında elde edilen bulgular, kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında erişilebilirlik ve eşit katılımın merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir. Kapsayıcı eğitim açısından yalnızca öğrencilerin aynı eğitim ortamında bulunması yeterli görülmemekte; öğrencilerin öğrenme materyallerine, öğretim etkinliklerine ve iletişim süreçlerine erişebilmesi ve öğrenme sürecine aktif biçimde katılabilmesi önem taşımaktadır.

Bu bağlamda fiziksel erişilebilirliğin yanı sıra dijital erişilebilirlik de öne çıkan bir boyut olarak belirlenmiştir. Özellikle dijital eğitim kaynaklarının yaygınlaşması, öğrencilerin öğrenme olanaklarını artırırken dijital araçlara ve internet bağlantısına erişimde yaşanan farklılıkların kapsayıcılık açısından yeni sorunlar oluşturabileceği görülmektedir. Dosyadaki değerlendirmede de dijital kapsayıcılığın yalnızca teknoloji kullanımından ibaret olmadığı; erişim, altyapı, dijital beceriler ve farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin öğrenme kaynaklarını kullanabilmesiyle birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır**.**

3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular: Öğretim Süreçlerinin Çeşitlendirilmesi

Üçüncü alt amaç doğrultusunda çalışmaların önemli bir bölümünde öğretim süreçlerinin öğrencilerin farklı özellik ve ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmesinin kapsayıcı eğitim açısından gerekli olduğu görülmüştür. Aynı öğretim yönteminin bütün öğrenciler için aynı sonucu ortaya çıkaracağı varsayımı yerine, farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretim stratejilerinin kullanılması ön plana çıkmaktadır.

Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, esnek öğrenme ortamları, farklı öğrenme materyallerinin kullanılması ve öğrencilerin farklı yollarla öğrenme sürecine katılabilmesi önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesiyle de ilişkilidir. Çünkü problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi beceriler öğrencilerin yalnızca öğretmeni dinlediği geleneksel öğrenme ortamlarından ziyade aktif katılımı destekleyen öğrenme süreçlerini gerektirmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular: Öğretmen Yeterlikleri

İncelenen çalışmalar öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında belirleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin rolü yalnızca bilgiyi aktaran kişi olmaktan çıkarak farklı öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan, öğrencilerin katılımını destekleyen ve uygun öğrenme ortamlarını tasarlayan bir rehberlik rolüne doğru genişlemektedir.

Öğretmen yeterlikleri açısından özellikle farklılaştırılmış öğretim, dijital teknolojilerin pedagojik amaçlarla kullanılması, erişilebilir materyal geliştirme, iş birlikli öğrenmeyi destekleme ve öğrencilerin farklılıklarını dikkate alma becerileri öne çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerden beklenen bu yeterliklerin yalnızca bireysel çabayla geliştirilemeyeceği; hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, uygun materyal ve teknolojik altyapı gibi sistemsel desteklerin de önemli olduğu görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular: Sosyal Katılım ve Aidiyet

Çalışmaların bir diğer ortak bulgusu, kapsayıcı eğitimin akademik erişim kadar sosyal katılım ve aidiyet boyutunu da içermesidir. Öğrencinin sınıfta bulunması tek başına kapsayıcılığın gerçekleştiği anlamına gelmemektedir. Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurabilmesi, grup çalışmalarına katılabilmesi, kendisini öğrenme topluluğunun bir parçası olarak hissedebilmesi ve düşüncelerini ifade edebilmesi kapsayıcı öğrenme ortamlarının önemli göstergeleri arasında değerlendirilmektedir.

Bu açıdan iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerileri yalnızca bireysel beceriler olarak değil, öğrencilerin sosyal katılımını destekleyen araçlar olarak da değerlendirilebilir. İş birlikli etkinlikler öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmalarına ve farklı bakış açılarını tanımalarına olanak sağlayabilir. Ancak çalışmanın bulguları açısından önemli olan nokta, grup çalışmasının tek başına kapsayıcılık göstergesi olarak değerlendirilmemesidir. Asıl önemli olan, grup içerisindeki bütün öğrencilerin öğrenme sürecine anlamlı biçimde katılabilmesidir.

3.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular: Sürdürülebilir Öğrenme Kültürü

Son alt amaç kapsamında çalışmalar, sürdürülebilir eğitimin kalıcı hâle gelmesinin yalnızca belirli etkinliklerin uygulanmasına değil, okul ve sınıf düzeyinde sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün oluşturulmasına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kültür içerisinde eşitlik, katılım, erişilebilirlik, iş birliği, sorumluluk ve yaşam boyu öğrenme anlayışı birlikte ele alınmaktadır.

Bu bulgu doğrultusunda sürdürülebilir eğitim ile kapsayıcı eğitim birbirinden bağımsız iki alan olarak değerlendirilmemelidir. Sürdürülebilir bir eğitim sistemi öğrencilerin farklılıklarını

dikkate almalı, öğrenme olanaklarına erişimi desteklemeli ve öğrencilerin eğitim sürecine aktif biçimde katılabilecekleri koşulları oluşturmalıdır. Bu nedenle sürdürülebilirlik açısından yalnızca "geleceğe hazırlanan öğrenci" değil, geleceğe hazırlık sürecine eşit biçimde katılabilen öğrenci anlayışının öne çıkarılması gerekmektedir.

3.7. Bulguların Genel Sentezi

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, 21. yüzyıl becerileri, sürdürülebilir eğitim ve kapsayıcı eğitim arasında karşılıklı olarak ilişkili bir yapı ortaya çıktığı görülmektedir. Erişilebilirlik, öğrencinin öğrenme kaynaklarına ulaşmasını; öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verilmesini; öğretmen yeterlikleri, bu süreçlerin pedagojik olarak yönetilmesini; sosyal katılım ve aidiyet, öğrencinin öğrenme topluluğunun aktif bir üyesi olmasını; sürdürülebilir öğrenme kültürü ise bu unsurların okul yaşamında süreklilik kazanmasını ifade etmektedir.

Bu nedenle araştırmanın genel bulgusu, 21. yüzyıl becerilerinin kapsayıcı eğitim açısından yalnızca öğrencilere kazandırılması gereken bireysel yeterlikler olarak değil, bütün öğrencilerin bu yeterlikleri geliştirebilmesini mümkün kılan eğitim ortamlarının bir parçası olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

4. . TARTIŞMA

Araştırmada ulaşılan bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin sürdürülebilir eğitim ve kapsayıcı eğitim bağlamında birbirinden bağımsız yapılar olarak ele alınamayacağını göstermektedir. İncelenen çalışmaların ortak yönü, eğitimde niteliğin yalnızca akademik çıktılarla açıklanamayacağı; öğrencilerin öğrenme sürecine erişimi, katılımı, sosyal aidiyeti ve farklı ihtiyaçlarına cevap verilebilmesinin de eğitim niteliğinin önemli bileşenleri olduğuna işaret etmesidir. Bu açıdan sürdürülebilir eğitim, yalnızca geleceğin gerektirdiği becerilerin öğrencilere kazandırılması değil, bu becerilerin bütün öğrenciler açısından erişilebilir ve geliştirilebilir hâle getirilmesini gerektiren daha geniş bir eğitim anlayışı olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın erişilebilir öğrenme ortamlarına ilişkin bulguları, kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel olarak aynı eğitim ortamında bulunmayı ifade etmediğini göstermektedir. Öğrencinin eğitim materyallerine, öğretim etkinliklerine ve dijital kaynaklara erişebilmesi ve bunları kendi öğrenme sürecinde kullanabilmesi gerekmektedir. Bu durum özellikle dijital teknolojilerin eğitim süreçlerindeki rolünün artmasıyla daha önemli hâle gelmektedir. Dijital araçların öğrenme fırsatlarını çeşitlendirme potansiyeli bulunmasına karşın, teknolojiye erişim, altyapı ve dijital yeterliklerdeki farklılıklar kapsayıcılık açısından yeni eşitsizlikler oluşturabilmektedir. Dolayısıyla sürdürülebilir eğitim açısından teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasından önce teknolojiye erişimin ve teknolojiyi etkili kullanabilme kapasitesinin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesine ilişkin bulgular da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Farklı öğrencilerin aynı öğretim yönteminden aynı biçimde yararlanacağı varsayımı kapsayıcı eğitim anlayışıyla örtüşmemektedir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme biçimleri arasındaki farklılıkların dikkate alınması, öğretim süreçlerinin esnekleştirilmesini ve farklı öğrenme yollarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum

21. yüzyıl becerileri açısından da önemlidir. Çünkü eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme ve iş birliği gibi becerilerin gelişimi öğrencinin pasif biçimde bilgi almasını değil, öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını gerektirmektedir.

Öğretmen yeterliklerine ilişkin bulgular ise kapsayıcı ve beceri temelli eğitimin gerçekleştirilmesinde öğretmenin merkezi konumunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin farklı öğrenme ihtiyaçlarını fark edebilmesi, öğretim sürecini buna göre düzenleyebilmesi ve dijital araçları pedagojik amaçlarla kullanabilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte bu sorumluluğun yalnızca öğretmenin bireysel yeterliğine yüklenmesi doğru değildir. Öğretmenin sahip olduğu yeterlikleri uygulamaya dönüştürebilmesi için okulun fiziksel ve teknolojik olanakları, öğretim materyalleri ve mesleki gelişim fırsatları da dikkate alınmalıdır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim açısından öğretmen yeterliği ile eğitim sisteminin öğretmene sunduğu destek birlikte değerlendirilmelidir.

Sosyal katılım ve aidiyet boyutunda ortaya çıkan bulgular, kapsayıcılığın akademik başarıdan daha geniş bir kavram olduğunu göstermektedir. Bir öğrencinin sınıfta bulunması, onun öğrenme sürecine gerçekten dahil olduğu anlamına gelmemektedir. Öğrencinin arkadaşlarıyla etkileşim kurabilmesi, düşüncelerini ifade edebilmesi, grup çalışmalarına katılabilmesi ve kendisini sınıfın bir parçası olarak görebilmesi kapsayıcı öğrenme ortamlarının önemli göstergeleridir. Bu açıdan iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerileri aynı zamanda sosyal katılımı destekleyen beceriler olarak değerlendirilebilir.

Burada çalışmanın önemli bir noktası ortaya çıkmaktadır: 21. yüzyıl becerileri kapsayıcı eğitimin yalnızca sonucu değil, aynı zamanda aracı olabilir. Öğrencinin iletişim kurması, iş birliği yapması, problem çözmesi ve farklı görüşleri değerlendirmesi sosyal katılımını destekleyebilir. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamının öğrencinin katılımına gerçekten izin vermesi gerekir. Başka bir ifadeyle, öğrenciden iş birliği yapmasını beklemek yeterli değildir; öğretim tasarımının öğrencinin iş birliğine katılabileceği biçimde oluşturulması gerekir.

Sürdürülebilir öğrenme kültürüne ilişkin bulgular da bu noktayı tamamlamaktadır. Sürdürülebilir eğitim tek bir ders, etkinlik veya proje üzerinden ele alındığında süreklilik problemi ortaya çıkabilir. Sürdürülebilirliğin okul kültürünün bir parçası hâline gelmesi; eşitlik, katılım, erişilebilirlik, sorumluluk, iş birliği ve yaşam boyu öğrenme değerlerinin eğitim süreçlerinin genelinde karşılık bulmasını gerektirmektedir. Bu açıdan sürdürülebilir eğitim ile kapsayıcı eğitim arasında güçlü bir ortak zemin bulunmaktadır.

Araştırmanın bulguları ayrıca kapsayıcılığın yalnızca belirli öğrenci gruplarına yönelik bir yaklaşım olarak sınırlandırılmasının yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Farklı öğrenme ihtiyaçları, sosyoekonomik koşullar, dijital erişim olanakları ve bireysel özellikler eğitim sürecine katılımı farklı biçimlerde etkileyebilmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim, farklılıkları ortadan kaldırmaya çalışan değil, farklılıkların öğrenme sürecinde dikkate alınmasını sağlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmanın bulguları, sürdürülebilir eğitim ile 21. yüzyıl becerilerinin kapsayıcı eğitim perspektifiyle yeniden düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Buradaki temel mesele yalnızca öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacağı becerileri belirlemek değildir. Asıl mesele, bu becerilere bütün öğrencilerin erişebilmesini sağlayacak eğitim ortamlarının oluşturulmasıdır. Bu nedenle sürdürülebilir eğitim, beceri eğitimi ve kapsayıcılık arasında bütüncül bir ilişki kurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5. SONUÇ

Bu araştırmada sürdürülebilir eğitim bağlamında 21. yüzyıl becerileri kapsayıcı eğitim açısından incelenmiştir. İncelenen 14 çalışma/kaynağın sentezlenmesi sonucunda erişilebilir öğrenme ortamları, öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, sosyal katılım ve aidiyet ile sürdürülebilir öğrenme kültürü olmak üzere beş temel boyut öne çıkmıştır. Bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca bireysel akademik yeterlikler olarak değerlendirilmemesi gerektiğini; bu becerilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını, sosyal etkileşimini ve değişen koşullara uyumunu destekleyen bir yapı içerisinde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın genel sonucu, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir eğitim anlayışının birbirini tamamlayan üç unsura ihtiyaç duyduğudur: öğrencilerin geleceğin becerilerini geliştirmesi, bu becerilere erişebileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitim sürecine anlamlı biçimde katılabilmesi. Bu nedenle eğitim politikalarının yalnızca 21. yüzyıl becerilerini programlara eklemekle sınırlı kalmaması; erişilebilirlik, eşitlik, öğretmen yeterliği, dijital kapsayıcılık ve sosyal katılım boyutlarını da birlikte ele alması gerekmektedir**.**

6. ÖNERİLER

Eğitim programlarının hazırlanması ve güncellenmesi sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin sürdürülebilirlik ve kapsayıcılık boyutlarıyla birlikte ele alınması önerilmektedir. Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlığın yalnızca bağımsız beceriler olarak değil, öğrencilerin farklılıklarına duyarlı öğrenme süreçleri içerisinde geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin kapsayıcı ve beceri temelli öğretim uygulamalarına yönelik mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir. Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim, erişilebilir materyal hazırlama, dijital araçların pedagojik kullanımı, iş birlikli öğrenme ve öğrenci katılımını artırmaya yönelik uygulamalara yönelik mesleki gelişim çalışmalarına yer verilmesi yararlı olacaktır.

Dijital kapsayıcılığın güçlendirilmesi için özellikle dezavantajlı bölgelerde teknolojik altyapı, internet erişimi ve uygun dijital öğrenme materyallerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte yalnızca cihaz ve internet erişiminin sağlanması yeterli görülmemeli; öğrencilerin ve öğretmenlerin bu teknolojileri etkili ve pedagojik amaçlarla kullanabilmelerine yönelik destekler de değerlendirilmelidir.

Okullarda öğrencilerin sosyal katılımını ve aidiyet duygusunu destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir. Grup çalışmaları, akran öğrenmesi ve iş birlikli

etkinliklerin kullanımında öğrencilerin tamamının sürece anlamlı biçimde katılmasına dikkat edilmesi önemlidir.

Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı eğitim kademeleri ve farklı sosyoekonomik koşullardaki öğrenciler karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Özellikle kapsayıcı öğrenme ortamlarının 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine etkisini doğrudan inceleyen deneysel ve karma yöntemli çalışmaların yapılması, mevcut literatürdeki ilişkilerin daha güçlü biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayabilir**.**

KAYNAKÇA

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development, 5*(1), 48–71.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Karabulut, R. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik davranışlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

Kazancı, M., & Çeliköz, N. (2025). Kapsayıcı eğitim araştırmalarında güncel eğilimler. *ASA Dergisi, 3*(1), 72–90. https://doi.org/10.71313/asa.1698202

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.

Partnership for 21st Century Learning [P21]. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*.

Sarı, M., & Turhan Türkkan, B. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitim yaklaşım ve uygulamaları* (ss. 125–162). Pegem Akademi.

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.

Şengöz, E., Soydan, S. B., & Saltalı, N. D. (2024). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öz-yeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim öz-yeterlikleri. *The Journal of Academic Social Science*, 127(127), 244–265. https://doi.org/10.29228/ASOS.55051

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zhao, Y. (2020). *Taming the machine: How educators can leverage artificial intelligence to shape the future*. Teachers College Press. **[**

B021

Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüğünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Prof. Dr. Serhat Arslan
Gazi Üniversitesi
Bildiri no: ABS-FPWFYB

Özet

Araştırmada üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklemler t testi sonuçlarına göre kadın öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü puan ortalaması $\bar{X}$ = 21.13 SS = 6.95 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması $\bar{X}$ = 19.06 SS = 6.48 olarak bulunmuş ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir t(361) = 2.49 p = .013. Varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır Levene's F = 0.64 p = .424. Etki büyüklüğü Cohen's d = 0.30 olup küçük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Buna karşılık bölüm değişkenine göre yapılan ANOVA sonuçları öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir F(6.356) = 0.68 p = .665. Sonuç olarak duygu düzenleme güçlüğü cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmakta ancak bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda bütüncül bir biçimde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Duygu düzenleme güçlüğü, üniversite öğrencileri, cinsiyet.

AN EXAMINATION OF DIFFICULTIES IN EMOTION REGULATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS ACROSS VARIOUS VARIABLES

Abstract

The study examined university students' levels of difficulties in emotion regulation in terms of gender and academic department. According to the results of the independent-samples t-test conducted by gender, the mean score for difficulties in emotion regulation was $\bar{X}$ = 21.13 (SD = 6.95) among female students, whereas it was $\bar{X}$ = 19.06 (SD = 6.48) among male students. This difference was statistically significant, t(361) = 2.49, p = .013. The assumption of homogeneity of variances was met, Levene's F = 0.64, p = .424. The effect size was Cohen's d = 0.30, indicating a small effect. In contrast, the results of the ANOVA conducted according to academic department indicated that students' difficulties in emotion regulation scores did not differ significantly across departments, F(6, 356) = 0.68, p = .665. In conclusion, difficulties in emotion regulation differed significantly by gender but did not differ significantly by academic department.

Keywords: Difficulties in emotion regulation, university students, gender.

1. GİRİŞ

Duygu düzenleme; duyguların farkında olmayı ve anlaşılmasını, bu duyguların kabul edilmesini, dürtüsel davranışların kontrol edilmesini ve uygun şekilde hareket edebilme becerisini kapsar; bu da bireyin fizyolojik tepkilerini ve sosyal etkileşimlerini etkileyebilir. Bireyin kişisel deneyiminin doğası, duygularını ifade etme biçimi ve duygu düzenleme becerisi; sağlıklı ve yakın sosyal ilişkilerin kurulmasına önemli ölçüde katkıda bulunabilir ve kişinin duygusal iyi oluşunu artırabilir (Gratz & Roemer, 2004; Norouzi, Zargar, & Norouzi, 2017; Ryff & Singer, 2001). Duygu düzenleme, duygusal ipuçlarının değerlendirilmesiyle başlar ve bu ipuçlarına nasıl tepki verildiğine ve nasıl dikkat edildiğine bağlı olarak bir dizi davranışsal ve deneyimsel sistem devreye girer (Gross & John, 2003; Monteiro, Balogun, & Oratile, 2014). Gross'un (1998) duygu düzenleme süreç modeli, duyguların düzenlenebileceği beş noktayı sınıflandırır: durumu seçme veya değiştirme, dikkati yönlendirme, bilişleri değiştirme ve tepkileri modüle etme. Gross (2002), duygu düzenlemenin gerçekleştiği "duygu üretim süreci"nin erken ya da geç

aşamalarına bağlı olarak sonuçların farklılık göstereceğini ileri sürmektedir. Bilişsel yeniden değerlendirme (reappraisal) erken aşamada gerçekleşir ve bir durumun etkisini azaltmak amacıyla nasıl algılandığının değiştirilmesini ifade eder. Duygu düzenleme güçlükleri, geniş bir yelpazedeki duygusal sorunlarda belirgin olarak görülmektedir. Birçok çalışma, duyguların düzenlenmesindeki yetersizliklerin depresyonun gelişimi için önemli bir risk faktörü olarak kabul edildiğini göstermektedir (Liu, Su, Chen, Chen, & Liu, 2025). Gratz ve Romer (2004), duygu düzenlemenin; (a) duygusal farkındalık ve duyguların anlaşılması, (b) duyguların kabul edilmesi, (c) olumsuz duygular yaşandığında dürtüsel davranışları kontrol edebilme ve hedeflere uygun davranabilme becerisi ve (d) duruma uygun duygu düzenleme stratejilerini kullanabilme becerisi gibi çeşitli bileşenlerden oluştuğunu ileri sürmektedir. Son yıllarda yapılan ruh sağlığı araştırmaları, önceki kuşaklarla karşılaştırıldığında özellikle psikolojik sorunlar başta olmak üzere çeşitli ruh sağlığı problemleri yaşayan üniversite öğrencilerinin sayısında belirgin bir artış olduğunu ortaya koymaktadır (Arici-Ozcan, Cekici, & Arslan, 2019; Eisenberg, Hunt ve Speer, 2013; Galatzer-Levy, Burton ve Bonanno, 2012). Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı hedefleyen ve değişkenler arasındaki farklılıkları incelemeye olanak sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı incelendiğinde; 204 öğrencinin (%56,2) ilahiyat fakültesinde, 70 öğrencinin (%19,3) rehberlik bölümünde, 58 öğrencinin (%16,0) sosyal bilgiler öğretmenliğinde ve 31 öğrencinin (%8,5) sınıf öğretmenliğinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 363 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 274'ü (%75,5) kadın, 89'u (%24,5) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. Bu formda cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm gibi değişkenlere ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerini belirlemek amacıyla Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği kullanılmıştır.

Duygulara İlişkin İnançlar Ölçeği

"Duygulara İlişkin İnançlar Ölçeği", Rimes ve Chalder (2010) tarafından geliştirilmiş olup, Akın ve Akın (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, tek faktörlü yapıya sahip olup toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Altılı Likert tipi olan ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır ve yanıt seçenekleri "kesinlikle katılıyorum – kesinlikle katılmıyorum" arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,71 olarak bulunmuş olup, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0,27 ile 0,45 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca faktör yüklerinin 0,30 ile 0,62 arasında değiştiği görülmüştür. Uyum iyiliği değerleri ($\chi^2 = 88,34$; sd = 51; $p < 0,001$; RMSEA = 0,044; NFI = 0,90; CFI = 0,95; IFI = 0,96; GFI = 0,96; SRMR = 0,050), ölçeğin Türk örnekleminde geçerli ve uygun bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Araştırma verileri, gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılardan toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Veri toplama süreci etik ilkelere uygun şekilde yürütülmüştür. Elde edilen veriler SPSS Statistics kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile özetlenmiştir. Duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygun istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

"Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" başlıklı araştırmada, betimsel istatistikler kapsamında "duygu düzenleme güçlüğü" değişkenine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya 363 üniversite öğrencisi katılmıştır. Duygu düzenleme güçlüğü puanlarının en küçük değeri 8, en yüksek değeri 40 olup, değişkenin aralığı 32 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların duygu düzenleme güçlüğü puan ortalaması 20,6'dır (SH = 0,3615). Standart sapma 6,887, varyans ise 47,43 olarak bulunmuştur. Dağılımın çarpıklık katsayısı 0,62 (SH = 0,128) olup, dağılımın hafif düzeyde sağa çarpık olduğu görülmektedir. Basıklık katsayısı ise -0,028 (SH = 0,255) olarak hesaplanmış ve dağılımın normale yakın bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 1.Betimsel İstatistikler

	N	Aralık	Minimum (En küçük değer)	Maksimum (En yüksek değer)	Ortalama		SS. sapma	Varyans	Çarpıklık		Basıklık	
						SS.hata				S:hata		Standart hata
Duygu Düzenleme Güçlüğü	63	2	8	40	0,6	3615	,887	7,43	62	128	,028	,255

Duygu düzenleme güçlüğünün cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüğü Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup İstatistikleri

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
1	274	21.1	6.9	.42
2	89	19.0	6.4	.68

Kadın katılımcıların (N = 274) duygu düzenleme güçlüğü puan ortalaması 21,135 (SS = 6,9514), erkek katılımcıların (N = 89) ise 19,056 (SS = 6,4761) olarak hesaplanmıştır. Levene testi sonuçları varyansların homojen olduğunu göstermiştir (F = 0,640; p = 0,424). Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (t(361) = 2,492; p = 0,013). Bu bulguya göre kadın öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (ortalama fark = 2,0789). %95 güven aralığı 0,4381 ile 3,7197 arasında değişmektedir. Etki büyüklüğü analizine göre bu farkın düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Cohen's d = 0,304 (GA %95 = 0,064 – 0,544), Hedges' g = 0,303 (GA %95 = 0,063 – 0,543) ve Glass's Δ = 0,321 (GA %95 = 0,076 – 0,564) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Duygu düzenleme güçlüğünün bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüğü Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri, Varyans Homojenliği Testi ve Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	194.736	6	32.45	.68	.665

Gruplar İçinde	16978.311	356	47.69
Toplam	17173.047	362	

Betimsel istatistiklere göre duygu düzenleme güçlüğü puan ortalamaları; sosyal bilgiler eğitimi bölümünde 19,466 (SS = 6,7075), sınıf öğretmenliğinde yaklaşık 20,42, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde 20,757 ve ilahiyat fakültesinde 20,941 olarak hesaplanmıştır. Tüm örneklem için genel ortalama 20,625'tir (SS = 6,8876). Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla yapılan Levene testi sonuçlarına göre varsayımın sağlandığı görülmüştür (F = 1,271; p = 0,284). Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğü puanlarının bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (F(6, 356) = 0,681; p = 0,665). Bu bulguya göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4. SONUÇ

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Buna göre kadın öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu farkın etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, cinsiyetin duygu düzenleme güçlüğü üzerinde sınırlı ancak istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bölüm değişkenine ilişkin yapılan analizlerde ise öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinin akademik alanlarının duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir. Tanacioğlu Aydın ve Pekşen Süslü (2023) tarafından yapılan çalışmada, duygu düzenleme güçlüklerinin çocukluk travmaları ile dayanıklılık arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu doğrulanmış; çocukluk travmasının bireylerin dayanıklılığını, yaşadıkları duygu düzenleme güçlüğü düzeyine bağlı olarak etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, Arıcı-Ozcan, Çekici ve Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliği daha yüksek bireylerin duygu düzenleme güçlüklerinin düşük olduğu ve duygu düzenleme güçlüklerinin azalmasının dayanıklılığı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Monteiro, Balogun ve Oratile (2014) tarafından yapılan çalışmada, duygu düzenleme güçlüklerinin problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma stratejilerinin hem katılım hem de geri çekilme boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı; ayrıca duygusal tepkilerin kabul edilmemesinin problem çözme, bilişsel yeniden yapılandırma, duyguları ifade etme, sosyal destek arama, problemden kaçınma ve istekli düşünme gibi başa çıkma stratejileriyle pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerini cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma kesitsel bir desende yürütüldüğü için elde edilen bulgular yalnızca araştırmanın gerçekleştirildiği zaman dilimiyle sınırlıdır ve nedensel bir ilişki kurmaya imkân vermemektedir. Ayrıca veriler öz bildirim ölçekleri aracılığıyla toplandığından, katılımcıların yanıtlarının sosyal istenirlik ya da yanıt yanlılığı gibi faktörlerden etkilenme olasılığı bulunmaktadır. Örneklemin yalnızca belirli bir üniversitedeki öğrencilerden oluşması da bulguların genellenebilirliğini sınırlayan bir diğer önemli durumdur. Bununla birlikte araştırma yalnızca cinsiyet ve bölüm değişkenlerine odaklandığı için duygu düzenleme güçlüğünü etkileyebilecek diğer psikososyal değişkenler kapsam dışında bırakılmıştır. Bu sınırlılıklar doğrultusunda, hem teorik hem de pratik açıdan bazı öneriler geliştirilmiştir. Teorik açıdan, duygu düzenleme güçlüğünün daha kapsamlı biçimde anlaşılabilmesi için ilerleyen çalışmalarda bu değişkenin stres, psikolojik dayanıklılık, öznel iyi oluş, sosyal destek ve bağlanma stilleri gibi farklı psikolojik yapılarla birlikte ele alınması önerilmektedir. Pratik açıdan ise üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programlarının yaygınlaştırılması önemli görülmektedir. Gelecek araştırmalar açısından ise daha geniş ve farklı üniversiteleri kapsayan örneklemlerle

çalışmalar yürütülmesi, bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca karma yöntem araştırmalarına yer verilerek nicel verilerin nitel bulgularla desteklenmesi, duygu düzenleme güçlüğünün daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

5. KAYNAKLAR

Akın, A., & Akın, U. (2012). *Turkish version of the Beliefs about Emotions Scale (BES).* Paper presented at the International Counseling and Education Conference 2012 (ICEC 2012), May, 3-5, İstanbul, Turkey.

Arici-Ozcan, N., Cekici, F., & Arslan, R. (2019). The relationship between resilience and distress tolerance in college students: The mediator role of cognitive flexibility and difficulties in emotion regulation. *International Journal of Educational Methodology*, *5*(4), 525-533. htpps://doi.org/10.12973/ijem.5.4.525

Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: variation across student subgroups and across campuses. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 201*(1), 60-67.

Galatzer-Levy, I. R., Burton, C. L., & Bonanno, G. A. (2012). Coping flexibility, potentially traumatic life events and resilience: a prospective study of college student adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology, 31*(6), 542-567.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26(1), 41–54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281–291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 85(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Liu, L., Su, T., Chen, J., Chen, Y., & Liu, G. (2025). Relationships between depression and difficulties in emotion regulation among first-year college students: A network analysis approach. BMC Psychology, 13, 834. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03198-7

Monteiro, N. M., Balogun, S. K., & Oratile, K. N. (2014). Managing stress: The influence of gender, age and emotion regulation on coping among university students in Botswana. International Journal of Adolescence and Youth, 19(2), 153–173. https://doi.org/10.1080/02673843.2014.908784

Norouzi, M., Zargar, F., & Norouzi, F. (2017). Effectiveness of acceptance and commitment therapy on interpersonal problems and difficulties in emotion regulation among university students. Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 11(3), e8005. https://doi.org/10.5812/ijpbs.8005

Rimes, K. A., & Chalder, T. (2010). The Beliefs about Emotions Scale: validity, reliability and sensitivity to change. *Journal of psychosomatic research, 68(*3), 285-292. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.09.014

Ryff, C. D., & Singer, B. (2001). *Emotion, social relationships, and health*. Oxford University Press

Tanacioğlu Aydın, B., & Pekşen Süslü, D. (2023). The mediating role of difficulties in emotion regulation in the relationship between childhood trauma and resilience among university students. Turkish

Psychological Counseling and Guidance Journal, 13(70), 315–329. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1265528.4

B022

Yaşam Boyu Öğrenmede Kişisel ve Mesleki Yetkinlik Algısı: Bir Öz Değerlendirme Çalışması

Doç. Dr. Özlem Karakış[1], Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ[2]

[1] Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

[2] Sakarya Üniversitesi

Bildiri no: ABS-MYJCK2

Özet

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde sahip olunması gereken kişisel ve mesleki yetkinliklere ilişkin görüşleri ile kendilerini bu yetkinlikler açısından nasıl değerlendirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüş; çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen iki açık uçlu sorudan oluşan veri toplama formu aracılığıyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre öğretmen adayları, yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin sahip olması gereken kişisel yetkinlikleri en çok öğrenmeye yönelik motivasyon ve merak, eleştirel düşünme, sorgulama ve araştırmacılık, duyuşsal ve ahlaki kişilik özellikleri ile özyönetim ve iletişim becerileri kapsamında değerlendirmiştir. Mesleki yetkinlikler açısından ise alan bilgisi ve mesleki donanım, sürekli mesleki gelişim ve günceli takip, pedagojik beceriler ve sınıf yönetimi ile mesleki etik ve öğrenci merkezlilik ön plana çıkmıştır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kendilerini yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri bakımından yeterli olarak değerlendirirken, bir kısmı kendisini kısmen yeterli ya da yetersiz olarak ifade etmiş, bazı katılımcılar ise yaşam boyu öğrenmeye ilişkin genel kavramsal değerlendirmelerde bulunmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarında özyönetim, eleştirel düşünme ve sürekli mesleki gelişimi destekleyen öğrenme yaşantılarının sistematik biçimde güçlendirilmesi, öz değerlendirmelerin performansa dayalı ölçme araçlarıyla desteklenmesi ve benzer araştırmaların farklı üniversitelerde daha geniş örneklemler üzerinde yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki yetkinlikler, olgubilim, öğretmen adayları, yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri

PERCEPTIONS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES IN LIFELONG LEARNING: A SELF-ASSESSMENT STUDY

Abstract

This study aimed to identify pre-service teachers' views on the personal and professional competencies required in the lifelong learning process and how they assess themselves in terms of these competencies. The study was conducted with a phenomenological design, one of the qualitative research designs, and the study group consisted of 30 fourth-year pre-service teachers enrolled in the faculty of education of a state university in the Western Black Sea Region of Turkey. Data were collected through a form of two open-ended questions, developed by the researchers and finalized in line with expert opinions, and were analyzed using content analysis. According to the findings, pre-service teachers mostly described the personal competencies an individual should have in the lifelong learning process in terms of motivation and curiosity toward learning, critical thinking, questioning and research-mindedness, affective and moral personality traits, and self-management and communication skills. Regarding professional competencies, content knowledge and professional preparedness, continuous professional development and keeping up to date, pedagogical skills and classroom management, and professional ethics and student-centeredness came to the fore. While most pre-service teachers considered themselves competent in terms of lifelong learning

competencies, some described themselves as partially competent or not competent, and some participants offered general conceptual views on lifelong learning. Based on the findings, it is recommended that learning experiences supporting self-management, critical thinking and continuous professional development be systematically strengthened in teacher education programs, that self-assessments be supported with performance-based measurement tools, and that similar studies be conducted with larger samples at different universities.

Keywords: Professional competencies, phenomenology, pre-service teachers, lifelong learning, lifelong learning competencies

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, bireylerin yaşam biçimlerini ve mesleki yeterliliklerini sürekli yeniden şekillendirmekte, bu durum ise erken dönemlerde edinilen bilgi ve becerilerin kısa sürede güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. Geçmişte bireyler aynı bilgi birikimiyle meslek yaşamlarını sürdürebilirken, günümüzde değişimin hızına uyum sağlayabilmek için bilgi ve becerilerin sürekli güncellenmesi zorunlu hâle gelmiştir. Knapper ve Cropley'e (2000) göre bilgi, değişimle birlikte hızla eskimekte ve mevcut yeterlilikler zaman içinde yetersiz kalmaktadır. Bu dönüşüm, eğitimin yalnızca örgün eğitim süreciyle sınırlı tutulamayacağını ortaya koymuş; bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmelerini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme (YBÖ), bireylerin değişime uyum sağlamalarını, sürekli gelişmelerini ve ortaya çıkan öğrenme fırsatlarını değerlendirmelerini sağlayan temel bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2002; Kurt, 2000). Nitekim bilgi toplumlarının gereksinim duyduğu sürekli kendini geliştiren bireylerin yetiştirilmesinde yaşam boyu öğrenme, 21. yüzyılın temel yeterliliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Fındıkçı, 2004).

Yaşam boyu öğrenme (YBÖ) kavramı ilk kez 1929 yılında Basil Yeaxlee (1883-1967) tarafından ortaya atılmış, daha sonra UNESCO ve OECD'nin çalışmalarıyla uluslararası eğitim politikalarının temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir (Budak, 2009). UNESCO tarafından 1972'de Faure Raporu ile gündeme taşınan kavram, OECD'nin 1973 yılında yayımladığı Sürekli Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji raporunda ekonomik gelişme, rekabet gücü ve istihdamın sürdürülebilirliği açısından ele alınmış; bireylerin değişen toplumsal ve mesleki koşullara uyum sağlayabilmeleri için öğrenmenin yaşamın tümüne yayılması gerektiği vurgulanmıştır (EURYDICE European Unit, 2000). Bu yaklaşım, eğitimin yalnızca okul yıllarıyla sınırlandırılamayacağını, örgün eğitimle birlikte yaygın ve informal öğrenme süreçlerini de kapsaması gerektiğini ortaya koymuştur (Budak, 2009). Nitekim YBÖ, erken çocukluk döneminden emeklilik sonrasına kadar uzanan süreçte bireylerin gerçekleştirdiği tüm örgün, yaygın ve informal öğrenme yaşantılarını kapsayan bütüncül bir öğrenme anlayışı olarak tanımlanmaktadır (DPT, 2001; Dunn, 2003; Lynch, 1977; Pillay, Wilss ve Boulton-Lewis, 2006). Ayrıca okul yıllarında kazanılan bilgi, beceri ve öğrenme motivasyonu, bireylerin sonraki yaşamlarında öğrenmeye devam edebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Demirel, 2009).

Yaşam boyu öğrenmenin kuramsal temeli ise yetişkin eğitimi alanındaki öz-yönetimli öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır. Knowles (1975), yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerini belirleyebilen, öğrenme kaynaklarını seçebilen ve kendi öğrenmelerini değerlendirebilen özerk bireyler olduğunu ileri sürerek andragoji yaklaşımını geliştirmiş; Candy (1991) ise öz-yönetimli öğrenmeyi hem bir öğretim yöntemi hem de bireysel bir özellik olarak ele alarak yaşam boyu öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Kavramın günümüzdeki kapsamlı çerçevesi ise UNESCO'nun 1996 tarihli Delors Raporu ile şekillenmiş; raporda öğrenmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve kendini gerçekleştirmeyi öğrenme olmak üzere dört temel öğrenme sütunu tanımlanmış ve bu yeterliliklerin yaşamın her döneminde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Delors, 1996). Böylece yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyerek değişen toplumsal, teknolojik ve mesleki koşullara

uyum sağlamalarını destekleyen, bireysel gelişimi yaşamın tümüne yayan temel bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmiştir.

Örgün eğitimin tamamlanmasının ardından bilgi, beceri ve tutumların güncellenmesi ihtiyacına işaret eden bu kavram son otuz yılda eğitim politikalarının merkezine yerleşmiş; öğretmenlik mesleği de hem kendi mesleki gelişimini sürdürme hem de öğrencilerinde bu yönelimi geliştirme sorumluluğu taşıması bakımından YBÖ tartışmalarının özellikle önem kazandığı bir alan hâline gelmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının YBÖ'ye ilişkin yetkinlik, eğilim ve tutumları, hem öğretmen yetiştirme programlarının niteliği hem de gelecekteki öğretmenlik uygulamaları açısından belirleyici bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimini betimleyen ve demografik değişkenlerle ilişkilendiren çalışmaların (Tunca, Alkın Şahin ve Aydın, 2015; Göloğlu Demir, 2022; Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş, 2020; Duymuş ve Sulak, 2018; Ergün ve Cömert Özata, 2016) eğilim düzeyine ilişkin farklı bulgular ortaya koyduğu — düşük (Tunca vd., 2015; Göloğlu Demir, 2022), orta (Duymuş ve Sulak, 2018), yüksek (Ergün ve Cömert Özata, 2016; Şahin vd., 2020) düzeyde eğilim bulunduğu — ve cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, akademik başarı gibi değişkenlere göre de sonuçların araştırmalarda farklılaştığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni konusunda alanyazında bazı çalışmalar kadın adaylar lehine bir fark bildirirken (Şahin ve ark., 2020), bazıları erkek adaylar lehine bir fark bulmuş (Göloğlu Demir, 2022) ve önemli bir kısmı cinsiyete göre anlamlı bir fark saptamamıştır (Tunca ve ark., 2015; Kaya, 2022; Beypınar ve Sıvacı, 2023 kısmen). Demirel ve Yağcı (2012) tarafından olgu bilim deseniyle yapılan ve 21 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiş bulgulara göre adaylar yaşam boyu öğrenmeyi büyük ölçüde öğrenme zamanı ve kişisel gelişim perspektifinden tanımlamakta, hızlı değişime uyum sağlamayı bu kavramın merkezi bir unsuru olarak görmektedir. Adayların tanımladığı yaşam boyu öğrenme becerileri duyuşsal, bilişsel ve sosyal boyutları kapsamaktadır. Araştırmacılar, ilköğretim öğretmenliği programlarında yaşam boyu öğrenme becerilerine yer verildiğini ancak uygulamada bu becerilerin kazandırılmasında eksiklikler bulunduğunu belirtmektedir. Bu çalışma, alanyazında ağırlıklı olarak nicel desenlerin kullanıldığı bir bağlamda nitel bir bakış açısı sunması bakımından değerlidir.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde sahip olunması gereken kişisel ve mesleki yetkinliklere ve kendilerini bu yetkinlikler açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan ve bu olgulara ilişkin bireysel algı ve deneyimleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan görece büyük (27861 öğrenci ve 1448 akademik personel) bir üniversitenin eğitim fakültesinde 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri formu 35 adet 4. sınıf öğretmen adayına dağıtılmış, eksik / hatalı doldurulmuş olan 5 veri formu araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma 30 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütleri karşılayan birim ya da durumların çalışma grubuna dahil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2002/2014). Bu araştırmada temel ölçüt, katılımcıların 4. sınıfta öğrenim görüyor olmalarıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Soru formunun kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla ikisi Eğitim Programları ve Öğretim

alanında uzman, biri Türk dili uzmanı olmak üzere toplam üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Form iki sorudan oluşmaktadır.

1-Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin sahip olması gereken;

a- kişisel yetkinlikler nelerdir?

b- mesleki yetkinlikler nelerdir?

2-Kendinizi yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bu sorular ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin sahip olması gereken kişisel ve mesleki özelliklerin neler olduğu ve kendilerini yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılara yazılı biçimde uygulanan açık uçlu soru formu yoluyla elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavram ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenmesini sağlayan bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreç sırasıyla verilerin kodlanması, kodlardan kategori ve temaların oluşturulması, bulguların düzenlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşmuştur. Analiz sürecinde önce her katılımcının verdiği yanıtlar tek tek okunmuş ve açık kodlama (open coding) yaklaşımıyla kodlanmıştır. Kodlama sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla veriler araştırmacılardan bağımsız olarak iki alan uzmanı tarafından da kodlanmış, kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %[…] olarak bulunmuştur. Ardından kavramsal olarak benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş ve bu alt temalara eğitim bilimleri alanyazınına uygun akademik isimler verilmiştir. Her alt temaya ait kodlar, frekans ve yüzde değerleri ile bu temayı temsil eden iki doğrudan katılımcı alıntısı aşağıdaki tablolarda bir arada sunulmuştur. Bulgular sunulurken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, katılımcılar gizliliği korumak amacıyla Ö1, Ö2, Ö3 ... Ö30 şeklinde kodlanmıştır. Birinci sorunun a ve b şıklarına verilen yanıtlar genellikle birden fazla kod içerdiğinden, bir katılımcının yanıtı birden fazla temada yer alabilmektedir. Bu nedenle bu iki soruya ilişkin tablolarda frekans toplamı katılımcı sayısını (N=30) aşabilmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde sahip olunması gereken kişisel ve mesleki yetkinliklere ve kendilerini bu yetkinlikler açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kod, frekans, yüzde ve örnek doğrudan alıntılar bulunmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin sahip olması gereken kişisel yetkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kod, frekans, yüzde ve doğrudan alıntılar

Alt Tema	Temayı Oluşturan Kodlar	Katılımcılar	f	%	Doğrudan Katılımcı Alıntıları
Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Merak	kişisel gelişime açıklık, öğrenme isteği ve sevgisi, merak, bilgiye doymama, YBÖ'ye inanç, kendini gerçekleştirme amacı, aktiflik	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30	16	53.3	*"bilgiye doymamalı, sürekli okumalı, öğrenmeli"* ***(Ö5)*** *"öğrenmeyi sevmeli, meraklı olmalı, kendini gerçekleştirmeyi amaç edinmeli"* ***(Ö19)***
Özyönetim, Sebat ve Hedef Yönelimlilik	sabır, azim, irade, hedef belirleme, konsantrasyon	Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö25	7	23.3	*"sabırlı olmalı, öğrenmeyi sevmeli, hedefleri olmalı"* ***(Ö12)*** *"istekli ve azimli"* ***(Ö16)***

Alt Tema	Temayı Oluşturan Kodlar	Katılımcılar	f	%	Doğrudan Katılımcı Alıntıları
Eleştirel Düşünme, Sorgulama ve Araştırmacılık	araştırmacılık, sorgulayıcılık, özeleştiri, gözlem gücü, farkındalık, güncele ve yeniliğe açıklık	Ö4, Ö8, Ö10, Ö14, Ö18, Ö20, Ö23, Ö24, Ö28, Ö30	10	33.3	*"bilimle iç içe, yenilikçi, meraklı, empatik, araştırmacı"* ***(Ö4)*** *"kendini sorgulayabilen ve güncel konuları takip edebilen"* ***(Ö20)***
İletişim ve Sosyal Beceriler	iletişim becerisi, dinleme, sosyallik, sözlü ve yazılı ifade becerisi, iletişime açıklık	Ö1, Ö8, Ö15, Ö21, Ö27, Ö29, Ö30	7	23.3	*"Kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme"* ***(Ö27)*** *"aktif, sosyal"* ***(Ö15)***
Duyuşsal ve Ahlaki Kişilik Özellikleri	dürüstlük, ahlaklılık, saygı, özveri, duyarlılık, anlayış, sevgi, iyimserlik, sakinlik, empati, özgüven	Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö17, Ö22, Ö23, Ö25, Ö29	10	33.3	*"Dürüst, ahlaklı, özverili"* ***(Ö17)*** *"anlayışlı, özverili, bilgiye açık, sevgi dolu ve sabırlı"* ***(Ö25)***
Genel Kültür ve Bilişsel-Dijital Donanım	bilgi birikimi, genel kültür, dil ve bilgisayar yetkinliği, gezi ve okuma deneyimi, zeka ve yetenek	Ö2, Ö3, Ö13, Ö21, Ö26	5	16.7	*"dil ve bilgisayar yetkinliği, genel kültür seviyesi, iletişim yeteneği"* ***(Ö21)*** *"gezmeli ve okumalı, presentable olmalı"* ***(Ö26)***

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin sahip olması gereken kişisel yetkinliklere ilişkin görüşleri kavramsal benzerliklerine göre sırasıyla Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Merak (f=16, %53.3), Eleştirel Düşünme, Sorgulama ve Araştırmacılık ile Duyuşsal ve Ahlaki Kişilik Özellikleri (f=10, %33.3), Özyönetim, Sebat ve Hedef Yönelimlilik ve İletişim ve Sosyal Beceriler (f=7, %23.3) ve Genel Kültür ve Bilişsel-Dijital Donanım (f=5, %16.7) temaları altında toplanmıştır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin sahip olması gereken mesleki yetkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kod, frekans, yüzde ve doğrudan alıntılar

Alt Tema	Temayı Oluşturan Kodlar	Katılımcılar	f	%	Doğrudan Katılımcı Alıntıları
Alan Bilgisi ve Mesleki Donanım	mesleki donanım, tecrübe, branş bilgisine hakimiyet, mesleki uzmanlık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö15, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29	13	43.3	*"mesleki bilgilerle donanımlı olması"* ***(Ö7)*** *"tecrübe ve yeterli bilgi"* ***(Ö9)***
Sürekli Mesleki Gelişim ve Güncel Takip	mesleki gelişime açıklık, güncel ve teknolojik takip, kendini alanında eğitme, tamamlayıcı eğitimlere katılım, eksik ve hataları düzeltmeye meyil	Ö5, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö29, Ö30	12	40.0	*"mesleğin tarihsel gelişimini takip eden, güncel konuları takip eden, mesleki teknolojik gelişmeleri mesleğinde uygulayabilen"* ***(Ö20)*** *"yeniliklere açık, kendini güncelleyebilen"* ***(Ö16)***
Öğretimsel (Pedagojik) Beceriler ve Sınıf Yönetimi	bilgi aktarma becerisi, beden dilini etkili kullanma, analiz-sentez yapabilme, konuyu somutlaştırma, sınıf yönetimi becerisi	Ö4, Ö8, Ö11, Ö15, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28	8	26.7	*"bilgiyi aktarabilmeli, jest ve mimiklere önem vermeli, en iyisini yapmaya çalışmalı"* ***(Ö8)*** *"sınıf yönetimi alanında etkili ve yeterli bilgi ve beceriye sahip"* ***(Ö28)***
Mesleki Bağlılık ve Özen	mesleği sevme, işini özenle yapma, düzenli çalışma, çalışkanlık, disiplinli olma	Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö23	8	26.7	*"mesleği sevmeli"* ***(Ö12)*** *"işini seven, düzenli çalışan"* ***(Ö14)***

Alt Tema	Temayı Oluşturan Kodlar	Katılımcılar	f	%	Doğrudan Katılımcı Alıntıları
Mesleki Etik Değerler ve Öğrenci Merkezlilik	öğrenci merkezlilik, adalet, mesleki ahlak ve etik değerler, ileri görüşlülük, rehberlik	Ö10, Ö13, Ö22, Ö23, Ö27	5	16.7	*"mesleki ahlak ve etik değerleri benimsemeli. Alan bilgisine sahip olmalı, mesleki yeterlilik beceri ve kazanımlara sahip olmalı"* ***(Ö27)*** *"adil, mesleki uzmanlığa sahip, yol gösterici olmalı"* ***(Ö22)***

Öğretmen adaylarının mesleki yetkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen ifadeler kodlanmış ve kavramsal benzerliklerine göre sırasıyla Alan Bilgisi ve Mesleki Donanım (f=13, %43.3), Sürekli Mesleki Gelişim ve Güncel Takip (f=12, %40), Öğretimsel (Pedagojik) Beceriler ve Sınıf Yönetimi ve Mesleki Bağlılık ve Özen (f=8, %26.7) ve Mesleki Etik Değerler ve Öğrenci Merkezlilik (f=5, %16.7) temaları altında toplanmıştır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının kendilerini yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kod, frekans, yüzde ve örnek doğrudan alıntılar

Alt Tema	Temayı Oluşturan Kodlar	Katılımcılar	f	%	Doğrudan Katılımcı Alıntıları
Kendini Yeterli Gören Öğretmen Adayları	doğrudan yeterlilik beyanı, öğrenmeye ve gelişime çekincesiz açıklık, olumlu kişisel özellik listeleme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö22, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	18	60.0	*"YBÖ yetkinliklerine sahip olduğumu düşünüyorum."* ***(Ö2)*** *"yeterli"* ***(Ö9)***
Kendini Kısmen Yeterli Gören Öğretmen Adayları	kısmi yeterlilik, gelişim ihtiyacının kabulü, sürece devam etme vurgusu	Ö10, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö25	6	20.0	*"daha fazla bilgi ve mesleki tecrübeye ihtiyacım var."* ***(Ö10)*** *"kısmen başarılı"* ***(Ö19)***
Kendini Yetersiz Gören Öğretmen Adayları	doğrudan yetersizlik beyanı	Ö23, Ö24	2	6.7	*"henüz yetersiz"* ***(Ö23)*** *"yetersiz"* ***(Ö24)***
YBÖ'ye İlişkin Genel Kavramsal Görüş Bildirenler	öz değerlendirmeden çok YBÖ'nün doğasına veya araçlarına ilişkin genel görüş	Ö3, Ö7, Ö21, Ö26	4	13.3	*"öğrenmenin yaşı yoktur."* ***(Ö3)*** *"eğitimim hayatım boyunca devam edecek."* ***(Ö7)***

Öğretmen adaylarının kendilerini yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri kavramsal benzerliklerine göre sırasıyla Yeterli (f=18, %60), Kısmen Yeterli (f=6, %20), Yetersiz (f=2, %6.7) ve YBÖ'ye İlişkin Genel Kavramsal Görüş Bildirenler (f=4, %13.3) olmak üzere dört kategoride toplanmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme için en sık dile getirdiği kişisel yetkinlik öğrenmeye yönelik motivasyon ve meraktır. Büyükgöze'nin (2023) Türk üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışma, öğrenmeye duyulan içsel coşkunun yaşam boyu öğrenme eğilimini anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Katılımcıların özyönetim, sebat ve eleştirel düşünmeyi de önemli görmesi, Özen Uyar, Yılmaz Genç ve Yaşar'ın (2018) hedef yönelimliliği, eleştirel düşünmeyi ve özdüzenlemeyi akademik başarıyla ilişkilendiren bulgularıyla tutarlıdır. Karaca, Bektaş, Öner Armağan ve Tor (2024) da özdüzenlemeyi öğretmen adayları için gelişmeye devam eden yaşam boyu bir süreç olarak nitelendirmiştir.

Mesleki yetkinlikler açısından katılımcıların alan bilgisini ve sürekli mesleki gelişimi öne çıkarması, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi okul yıllarıyla sınırlı olmayan sürekli bir süreç olarak algıladığını gösteren Koç'un (2024) çalışmasıyla ve mesleki gelişimin pedagojik yenilik, uzman iş birliği ve teknoloji entegrasyonunu gerektirdiğini ortaya koyan Merino ve arkadaşlarının (2025) derlemesiyle örtüşmektedir. Bu eğilim, Delors'un (1996) dört öğrenme sütunuyla tanımladığı bütüncül yaklaşımın öğretmen adayları tarafından örtük biçimde benimsendiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların yüzde altmışının kendini yeterli görmesi, alanyazındaki bazı nicel ölçek çalışmalarının bulduğu düşük veya orta düzey eğilim sonuçlarıyla (Tunca, Alkın Şahin ve Aydın, 2015; Göloğlu Demir, 2022; Duymuş ve Sulak, 2018) kısmen çelişen dikkat çekici bir bulgudur. Bu farklılık öz değerlendirmenin doğasıyla açıklanabilir. Ernst, Wittwer ve Voss (2023) öğretmen adaylarının çoğunun bilgi düzeyini olduğundan yüksek veya düşük değerlendirdiğini bulmuştur. Kruger ve Dunning'e (1999) göre yeterliği düşük bireyler metabilişsel farkındalık eksikliği nedeniyle performanslarını daha çok abarttığından, katılımcıların olumlu öz değerlendirmeleri de sosyal beğenirlik ve sınırlı öz farkındalıktan kaynaklanmış olabilir.

Bulgular, yaşam boyu öğrenmeyi kişisel gelişim ve değişime uyum çerçevesinde ele alan Demirel ve Yağcı'nın (2012) fenomenolojik çalışmasıyla ve Aksüt ve Ezer'in (2025) olgubilim çalışmasıyla büyük ölçüde uyumludur. Demirel ve Sıvacı'nın (2025) film aracılığıyla yürüttüğü fenomenolojik araştırma da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi kişisel ve mesleki gelişimle iç içe anlamlandırdığını doğrulamaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarının özyönetim, eleştirel düşünme ve mesleki gelişime açıklık gibi yetkinlikleri sistematik biçimde geliştirmesi önerilmektedir. Fidalgo ve arkadaşlarının (2025) yapılandırılmış hedef belirleme önerileri ve Shawer'ın (2010) öz-düzenlemeli öğrenmeyi müfredat tasarımıyla ilişkilendiren bulguları bu doğrultuda somut bir çerçeve sunabilir. Öz-değerlendirmelerin gerçek yeterliği her zaman yansıtmayabileceği göz önünde bulundurularak, bu çalışmaların performansa dayalı ölçme araçlarıyla desteklenmesi ve bulguların farklı üniversitelerden geniş örneklemlerle sınanması önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

Aksüt, S. ve Ezer, F. (2025). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenmeye genel bir bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 1303–1341. https://doi.org/10.53444/deubefd.1437633

Beypınar, D., & Sıvacı, S. Y. (2023). Relationship between lifelong learning tendencies and self-directed learning skills of teacher candidates. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning, 5*(2), 723–742. https://doi.org/10.51535/tell.1364894

Budak, Y. (2009). Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 693–708.

Büyükgöze, H. (2023). Linking beliefs in reading with lifelong learning tendencies among undergraduates: The mediating role of enthusiasm for reading. *Psychology in the Schools, 60*(10), 3995–4010. https://doi.org/10.1002/pits.22951

Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.

Demirel, E. ve Sıvacı, S. Y. (2025). Filmler aracılığıyla yaşam boyu öğrenme: Öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (74), 192–207. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1566410

Demirel, M. (2009). İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi tam metin bildirileri kitabı* içinde (ss. 1–25). Eğitim Araştırmaları Birliği.

Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1), 100–111.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı: Hayatboyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu* (DPT Yayın No. 2568, ÖİK No. 584). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Hayatboyu-Egitim-veya-Orgun-Olmayan-Egitim-OIK-Raporu.pdf

Dunn, E. (2003). *Life through learning; learning through life: The lifelong learning strategy for Scotland: Summary*. Scottish Executive.

Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, *3*(2), 58–74. https://doi.org/10.29250/sead.427723

Ergün, S., & Cömert Özata, S. (2016). The tendency of preschool education teaching programs student's to lifelong learning. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 1851–1861. https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3568

Ernst, H. M., Wittwer, J., & Voss, T. (2023). Do they know what they know? Accuracy in teacher candidates' self-assessments and its influencing factors. *British Educational Research Journal*, *49*(4), 649–673. https://doi.org/10.1002/berj.3860

EURYDICE European Unit. (2000). *Lifelong learning: The contribution of education systems in the Member States of the European Union*. EURYDICE.

Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim*. Hayat Yayınları.

Fidalgo, P., Thormann, J., Jarrah, A., Abu Khurma, O., Hashem, R., Al Shannag, Q., El Zein, F., & Johnson, J. D. (2025). Empowering educators: A roadmap for teachers to build lifelong learning competencies. *Education Sciences, 15*(8), Article 1063. https://doi.org/10.3390/educsci15081063

Göloğlu Demir, C. (2022). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11*(4), 2488–2506. https://doi.org/10.15869/itobiad.1201614

Karaca, M., Bektaş, O., Öner Armağan, F., & Tor, D. (2024). The relationship between preservice science teachers' perceived role modeling and self-regulation skills in science. *Psychology in the Schools, 61*(9), 3567–3588. https://doi.org/10.1002/pits.23243

Kaya, T. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Knapper, C. K., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education* (3rd ed.). Kogan Page.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.

Koç, S. (2024). Teachers' views on lifelong learning. *International Journal of Contemporary Educational Research, 11*(2), 250–261. https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.2.621

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1121–1134. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121

Kurbanoğlu, S. S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı: Bir ilköğretim okulunda yürütülen uygulama çalışması. *Türk Kütüphaneciliği, 16*(1), 20–40.

Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Lynch, J. (1977). *Lifelong education and the preparation of educational personnel*. UNESCO Institute for Education.

Merino, C., Pacheco, G., Arenas-Martija, A., Becerra, R., & Solís-Pinilla, J. (2025). Continuing professional development in teachers: Insights for designing a formative trajectory in scientific education. *Frontiers in Education, 10,* Article 1537502. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537502

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

Özen Uyar, R., Yılmaz Genç, M. M., & Yaşar, M. (2018). Prospective preschool teachers' academic achievements depending on their goal orientations, critical thinking dispositions and self-regulation skills. *European Journal of Educational Research, 7*(3), 601–613. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.601

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal eser 2002'de yayımlanmıştır)

Pillay, H., Wilss, L., & Boulton-Lewis, G. (2006). Work and learning: Implications for lifelong learning in the workplace. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 218–228). Routledge.

Shawer, S. F. (2010). The influence of student teacher self-regulation of learning on their curricular content-knowledge and course-design skills. *The Curriculum Journal, 21*(2), 201–232. https://doi.org/10.1080/09585176.2010.480872

Şahin, Ü., Sarıtaş, E. ve Çatalbaş, G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 374–389. https://doi.org/10.9779/pauefd.572500

Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 433–446. https://doi.org/10.17860/efd.92694

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Kademeleri; Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim, Yükseköğretim

B023

Kapsayıcı Eğitimin Bedensel Boyutu: Sinir Sistemine Duyarlı Okullar İçin Bir Çerçeve

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Demir Çelebi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Bildiri no: ABS-2Z6211

Özet

Kapsayıcı eğitim, geleneksel olarak engellilik, sosyoekonomik eşitsizlik, göç, dil, kültür, cinsiyet ve öğrenme farklılıkları üzerinden tartışılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin eğitim ortamlarına katılımını belirleyen önemli ancak görece az ele alınmış bir boyut, öğrenmenin gerçekleştiği fizyolojik ve duygusal koşullardır. Öğrencinin sınıfta fiziksel olarak bulunması, öğrenmeye bilişsel ve duygusal olarak erişebildiği anlamına gelmemektedir. Kronik stres, travmatik yaşantılar, belirsizlik, duyusal yük, sosyal tehdit algısı ve ilişkisel güvensizlik; dikkat, çalışma belleği, öz-düzenleme ve öğrenmeye katılım üzerinde etkili olabilmektedir. Bu çalışma, sinir sistemine duyarlı okul kavramını kapsayıcı eğitimin bedensel ve ilişkisel boyutunu görünür kılan bütüncül bir okul yaklaşımı olarak tartışmayı amaçlamaktadır. Sinir sistemine duyarlı okul; öğrencinin davranışını yalnızca disiplin ya da motivasyon ekseninde değerlendirmek yerine davranışın stres, uyarılma, güvenlik, ilişki ve düzenleme süreçleriyle bağlantısını dikkate alan; güvenli ve öngörülebilir ilişkiler, düzenleyici fiziksel ortamlar, hareket ve dinlenme olanakları, öğrencinin bedensel farkındalığı, öğretmenlerin öz-düzenleme kapasitesi ve okul-aile-toplum iş birliğini destekleyen bir okul ekosistemi olarak kavramsallaştırılmıştır. Çalışmada stres nörobiyolojisi, travma bilgili eğitim, öz-düzenleme ve eş-düzenleme, okul aidiyeti ve kapsayıcı eğitim literatürü bir araya getirilerek sinir sistemine duyarlı okullar için beş boyutlu bir çerçeve önerilmektedir: (1) güvenli ve öngörülebilir okul iklimi, (2) ilişkisel güven ve eş-düzenleme, (3) düzenleyici fiziksel ve duyusal çevre, (4) sinir sistemine duyarlı öğretim ve değerlendirme ve (5) çalışan iyi oluşu ve kurumsal sürdürülebilirlik. Bu yaklaşımın özellikle afet, göç, yoksulluk ve diğer kronik stres kaynaklarının etkilediği eğitim bağlamlarında kapsayıcı eğitimin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği ileri sürülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kapsayıcı eğitim, sinir sistemine duyarlı okul, sürdürülebilir eğitim

THE EMBODIED DIMENSION OF INCLUSIVE EDUCATION: A FRAMEWORK FOR NERVOUS SYSTEM-INFORMED SCHOOLS

Abstract

Inclusive education has traditionally been discussed in relation to disability, socioeconomic inequality, migration, language, culture, gender, and differences in learning. However, an important yet relatively underexplored dimension shaping students' participation in educational settings concerns the physiological and emotional conditions under which learning takes place. A student's physical presence in the classroom does not necessarily mean that they are cognitively and emotionally available for learning. Chronic stress, traumatic experiences, uncertainty, sensory overload, perceived social threat, and relational insecurity may affect attention, working memory, self-regulation, and engagement in learning. This study aims to discuss the concept of the nervous system-informed school as a holistic school approach that brings the embodied and relational dimensions of inclusive education into focus. A nervous system-informed school is conceptualized as a school ecosystem that moves beyond interpreting student behavior solely through the lenses of discipline or motivation and instead considers how behavior is shaped by processes of stress, arousal, safety, relationships, and regulation. Such an ecosystem promotes safe and predictable relationships, physically supportive and regulating environments, opportunities for movement and rest, students' bodily awareness, teachers' capacity for self-regulation, and collaboration among schools, families, and communities. Drawing together the literature on the neurobiology of stress, trauma-informed

education, self-regulation and co-regulation, school belonging, and inclusive education, this study proposes a five-dimensional framework for nervous system-informed schools: (1) a safe and predictable school climate, (2) relational safety and co-regulation, (3) a regulating physical and sensory environment, (4) nervous system-informed teaching and assessment, and (5) staff well-being and institutional sustainability. This approach is proposed as particularly relevant to educational contexts affected by disasters, migration, poverty, and other sources of chronic stress, where it may contribute to strengthening inclusive education.

Keywords: Inclusive education, nervous system-informed schools, sustainable education

1. GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, yalnızca farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı okul ya da sınıf içinde fiziksel olarak bulunmasını değil, bütün öğrencilerin eğitime anlamlı biçimde katılabilmesini, öğrenme fırsatlarına erişebilmesini ve okul topluluğuna ait hissedebilmesini gerektiren sistemik bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. UNESCO'nun (2020) kapsayıcı eğitim çerçevesi de kapsayıcılığı belirli öğrenci gruplarına yönelik ek düzenlemelerden çok, tüm öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını sınırlayan engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması süreci olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, farklılığı öğrencinin "uyum sağlaması gereken" bireysel bir özellik olmaktan çıkararak eğitim sisteminin yanıt vermesi gereken yapısal bir gerçeklik olarak konumlandırmaktadır.

Bununla birlikte kapsayıcı eğitim literatüründe erişilebilirlik çoğunlukla fiziksel, pedagojik, kültürel ve sosyal boyutlarıyla tartışılmakta; öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli bedensel ve fizyolojik koşullar daha sınırlı biçimde kavramsallaştırılmaktadır. Oysa öğrenciler sınıfa yalnızca bilişsel kapasiteleriyle değil; stres yanıt örüntüleri, duyusal hassasiyetleri, ilişkisel deneyimleri, geçmiş yaşantıları ve içinde bulundukları sosyal koşullarla birlikte gelmektedir. Bu nedenle öğrencinin sınıfta bulunması ile öğrenmeye bilişsel ve duygusal olarak erişebilir olması aynı şey değildir. Öğrenme için gerekli dikkat, çalışma belleği, bilişsel esneklik, inhibisyon ve sosyal etkileşim gibi süreçler, organizmanın çevresel taleplere verdiği stres yanıtlarından bağımsız değildir (Gunnar & Quevedo, 2007; McEwen, 1998).

Bu ayrım özellikle kronik stres, travmatik yaşantılar, yoksulluk, göç, afet, aile içi belirsizlik ve sosyal tehdit gibi koşullar altında önem kazanmaktadır. Qu ve arkadaşlarının (2024) 20 çalışma ve 1.196.631 çocuk ve ergeni kapsayan meta-analizi, olumsuz çocukluk yaşantılarının düşük akademik başarı ve sınıf tekrarı riskindeki artışla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin "dikkatsiz", "isteksiz", "aşırı hareketli", "içe kapanık" ya da "motivasyonsuz" biçiminde etiketlenen davranışlarının yalnızca disiplin veya bireysel motivasyon çerçevesinde yorumlanmasının yetersiz kalabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışma, söz konusu boşluktan hareketle "sinir sistemine duyarlı okul" kavramını kapsayıcı eğitimin bedensel ve ilişkisel boyutunu görünür kılan bütüncül bir okul çerçevesi olarak tartışmayı amaçlamaktadır. Burada sinir sistemine duyarlılık klinik bir tanılama modeli, öğretmenleri terapist konumuna yerleştiren bir uygulama ya da belirli bir nörofizyolojik kuramın doğrudan okula aktarılması anlamına gelmemektedir. Kavram; öğrenmenin stres, güvenlik, uyarılma, ilişki, duyusal çevre ve düzenleme koşulları içinde gerçekleştiğini kabul eden ve bu koşulları okulun pedagojik ve kurumsal tasarımının bir parçası olarak ele alan eğitimsel bir çerçeve olarak kullanılmaktadır. Çalışmanın temel sorusu şudur: Bir öğrencinin okula fiziksel erişimini sağladığımızda, onun öğrenmeye bedensel, bilişsel ve ilişkisel olarak erişebileceği koşulları da sağlıyor muyuz?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, kavramsal ve bütünleştirici bir literatür incelemesi olarak yapılandırılmıştır. Amaç, sinir sistemine duyarlı okul yaklaşımının farklı araştırma alanlarında parçalı biçimde ele alınan kuramsal ve uygulamalı bileşenlerini kapsayıcı eğitim bağlamında bütüncül bir çerçevede ilişkilendirmektir. Bu nedenle inceleme yalnızca "sinir sistemine duyarlı okul" ifadesini doğrudan kullanan yayınlarla sınırlandırılmamış; stres nörobiyolojisi ve allostaz, travma bilgili eğitim, öz-düzenleme ve eş-düzenleme, okul aidiyeti, öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi, duyusal ve fiziksel öğrenme çevreleri, Evrensel Öğrenme

Tasarımı, öğretmen iyi oluşu ve sağlık geliştiren okul literatüründeki çalışmalar birlikte değerlendirilmiştir. Özellikle sistematik derleme ve meta-analizlere, alanın temel kuramsal çalışmalarına ve UNESCO ile Dünya Sağlık Örgütü gibi uluslararası kuruluşların güncel çerçeve ve raporlarına öncelik verilmiştir.

İncelemenin analitik omurgası şu sorulara dayanmaktadır: (a) öğrenmenin gerçekleştiği bedensel ve fizyolojik koşullar kapsayıcı eğitim anlayışını nasıl genişletmektedir, (b) travma bilgili eğitimden sinir sistemine duyarlı eğitime geçiş hangi kavramsal gerekliliklere dayanmaktadır, (c) güvenlik, öngörülebilirlik, ilişkisel eş-düzenleme ve fiziksel-duyusal çevre öğrenmeye katılım açısından nasıl konumlandırılabilir, (d) öğretim ve değerlendirme süreçleri sinir sistemi açısından daha kapsayıcı biçimde nasıl yapılandırılabilir ve (e) çalışan iyi oluşu ile kurumsal sürdürülebilirlik bu çerçevenin hangi düzeyde bir parçasıdır? Bu yaklaşım sistematik derleme iddiası taşımamakta; farklı kanıt türlerini kuramsal bir sentez içinde bir araya getirerek sinir sistemine duyarlı okulun temel boyutlarını açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bulgular, nicel bir etki sentezi olarak değil, mevcut güçlü kanıtların kapsayıcı eğitim ve okul uygulamaları açısından yorumlandığı tematik bir bütünleştirme biçiminde sunulmuştur.

3. BULGULAR VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Öğrenmenin Bedensel Koşulları: Stres, Allostaz ve Düzenleme

Stres yanıtı yaşamın olağan ve uyumsal bir parçasıdır. Organizma değişen çevresel taleplere yanıt verebilmek için otonom, nöroendokrin ve davranışsal sistemleri harekete geçirir. McEwen'in (1998) allostaz kavramsallaştırması, organizmanın değişim yoluyla kararlılığı sürdürmesini açıklarken; stres sistemlerinin tekrarlayan, uzun süreli veya etkisiz biçimde düzenlenen aktivasyonunun "allostatik yük" oluşturabileceğini vurgulamaktadır. Gelişimsel açıdan bakıldığında stres yanıt sistemleri özellikle önemlidir; Gunnar ve Quevedo (2007), sık ve yoğun stres yanıtlarının gelişmekte olan organizma üzerinde fiziksel ve ruhsal sağlık açısından risk yaratabileceğini ve sosyal ilişkilerin stres biyolojisinin düzenlenmesinde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Bu bilgi eğitim ortamlarına doğrudan bir "beyin temelli öğretim reçetesi" olarak aktarılmamalıdır. Bunun yerine, öğrenmenin gerçekleştiği koşulların yalnızca öğretim içeriğinden ibaret olmadığına ilişkin bir çerçeve sunmaktadır. Dikkatin sürdürülmesi, çalışma belleğinin kullanılması, dürtü kontrolü, bilişsel esneklik ve yeni bilgiyi mevcut bilgiyle bütünleştirme gibi işlevler yüksek düzeyde bilişsel kaynak gerektirir. Uzun süreli stres ve olumsuz yaşantıların öğrenme, davranış ve sağlık üzerindeki etkilerini tartışan gelişimsel literatür, destekleyici ilişkilerin ve çevresel kaynakların koruyucu rolüne işaret etmektedir (Shonkoff & Garner, 2012). Dolayısıyla sinir sistemine duyarlı eğitim, "stresi ortadan kaldırma" projesi değil; öğrencinin karşılaştığı gelişimsel ve akademik talepler ile bu taleplerle baş etmesini sağlayacak ilişkisel, çevresel ve bireysel kaynaklar arasında sürdürülebilir bir denge kurma çabasıdır.

Burada "rahat okul" ile "düzenlenebilir okul" arasındaki ayrım önemlidir. Eğitim; belirsizlik, performans, hata yapma, yeni durumlarla karşılaşma ve belirli ölçüde zorlanma içerir. Bu nedenle öğrencileri bütün stres kaynaklarından korumaya çalışan bir okul ne gerçekçi ne de gelişimsel açıdan işlevseldir. Sinir sistemine duyarlı okulun amacı, öğrencinin zorlanabildiği ancak aşağılanmadığı; performans gösterebildiği ancak sürekli tehdit altında hissetmediği; hata yapabildiği ve zorlanmanın ardından yeniden katılım gösterebildiği koşullar oluşturmaktır. Bu anlamda güvenlik öğrenmenin karşıtı değil, öğrenme için gerekli keşif ve katılım kapasitesini destekleyen bağlamsal koşullardan biridir.

3.2. Travma Bilgili Eğitimden Sinir Sistemine Duyarlı Eğitime

Sinir sistemine duyarlı okul yaklaşımı travma bilgili eğitimle önemli ölçüde kesişmektedir. Travma bilgili yaklaşımlar, travmanın yaygınlığını ve olası etkilerini tanımayı, belirtileri fark etmeyi, bu bilgiyi uygulamalara yansıtmayı ve yeniden travmatizasyon riskini azaltmayı amaçlamaktadır. Eğitim bağlamında bu perspektif, öğrencinin davranışını yalnızca "sorun davranış" olarak değil, yaşantıları ve stres tepkileri bağlamında değerlendirmeye olanak vermesi bakımından önemli bir paradigma değişikliği yaratmıştır.

Bununla birlikte, kavramın popülerleşmesi kanıt düzeyinin olduğundan güçlü sunulması riskini de beraberinde getirmektedir. Maynard ve arkadaşlarının (2019) sistematik derlemesi, bütüncül travma bilgili okul yaklaşımlarının etkililiğini güvenilir biçimde değerlendirmeye olanak verecek yüksek nitelikli çalışmaların yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle travma bilgili ya da sinir sistemine duyarlı uygulamaların etkili olduğu peşinen kabul edilmemeli; öğrenci, öğretmen ve okul düzeyindeki sonuçlar sistematik biçimde izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

Sinir sistemine duyarlı yaklaşım travma bilgili eğitimi iki açıdan genişletmektedir. Birincisi, odağı yalnızca travma yaşadığı bilinen öğrencilere yöneltmez. Uyarılma, duyusal yük, sosyal güvenlik, hareket, dinlenme ve düzenleme gereksinimleri bütün öğrenciler için geçerlidir; gereksinimin yoğunluğu ve biçimi ise öğrenciden öğrenciye değişebilir. İkincisi, düzenlemeyi öğrencinin bireysel sorumluluğuna indirgemez. Gürültü düzeyi, fiziksel mekân, ders ve sınav programı, öğretmen iletişimi, disiplin politikaları, teneffüsler ve kurumsal iklim öğrencinin karşılaştığı toplam stres yükünü artırabilir ya da azaltabilir. Böylece soru “Bu öğrenci neden kendisini düzenleyemiyor?” olmaktan çıkarak “Bu okul, öğrencilerin düzenleme ve öğrenmeye yeniden katılma kapasitesini hangi koşullarla destekliyor ya da zorlaştırıyor?” biçimine dönüşür.

3.3. Bedensel Kapsayıcılık: Kapsayıcı Eğitimin Genişletilmesi

UNESCO’nun (2020) yaklaşımında kapsayıcılığın temel hedefi, öğrenci çeşitliliğini problemleştirmek yerine eğitim sisteminin farklı ihtiyaçlara yanıt verme kapasitesini geliştirmektir. Bu çalışma söz konusu ilkeyi “bedensel kapsayıcılık” kavramıyla genişletmektedir. Bedensel kapsayıcılık, öğrencilerin farklı uyarılma, duyusal işleme, hareket, dinlenme ve düzenleme gereksinimlerinin eğitim ortamının meşru bir parçası olarak kabul edilmesini ifade etmektedir. Böyle bir yaklaşım, öğrenciyi standart bir çevreye uyarlamak yerine çevrenin daha geniş bir öğrenci çeşitliliğine baştan yanıt verebilecek biçimde tasarlanmasını gerektirir.

Bu öneri Evrensel Öğrenme Tasarımı’nın (Universal Design for Learning [UDL]) erişim, katılım ve farklı ifade yollarını başlangıçtan itibaren çeşitlendirme mantığıyla da ilişkilendirilebilir (CAST, 2024). Bununla birlikte UDL’ye ilişkin nörobilimsel iddiaların kanıt temeli konusunda eleştiriler bulunduğu da göz önünde bulundurulmalıdır (Boysen, 2024). Dolayısıyla bedensel kapsayıcılığın gerekçesi tek bir “beyin temelli” modele değil; stres gelişimi, okul aidiyeti, öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi ve sağlık geliştiren okul araştırmalarının birlikte okunmasına dayandırılmalıdır.

Okul aidiyeti literatürü bu ilişkisel boyutu özellikle desteklemektedir. Allen ve arkadaşlarının (2018) meta-analizi, öğretmen ve akran desteği, okul güvenliği ve çeşitli bireysel-sosyal faktörlerin okul aidiyetiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde, 82 çalışmayı kapsayan meta-analitik bir inceleme okul aidiyetinin akademik başarıyla küçük, motivasyonel, sosyal-duygusal ve davranışsal sonuçlarla ise küçükten orta düzeye uzanan olumlu ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur (Korpershoek et al., 2020). Bu bulgular kapsayıcı eğitimin yalnızca “hangi öğretim uyarlamasının yapılacağı” sorusuyla sınırlı kalmaması; öğrencinin kendisini okulda değerli, ilişkide, güvende ve öğrenmeye katılabilir hissedip hissetmediğini de sorgulaması gerektiğine işaret etmektedir.

İncelenen literatür, sinir sistemine duyarlı okul yaklaşımının tek bir teknik ya da bireysel düzenleme uygulamasıyla sınırlandırılamayacağını; güvenli okul iklimi, ilişkisel süreçler, fiziksel ve duyusal çevre, öğretim ve değerlendirme ile çalışan iyi oluşunu birlikte ele alan çok katmanlı bir okul dönüşümü gerektirdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda aşağıda, önce yaklaşımın kavramsal dayanakları, ardından sinir sistemine duyarlı okulun beş temel boyutu bütünleştirilmiş biçimde sunulmaktadır.

Sinir sistemine duyarlı okul, tek tek nefes egzersizleri, mindfulness etkinlikleri ya da “sakinleşme köşeleri” toplamı olarak ele alınamaz. Bu tür uygulamalar bazı öğrenciler için yararlı olabilse de okulun temel örgütsel ve ilişkisel koşulları değişmeden yalnızca bireysel düzenleme tekniklerine odaklanmak, stresin bağlamsal kaynaklarını görünmez kılabilir. Bu nedenle burada önerilen model, müdahalenin birimini yalnızca öğrenci

değil; sınıf, öğretmen, fiziksel çevre, okul yönetimi ve okul-aile-toplum sistemi olarak ele almaktadır. Çerçeve beş birbiriyle ilişkili boyuttan oluşmaktadır.

3.4. Güvenli ve Öngörülebilir Okul İklimi

İlk boyut, fiziksel güvenliğin ötesine geçen psikolojik ve örgütsel bir güvenlik anlayışını içerir. Öğrencinin okul kurallarını anlayabilmesi, beklentileri öngörebilmesi, öğretmen tepkilerinde temel bir tutarlılık deneyimlemesi, hata yaptığında aşağılanmayacağını bilmesi ve gerektiğinde yardım isteyebileceği yetişkinlere erişebilmesi bu boyutun temel unsurlarıdır. Öngörülebilirlik özellikle yüksek stres yükü altında bulunan öğrenciler açısından önem taşır; ders başlangıç ve bitiş rutinleri, program değişikliklerinin önceden bildirilmesi, açık değerlendirme ölçütleri ve tutarlı sınırlar belirsizliği azaltabilir.

Bu yaklaşım disiplini ortadan kaldırmaz. Aksine davranışın işlevini ve bağlamını anlamaya çalışırken sınırların güvenli, tutarlı ve onur kırıcı olmayan biçimde uygulanmasını gerektirir. Sınıf yönetimi alanındaki meta-analitik bulgular, öğretmen davranışına, öğrenci davranışına, sosyal-duygusal gelişime ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine odaklanan sınıf yönetimi programlarının öğrencilerin çeşitli sonuçları üzerinde küçük ancak anlamlı etkiler oluşturabildiğini göstermektedir (Korpershoek et al., 2016). Dolayısıyla sinir sistemine duyarlı disiplin “sınırsızlık” değil, düzenleme ve ilişkiyi gözeten yapılandırılmış bir sınır koyma anlayışıdır.

3.5. İlişkisel Güven ve Eş-Düzenleme

Düzenleme yalnızca bireysel bir beceri değildir; gelişimsel süreç boyunca ilişkiler içinde şekillenir. Gunnar ve Quevedo (2007) sosyal düzenlemenin stres biyolojisi açısından önemini vurgulamaktadır. Eğitim araştırmaları da öğretmen-öğrenci ilişkisinin yalnızca öğrencinin duygusal deneyimiyle değil, öğrenmeye katılımıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Roorda ve arkadaşlarının (2011) 99 çalışmayı kapsayan meta-analizinde olumlu ve olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okul katılımıyla orta-büyük, akademik başarıyla ise küçük-orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bu nedenle öğretmen sinir sistemine duyarlı okulda yalnızca bilgi aktaran kişi değil, sınıfın ilişkisel ikliminin önemli bir düzenleyicisidir. Ses tonu, yüz ifadesi, hataya verilen tepki, çatışma sırasında kullanılan dil, mizah, yakınlık ve mesafe ayarı ile ilişkisel kopuşlardan sonra onarım yapabilme kapasitesi öğrencinin okul deneyiminin parçasıdır. Ancak bu vurgu öğretmenden sürekli sakin ve sınırsız biçimde erişilebilir olmasını beklemek anlamına gelmez. Eş-düzenleme, öğretmenin de desteklenen bir yetişkin olduğu kurumsal bir sistem içinde sürdürülebilir hale gelir.

3.6. Düzenleyici Fiziksel ve Duyusal Çevre

Okullar pedagojik olduğu kadar duyusal çevrelerdir. Gürültü, ışık, kalabalık, sıcaklık, oturma düzeni, koridor yoğunluğu, mekânsal sıkışıklık ve gün içinde hareket edebilme ya da kısa süreli geri çekilebilme olanakları öğrencinin dikkatini ve katılımını etkileyen bağlamsal değişkenlerdir. Sinir sistemine duyarlı çevre bu nedenle tek tip “sakinleştirici” bir estetik yaratmayı değil, farklı öğrencilerin farklı düzenleme ihtiyaçlarına yanıt verebilecek seçenekler sunmayı amaçlar.

Sessiz çalışma alanları, kısa süreli dinlenme olanakları, hareket seçenekleri, açık hava ve doğayla temas, erişilebilir oturma düzenleri ve sosyal etkileşimi kolaylaştıran mekânlar bu çerçevede değerlendirilebilir. Bu unsurlar akademik öğrenmeden uzaklaştıran ödüller olarak değil, öğrencinin öğrenmeye yeniden katılmasını destekleyen çevresel düzenlemeler olarak düşünülmelidir. Böyle bir yaklaşım, sağlık ve eğitimi birbirinden ayırmayan sağlık geliştiren okul yaklaşımıyla da uyumludur. WHO (2021) ve UNESCO’nun (2020) küresel standartları, öğrenci ve çalışan iyi oluşunun okul sisteminin temel işlevleriyle bütünleştirilmesini ve sağlık geliştirme yaklaşımının yönetişimden fiziksel-sosyal çevreye kadar okulun bütününe yerleştirilmesini önermektedir.

3.7. Sinir Sistemine Duyarlı Öğretim ve Değerlendirme

Sinir sistemine duyarlılık öğretim sürecinde bilişsel yükün, geçişlerin, hareketin, katılım seçeneklerinin ve değerlendirme koşullarının dikkate alınmasını gerektirir. Dersin başında kısa bir yönelim sağlamak, beklentileri açıklaştırmak, uzun süreli pasif oturmayı azaltmak, hareket araları kullanmak, farklı katılım ve ifade yollarına izin vermek ve yoğun bilişsel görevler arasında geçiş zamanı bırakmak bu yaklaşımın örnekleri olabilir. Bu uygulamaların amacı akademik beklentiyi azaltmak değil, öğrencinin mevcut bilişsel kaynaklarını öğrenme görevi için daha erişilebilir hale getirmektir.

Beden farkındalığı, nefes veya mindfulness uygulamaları ise zorunlu ve evrensel teknikler olarak sunulmamalıdır. Zenner ve arkadaşlarının (2014) okul temelli mindfulness müdahalelerine ilişkin sistematik derleme ve meta-analizi bilişsel performans, stres ve dayanıklılık açısından umut verici sonuçlar bildirmiş olmakla birlikte, araştırma alanındaki metodolojik sınırlılıklar ve çalışmalar arası farklılıklar tek bir uygulamanın bütün öğrenciler için çözüm olarak sunulmasını desteklememektedir. Özellikle gözleri kapatma, bedensel duyumlara odaklanma veya nefesi izleme gibi etkinlikler bazı öğrenciler için rahatsız edici olabilir; bu nedenle seçim hakkı ve alternatif katılım biçimleri korunmalıdır.

Değerlendirme süreçleri de aynı perspektifle ele alınabilir. Sınavlar doğaları gereği belirli düzeyde performans stresi yaratır ve amaç bu stresi bütünüyle ortadan kaldırmak değildir. Buna karşılık belirsiz ölçütler, aşırı yoğun sınav takvimleri, dinlenme fırsatlarının azalması ve sürekli performans baskısı öğrenmeyle doğrudan ilişkili olmayan ek bir stres yükü oluşturabilir. Açık rubrikler, sınavlar arasında makul zaman, temel fiziksel ihtiyaçları karşılayabilecek molalar ve farklı gereksinimler için erişilebilir uyarlamalar akademik standartları düşürmeden değerlendirme ortamını daha kapsayıcı hale getirebilir.

3.8. Çalışan İyi Oluşu ve Kurumsal Sürdürülebilirlik

Sinir sistemine duyarlı bir okul yalnızca öğrencilerin düzenleme gereksinimlerine odaklanamaz. Öğretmenlerin kronik iş yükü, rol belirsizliği, sınıf yönetimi güçlükleri, duygusal emek ve kurumsal baskı altında çalıştığı bir sistemde öğrenciler için sürdürülebilir bir ilişkisel güven ortamı oluşturmak güçleşir. Dreer'in (2023) 44 çalışma ve 76.990'dan fazla öğretmeni kapsayan sistematik derlemesi, öğretmen iyi oluşunun öğretmen-öğrenci ilişkileri, meslekte kalma ve öğrenci sonuçları dahil olmak üzere çeşitli mesleki sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Spilt ve arkadaşları (2011) da öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen iyi oluşu açısından önemini kuramsal ve ampirik literatür üzerinden ortaya koymaktadır.

Bu nedenle "öğretmen öğrenciyi düzenlesin" biçimindeki tek yönlü beklenti kurumsal açıdan yetersizdir. Makul iş yükü, meslektaş desteği, gerektiğinde psikolojik danışma ve süpervizyon olanakları, destekleyici yöneticilik, gerçekçi performans beklentileri ve katılımcı karar alma süreçleri öğrenciler için oluşturulmak istenen güvenli ortamın kurumsal temelidir. Sürdürülebilir eğitim bu bağlamda yalnızca çevresel kaynakların korunmasını değil, eğitim sisteminin insan kaynağının tükenmeden işlevini sürdürebilmesini de içermelidir.

4. UYGULAMA BAĞLAMI VE BİLİMSEL SINIRLAR

4.1. Afet, Göç ve Kronik Stres Bağlamlarında Önemi

Türkiye bağlamında sinir sistemine duyarlı okul yaklaşımı özellikle afet, göç, yoksulluk ve kronik belirsizliğin etkilediği eğitim ortamlarında önem taşımaktadır. Bu koşullar öğrencilerin yalnızca psikolojik iyi oluşlarını değil, gündelik okul katılımlarını ve öğrenmeye erişimlerini de etkileyebilir. Afet sonrası eğitimde psikososyal desteğin yalnızca kısa süreli grup etkinlikleriyle sınırlı düşünülmesi, çocuğun gününün önemli bölümünü geçirdiği okulun kendisinin koruyucu ya da stres artırıcı bir bağlam olabileceği gerçeğini gözden kaçırabilir.

Sinir sistemine duyarlı yaklaşım, afet ya da göç yaşamış öğrencileri ayrı ve homojen bir "travmatize öğrenci" kategorisine yerleştirmek yerine, bütün okulun güvenlik, öngörülebilirlik, ilişki ve düzenleme kapasitesini artıran evrensel uygulamalara öncelik verir. Bu yönüyle yaklaşım kapsayıcı eğitimin

etiketleyici olmayan mantığıyla uyumludur. Bununla birlikte evrensel uygulamalar, yoğun psikolojik desteğe gereksinim duyan öğrenciler için uzman ruh sağlığı hizmetlerinin yerine geçmemelidir.

4.2. Okul-Aile-Toplum Ekosistemi

Öğrencinin okul deneyimi aile ve toplum bağlamından bağımsız değildir. Ekonomik güçlükler, bakım veren stresi, yas, göç, hastalık, afet sonrası belirsizlik ve toplumsal güvensizlik öğrencinin okula taşıdığı stres yükünü etkileyebilir. Bu nedenle sinir sistemine duyarlı okul modeli aileyi yalnızca "davranış probleminin kaynağı" ya da müdahalenin pasif alıcısı olarak değil, okulun düzenleyici ekosisteminin bir ortağı olarak ele almalıdır.

Ailelerle yürütülen çalışmalar stres tepkilerinin anlaşılması, rutinlerin önemi, çocukların farklı düzenleme ihtiyaçlarının fark edilmesi ve okul-aile iletişiminde güvenin güçlendirilmesi üzerine kurulabilir. Okul psikolojik danışmanları, öğretmenler, yöneticiler, sağlık çalışanları ve yerel toplum kaynakları arasındaki iş birliği de bu ekosistemin önemli parçasıdır. WHO (2021) ve UNESCO'nun (2020) sağlık geliştiren okul yaklaşımı, öğrenci, çalışan ve toplum iyi oluşunu okulun işlevselliğinden ayrı görmemesi bakımından bu sistemik bakışla örtüşmektedir.

4.3. Sinir Sistemine Duyarlı Okul Ne Değildir?

Kavramın bilimsel ve etik sınırlarının açık biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Sinir sistemine duyarlı okul, öğretmenlerin öğrencileri tanıladığı; her davranışı travmaya bağladığı; disiplin ve akademik beklentileri ortadan kaldırdığı; öğrencilerin hiç stres yaşamaması gerektiğini savunduğu veya bütün öğrencilere aynı nefes, meditasyon ya da beden egzersizini uyguladığı bir model değildir. Daha da önemlisi, eğitim sorunlarını bireylerin "sinir sistemlerini düzenlemelerine" indirgeyen bir yaklaşım değildir.

Yoksulluk, ayrımcılık, göç, afet, yetersiz okul kaynakları, kalabalık sınıflar ve öğretmen iş yükü gibi yapısal sorunların sonuçlarını yalnızca öğrencinin öz-düzenleme becerisini artırarak çözmeye çalışmak kapsayıcı eğitimin temel mantığıyla çelişir. Sinir sistemine duyarlı yaklaşım bu nedenle yalnızca "Öğrenci kendisini nasıl düzenleyebilir?" sorusunu değil, "Okulun oluşturduğu hangi koşullar öğrencilerin ve çalışanların sürekli olarak düzenlenmek zorunda kalmasına yol açıyor?" sorusunu da sormalıdır. Bu ikinci soru, yaklaşımı bireysel iyi oluş programından kurumsal dönüşüm çerçevesine taşımaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada önerilen sinir sistemine duyarlı okul çerçevesi, kapsayıcı eğitimin temel ilkesini öğrencilerin bedensel ve düzenleyici farklılıklarına genişletmektedir. Modelin özgün katkısı, öğrenmeye erişimi yalnızca müfredat, öğretim yöntemi veya fiziksel erişilebilirlik üzerinden değil; stres düzenleme, ilişkisel güven, duyusal çevre, öğretmen iyi oluşu ve kurumsal örgütlenme üzerinden birlikte düşünmesidir. Bu bakımdan yaklaşım; kapsayıcı eğitim, travma bilgili eğitim, okul aidiyeti, öğretmen-öğrenci ilişkileri, sağlık geliştiren okul ve evrensel tasarım literatürlerinin kesişiminde konumlanmaktadır.

Mevcut araştırmalar bu çerçevenin tek tek bileşenleri için önemli bir ampirik zemin sunmaktadır. Stres ve gelişim literatürü uzun süreli stres yükünün gelişimsel işlevlerle ilişkisini ortaya koyarken (Gunnar & Quevedo, 2007; Shonkoff & Garner, 2012), öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul aidiyetine ilişkin meta-analizler ilişkisel okul deneyiminin katılım ve akademik sonuçlarla bağlantısını göstermektedir (Allen et al., 2018; Roorda et al., 2011). Sınıf yönetimi araştırmaları yapılandırılmış ve ilişkisel uygulamaların öğrenci sonuçlarıyla ilişkisini desteklemekte (Korpershoek et al., 2016); öğretmen iyi oluşu literatürü ise sürdürülebilir bir okul ikliminin çalışan koşullarından bağımsız kurulamayacağını göstermektedir (Dreer, 2023).

Bununla birlikte bu kanıtlar "sinir sistemine duyarlı okul"un bütüncül bir model olarak etkililiğinin kanıtlandığı anlamına gelmemektedir. Nitekim travma bilgili bütüncül okul yaklaşımlarına ilişkin sistematik derleme, güçlü nedensel kanıtların sınırlı olduğunu göstermektedir (Maynard et al., 2019). Benzer biçimde nörobilimsel kavramların eğitim alanına aktarımında aşırı genelleme ve "neuroeducation" retoriğine

dönüşme riski bulunmaktadır. Bu nedenle burada önerilen çerçeve kanıtlanmış bir paket program değil, farklı araştırma alanlarından gelen bulguları belirli bir eğitimsel problem etrafında bütünleştiren ve ampirik olarak sınanması gereken kuramsal bir model olarak değerlendirilmelidir.

Gelecek araştırmalarda modelin beş boyutunun ölçülebilir göstergelere dönüştürülmesi ve okul düzeyinde uygulanabilirliğinin sınanması gerekmektedir. Öğrenci düzeyinde okul aidiyeti, algılanan güvenlik, öz-düzenleme, akademik katılım, devamsızlık, davranış sorunları ve psikolojik iyi oluş; öğretmen düzeyinde tükenmişlik, mesleki iyi oluş, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf yönetimi öz-yeterliği; okul düzeyinde ise disiplin olayları, devamsızlık, okul terki, okul iklimi ve çalışan devamlılığı izlenebilir. Özellikle afetlerden etkilenen, yoğun göç alan veya sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde gerçekleştirilecek boylamsal, çok düzeyli ve karma yöntem araştırmaları modelin kültürel ve bağlamsal geçerliliğinin değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak 21. yüzyılın kapsayıcı ve sürdürülebilir okulu yalnızca farklı öğrencilerin aynı binaya girebildiği değil, farklı öğrencilerin öğrenmeye gerçek anlamda katılabildiği okul olmak zorundadır. Bu nedenle kapsayıcı okulun sorusu yalnızca “Herkes burada mı?” olmamalı; “Burada olan herkesin öğrenmeye katılabilmesi için gerekli bedensel, ilişkisel ve kurumsal koşullar var mı?” sorusunu da içermelidir. Sinir sistemine duyarlı okul yaklaşımı bu soruya, öğrencinin davranışını yalnızca bireysel eksiklik üzerinden açıklamak yerine öğrenci ile çevre arasındaki düzenleyici ilişkiye odaklanan bir yanıt önermektedir. Bu anlamda yaklaşım kapsayıcı eğitime eklenen yeni bir teknikten çok, kapsayıcılığın bedensel, ilişkisel ve kurumsal düzeylere doğru derinleştirilmesi olarak düşünülebilir.

6. KAYNAKLAR

Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 30(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Boysen, G. A. (2024). A critical analysis of the research evidence behind CAST’s universal design for learning guidelines. Policy Futures in Education, 22(7). https://doi.org/10.1177/14782103241255428

CAST. (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org

Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. Frontiers in Psychology, 14, 1205179. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179

Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. Annual Review of Psychology, 58, 145–173. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085605

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students’ motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. Research Papers in Education, 35(6), 641–680. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students’ academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. Review of Educational Research, 86(3), 643–680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. Campbell Systematic Reviews, 15(1–2), e1018. https://doi.org/10.1002/cl2.1018

McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. New England Journal of Medicine, 338(3), 171–179. https://doi.org/10.1056/NEJM199801153380307

Qu, G., Shu, L., Liu, H., Ma, S., Han, T., Zhang, H., Huang, C., Wang, J., Yang, L., & Sun, Y. (2024). Association between adverse childhood experiences and academic performance among children and adolescents: A global meta-analysis. Trauma, Violence, & Abuse, 25(4), 3332–3345. https://doi.org/10.1177/15248380241246758

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics, 129(1), e232–e246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. Educational Psychology Review, 23, 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

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

World Health Organization, & UNESCO. (2021). Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators. World Health Organization.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychology, 5, 603. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

B024

Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarının Performans Sıralaması: Entropi Ağırlıklandırmalı TOPSIS Uygulaması

Doç. Dr. Erdem ÖNCÜ[1], Prof. Dr. Ali ERDOGAN[1], Öğr. Gör. Burak DEMİR[2]

[1] Trakya Üniversitesi

[2] Akdeniz Karpaz Üniversitesi

Bildiri no: ABS-ABEXVA

Özet

Eğitim ve öğretim, bireylerin toplumun ortak değerlerini benimsemelerini, bu değerlerle uyumlu bir biçimde toplumsal yaşama katılmalarını ve söz konusu değerlere katkıda bulunmalarını amaçlayan temel bir toplumsal süreçtir. Üniversiteler yalnızca eğitim veren kurumlar değil, aynı zamanda bulundukları bölgelerin ekonomik gelişimine katkı sağlayan önemli merkezlerdir. Öğrenci harcamaları, istihdam olanakları ve araştırma faaliyetleri sayesinde yerel ekonomiyi canlandırarak kalkınmayı desteklemektedir. OECD tarafında yapılan 2014 eğitim raporuna göre mezuniyet, artan istihdam edilebilirlik ve gelirle ilişkilidir. Üniversitelerde gerçekleştirilen faaliyetler bilgi üretimi, yenilikçilik ve nitelikli insan sermayesi yoluyla ekonomik kalkınmayı sağlamaktadır. Bu çalışmada Türkiye' de bütçe açısından en büyük 10 bütçeye sahip olan üniversiteler performansları açısından çok kriterli karar verme yöntemlerinden TOPSIS kullanılarak karşılaştırılmıştır. Çalışmada kriterlerin ağırlıkları Entropi yöntemi ile kriterlerin ağırlıkları hesaplanmıştır. Entropi yöntemine göre en önemli faktörler sırasıyla gelen değişim öğrenci sayısı, sosyal sorumluluk projeleri ve Tübitak projeleri olduğu ortaya çıkmıştır. TOPSIS bulgularına göre Ege Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi 2022-2024 dönemi boyunca yüksek performanslarını koruyarak ilk sırayı paylaşmışlardır. Hacettepe Üniversitesi 2023 yılında performansında belirgin bir gerileme yaşamasına rağmen 2024 yılında önemli bir iyileşme göstererek ikinci sıraya yükselmiştir. Atatürk Üniversitesi ve Sağlık Bilimleri Üniversitesi yıllar içerisinde performans kaybı yaşamış ve 2024 yılında en düşük performans gösteren kurumlar arasında yer aldığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üniversite, ÇKKV, TOPSIS.

PERFORMANCE RANKING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN TURKEY: AN APPLICATION OF ENTROPY-WEIGHTED TOPSIS

Abstract

Education and training are fundamental social processes aimed at enabling individuals to adopt the common values of society, participate in social life in a manner consistent with these values, and contribute to them. Universities are not only educational institutions but also important centers contributing to the economic development of their regions. They support development by stimulating the local economy through student spending, employment opportunities, and research activities. According to the 2014 OECD education report, graduation is associated with increased employability and income. Activities carried out at universities ensure economic development through knowledge production, innovation, and qualified human capital. In this study, the 10 universities with the largest budgets in Turkey were compared in terms of their performance using the TOPSIS multi-criteria decision-making method. In the study, the weights of the criteria were calculated using the entropy method. According to the entropy method, the most important factors were found to be, in order, the number of ıncoming exchange students, social responsibility projects, and TÜBİTAK projects. According to the TOPSIS findings, Ege University and Istanbul University shared the first place by maintaining their high performance throughout the 2022-2024 period. Despite experiencing a significant decline in performance in 2023, Hacettepe University showed a substantial improvement in 2024, rising to second place. Atatürk University and the University of Health Sciences

experienced a decline in performance over the years and were observed to be among the lowest-performing institutions in 2024.

Keywords: University, MCDM, TOPSIS.

1. INTRODUCTION

Education and training are social phenomena that seek to align people with societal norms and enhance these values. Humans and society mutually influence each other throughout time, a process facilitated by education. The objectives of education influence societal orientation, while society simultaneously molds education, so establishing a deliberate force inside the community (Birinci, 2025). Today, one of the most decisive factors in a country's development is the quality of investment in early childhood; because the first steps taken in an individual's educational journey shape not only academic success but also social integration and lifelong learning skills (Kazu and Daşik, 2025). In the 21st century, education has gone beyond being merely a process of acquiring knowledge for individuals, becoming a fundamental element that shapes the human capital of nations and directs social transformation (İş, 2017). Educational services, in addition to strengthening the development and well-being of society, the individual, and humanity, are also one of the important indicators of a country's level of development. In this way, education has transformed into a strategic investment that directly affects the economic development levels and global competitiveness of societies, as well as developing the individual's mental, social, and cultural capacity. Countries' ability to adapt to global developments and sustain competitiveness relies on possessing a skilled workforce (Kazu and Daşik, 2025). The significance of higher education institutions and the educational and training services they provide is underscored by their roles in the development of people, society, and civilizations (Uludağ and Doğan, 2025).

Sustainable quality assurance is a methodology used by a company to guarantee the constant delivery of high-quality goods or services while maintaining this quality standard over the long term (Şenyapar and Bayındır, 2025). While quality function deployment is a frequently used method in the design and improvement of goods and/or services, it was primarily used for goods rather than services (Uludağ and Doğan, 2025). In the field of higher education, sustainable quality assurance is one of the most important needs of today's educational world. Quality assurance directly affects the quality of education students receive, the research and innovation capacity of universities, and the competitiveness of graduates in the job market (Şenyapar and Bayındır, 2025). In this context, considering a quality improvement plan as a tool that provides continuous and systematic improvement plays a critical role in higher education institutions achieving these goals. Additionally, the use of quality function deployment remains even more limited when it comes to educational services. Because approximately only 3% of the literature on quality function deployment is related to educational services (Uludağ and Doğan, 2025).

Today, the development level of countries is measured not only by their national income but also by their educational, social, cultural, and political conditions. The fundamental argument of human capital theory is that education leads to economic growth by increasing the productivity of the workforce. These positive effects of education on productivity continue for generations (İnanç et al., 2006). Higher education and the workplace are separate social spaces, each with its own history, traditions, roles, and requirements. This does not mean that work and further education are disconnected (Marginson, 2015). Graduation is associated with increased employability and income (OECD, 2014). Many studies today have examined the relationship between the quality of higher education and the economic performance of countries (Jin & Jin, 2014; Barra & Zotti, 2017). It has been observed that universities' research activities positively influence economic growth through knowledge production, innovation, and qualified human capital (Jin & Jin, 2014; Barra & Zotti, 2017). When examined in terms of publications, academic publications in the fields of science, engineering, and economics have been found to have positive and significant effects on economic growth (Jin & Jin, 2014). Universities providing a high-quality education and research environment is crucial for the development of both individuals and the economy. In this context, this study will compare

the performance of the 10 universities with the largest budgets in Turkey using the TOPSIS multi-criteria decision-making method.

2. LITERATURE

The efficacy of colleges has lately emerged as a significant subject of study because to the many societal advantages they provide. This study's literature review portion analyzes research pertaining to universities.

Ömürbek et al. (2014) examined 10 universities in Anatolia established in 1992 and 1993 using decision analysis with 21 criteria and VIKOR and TOPSIS methodologies. The authors' results show that Süleyman Demirel University is the most effective institution.

Ding and Zeng (2015) assessed 68 institutions in China using several academic and institutional metrics. The metrics were analyzed in three categories: Teaching, Research Activities, and Development Capability. The criteria, assessed by the entropy technique, were evaluated using TOPSIS. The investigation indicated that Tsinghua University had the highest performance from 2002 to 2011.

In the study of Gül and Yücesan (2022), 189 universities in Türkiye were analyzed using the monitoring and evaluation indicators of the Council of Higher Education (YÖK). The inputs were; The criteria consisted of research and development activities, publication and citation performance, quality of education, internationalization, project production, and social contribution indicators. First, the criterion weights were determined using the Bayesian Best-Worst Method, and then the universities were ranked using TOPSIS. The R&D criteria was identified as the most significant element affecting university success.

Wang et al. (2022) conducted a study analyzing Taiwanese universities using an entropy-weighted TOPSIS approach based on seven criteria. The employment rate of graduates within one year and the university's infrastructure were found to be the most important factors. The authors' findings show that HUTECH is the most effective university.

In the study by Ayyıldız et al. (2023), universities were evaluated using IVN-AHP and VIKOR methods based on students' expectations. The study's findings showed that the most important criterion for students was the learning experience, and that the quality of education influenced students' choices more than campus facilities.

In the study by Atakişi and Oncu (2025), 3 universities located in the Thrace region were examined using the TOPSIS method with 6 factors. According to the study's findings, the most important evaluation factor was the R&D budget. Trakya University consistently ranked as the best-performing university for the years 2019-2021.

3. DATA AND METHODS

In this study, the universities that are in the top 10 rankings according to the budgets they will receive in 2025 were examined using the Entropy-weighted TOPSIS method. The list of universities is given in the table below.

Table 1. Universities

Universities	Budget
ANKARA UNIVERSITY	14680940000
İSTANBUL UNIVERSITY	14149774000
HACETTEPE UNIVERSITY	13938766000
EGE UNIVERSITY	12586655000
GAZİ UNIVERSITY	12314502000
DOKUZ EYLÜL UNIVERSITY	10243805000
İSTANBUL UNIVERSITY - CERRAHPAŞA	9769318000
ATATÜRK UNIVERSITY	9507278000
UNIVERSITY OF HEALTH SCIENCES	9127841000

AKDENİZ UNIVERSITY	8881854000

Analyses were conducted for the years 2022-2024 using data obtained from university monitoring and evaluation reports. The input factors used are given in the table below.

Table 2. Criterias

Criterias
Time to Find First Employment
Number of Students per Academic Staff
Number of Publications per Faculty Member
Number of TÜBİTAK Projects
International Student Ratio
Number of Incoming Exchange Students
Number of Social Responsibility Projects

4. FINDINGS

First, the order of importance of the criteria was determined using the entropy method. According to the entropy method, the most important factors were, in order, the number of ıncoming exchange students, social responsibility projects, and TÜBİTAK projects.

Table 3. Weights of the Criterias

Criterias	Weights
Time to Find First Employment	0,0117
Number of Students per Academic Staff	0,0325
Number of Publications per Faculty Member	0,0552
Number of TÜBİTAK Projects	0,2286
International Student Ratio	0,1167
Number of Incoming Exchange Students	0,2854
Number of Social Responsibility Projects	0,2698

The table below shows the changes in the performance of universities between 2022 and 2024 in different directions. Ege University and Istanbul University shared the top spot, maintaining their high performance throughout the 2022-2024 period. Although Hacettepe University experienced a significant decline in performance in 2023, it showed a significant improvement in 2024 and rose to the top ranks. In contrast, Atatürk University and the University of Health Sciences experienced a loss in performance over the years and were among the lowest performing institutions in 2024. Istanbul University-Cerrahpaşa, Akdeniz University, and Dokuz Eylül University showed partial improvement compared to their initial years, but maintained their positions in the middle ranks. While some universities showed significant improvements in performance during the 2022-2024 period, others experienced a decline in performance over time, and the differences between institutions increased.

Table 4. Findings

	2022	2023	2024
İSTANBUL UNIVERSITY - CERRAHPAŞA	10	9	8
AKDENİZ UNIVERSITY	9	7	7
ANKARA UNIVERSITY	5	5	3
ATATÜRK UNIVERSITY	3	4	9
EGE UNIVERSITY	1	1	4
DOKUZ EYLÜL UNIVERSITY	8	6	6
HACETTEPE UNIVERSITY	6	10	2
GAZİ UNIVERSITY	4	3	5

İSTANBUL UNIVERSITY	2	2	1
UNIVERSITY OF HEALTH SCIENCES	7	8	10

5. CONCLUSION

Universities are not only educational institutions but also important centers contributing to the economic development of their regions. Through student spending, employment opportunities, and research activities, they stimulate the local economy and support development. A study of 78 universities found that an increase in the number of universities has positive effects on regional growth, innovation, and human capital (Valero and Reenen, 2019). Similarly, a study conducted in Turkey showed that the enrollment rate positively impacts economic development (Hüsünbeyi and Yıldırım, 2025). Another finding of Hüsünbeyi and Yıldırım's (2025) study is that investments in secondary schools show a greater economic output than investments in higher education. According to an OECD report, graduation is associated with increased employability and income (OECD, 2014). Research on this topic has examined the relationship between the quality of higher education and the economic performance of countries (Jin & Jin, 2014; Barra & Zotti, 2017). Activities carried out in universities contribute to economic development through knowledge production, innovation, and qualified human capital (Jin & Jin, 2014).

In this study, the 10 universities with the largest budgets in Turkey were compared in terms of their performance using the TOPSIS multi-criteria decision-making method. In the study, the weights of the criteria were calculated using the entropy method. According to the entropy method, the most important factors were observed to be, in order, the number of ıncoming exchange students, social responsibility projects, and TÜBİTAK projects. According to the TOPSIS findings, Ege University and Istanbul University shared the first place by maintaining their high performance throughout the 2022-2024 period. Although Hacettepe University experienced a significant decline in its performance in 2023, it showed a significant improvement in 2024 and rose to second place. Atatürk University and Health Sciences University experienced a loss of performance over the years and were observed to be among the lowest performing institutions in 2024.

6. REFERENCES

Agasisti, T., & Bertoletti, A. (2022). Higher education and economic growth: A longitudinal study of European regions 2000–2017. *Socio-Economic Planning Sciences*, 81, 100940. https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100940.

Atakişi, A., & Öncü, E. (2025). Comparing universities' activities: A study of the Thrace Region. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, 9(2), 39-43. https://doi.org/10.29333/mjosbr/17211

Ayyildiz, E., Murat, M., Imamoglu, G., & Kose, Y. (2023). A novel hybrid MCDM approach to evaluate universities based on student perspective. *Scientometrics*, 128(1), 55-86. https://doi.org/10.1007/s11192-022-04534-z

Barra, C., & Zotti, R. (2017). Investigating the human capital development–growth Nexus: does the efficiency of universities matter?. *International Regional Science Review*, 40(6), 638-678. https://doi.org/10.1177/0160017615626215

Birinci, N. (2025). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihine Toplu Bir Bakış. *Aydın Türklük Bilgisi*, 10(2), 199-306. https://izlik.org/JA34AA64GL

Ding, L., & Zeng, Y. (2015). Evaluation of Chinese higher education by TOPSIS and IEW-The case of 68 universities belonging to the Ministry of Education in China. *China Economic Review*, 36, 341-358. https://doi.org/10.1016/j.chieco.2015.05.007

Gul, M., & Yucesan, M. (2022). Performance evaluation of Turkish Universities by an integrated Bayesian BWM-TOPSIS model. *Socio-economic Planning Sciences*, 80, 101173. https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101173

Hüsünbeyi, G., & Yıldırım, M. O. (2025). Eğitim ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Türkiye'den Bulgular. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 91-105. https://izlik.org/JA28BG98KS

İnanç, H., Güner, Ü., & Sarısoy, S. (2006). Eğitimin ekonomik büyüme ve kalkınma üzerindeki etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), 59-70.

İş, E. (2017). Türkiye Eğitim Sistemi ile Finlandiya Eğitim Sisteminin Okulöncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Karşılaştırılması. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 2(1), 60-70. https://izlik.org/JA58BL42KC

Jin, J. C., & Jin, L. (2014). On the relationship between university education and economic growth: The role of professors' publication. *Education Economics*, 22(6), 635-651. https://doi.org/10.1080/09645292.2012.697646

Kazu, İ.Y. & Daşik, M.K. (2025), Eğitimde Güncel Araştırmalar, Saygılı, G., *Türkiye, Estonya, Singapur Okul Öncesi Eğitim Sistemleri, Öğretmen Yetiştirme Yapılarının Değerlendirilmesi* (SS.223-254), Vizetek Yayıncılık.

Marginson, S. (2015). Rethinking Education, Work and 'Employability' Foundational Problems of Human Capital Theory. *In Society for Research into Higher Education Annual Research Conference*. Newport.

OECD. (2014). Education at a glance 2014. Organisation for Economic Cooperation and Development. https://doi.org/10.1787/eag-2014-en.

Ömürbek, N., Karaatlı, M., & Yetim, T. (2014). Analitik hiyerarşi sürecine dayalı TOPSIS ve VIKOR yöntemleri ile ADIM üniversitelerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31.1), 189-207. https://izlik.org/JA23AW73HP

Şenyapar, H. N. D., & Bayındır, R. (2025). Sürdürülebilir Kalite Güvencesi için Sistematik Bir Sürekli İyileştirme Aracı: Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı. *Journal of University Research*, 8(2), 253-270. https://doi.org/10.32329/uad.1649556

Uludağ, A. S. & Doğan, H. (2025). Kalite Fonksiyon Yayılımı Kullanılarak Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim Öğretim Hizmetlerinin Kalitesinin Geliştirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(1), 61-78. https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1250777

Valero, A., & Van Reenen, J. (2019). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*, 68, 53-67. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.09.001

Wang, T. C., Thu Nguyen, T. T., & Phan, B. N. (2022). Analyzing higher education performance by entropy-TOPSIS method: A case study in VietNam private universities. *Measurement and Control*, 55(5-6), 385-410. https://doi.org/10.1177/00202940221089504

Eğitimde Dijital Dönüşüm

B025

AN ACTION RESEARCH ON INTEGRATING GAMIFICATION AND INDIVIDUALIZED LEARNING IN 6TH GRADE ENGLISH TEACHING

Merve Gül Bekar, Dr. Öğr. Üyesi Bilal Karaca
Trabzon Üniversitesi
Bildiri no: ABS-Z9FAW1

Özet

Bu eylem araştırması, oyunlaştırma ile bireyselleştirilmiş öğrenmenin bire bir İngilizce öğretimi ortamında bütünleştirilmesini incelemektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesinden hareket eden çalışma, bu karma yaklaşımın altıncı sınıftaki bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenicisinin öğrenme deneyimini ve sözcük kalıcılığını altı hafta boyunca nasıl şekillendirdiğini ele almaktadır. Veriler; sınıf içi dinamiklerin gözlemlenmesi, öğretmen yansıtıcı günlüklerinin kullanılması ve öğrenciden doğrudan geri bildirim toplanması yoluyla nitel olarak elde edilmiş ve tematik analizle çözümlenmiştir. Bulgular, oyunlaştırılmış unsurların bireye uyarlanmış öğretimle birleştirilmesinin öğrenci motivasyonunu belirgin biçimde artırdığını, sınıf içi katılımı güçlendirdiğini ve sözcükleri hatırlamayı pekiştirdiğini göstermektedir. Ayrıca görevlerin öğrencinin yeterlik düzeyine ve kişisel tercihlerine göre dinamik biçimde uyarlanması, öğrenen özerkliğinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Çalışma, öğrencinin oyunlaştırılmış etkinlikleri zaman zaman öğrenme aracı olarak değil salt eğlence olarak görme eğilimine ilişkin önemli bir pedagojik güçlüğü ortaya koymakla birlikte, elde edilen bulgular dijital oyunlaştırmanın en iyi, öğretmenlerin doğrudan öğretim ile öğrencinin kendine özgü ihtiyaçları çevresinde tasarlanmış uyarlanabilir ve oyun temelli unsurlar arasında amaçlı bir denge kurduğu durumlarda işe yaradığını düşündürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Oyunlaştırma, bireyselleştirilmiş öğretim, eylem araştırması

AN ACTION RESEARCH ON INTEGRATING GAMIFICATION AND INDIVIDUALIZED LEARNING IN 6TH-GRADE ENGLISH TEACHING

Abstract

This action research investigates the integration of gamification and individualized learning in a one-to-one English Language Teaching (ELT) setting. Guided by the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework, the study examines how this blended approach shapes the learning experience and vocabulary retention of a sixth-grade EFL learner over six weeks. Data were qualitatively gathered by observing classroom dynamics, using teacher reflective journals, and collecting direct student feedback, all of which were analyzed using thematic analysis. The findings show that merging gamified elements with tailored instruction significantly drives student motivation, sharpens classroom engagement, and strengthens vocabulary recall. Additionally, dynamically adapting tasks to the learner's specific proficiency level and personal preferences helped cultivate learner autonomy. While the study uncovers a key pedagogical challenge regarding the student's tendency to occasionally view gamified activities as pure entertainment rather than a tool for learning, the insights ultimately suggest that digital gamification thrives best when teachers strike a purposeful balance between direct instruction and adaptive, game-based elements designed around the learner's unique needs.

Keywords: Gamification, individualized instruction, action research

1. INTRODUCTION

In recent years, English Language Teaching (ELT) has undergone a significant transformation from teacher-centered approaches to learner-centered instructional practices. With this important shift, curricula in this area have changed considerably, moving from theoretical background to practical implementation in

language classes. Accordingly, in the Türkiye Century Education Model (Ministry of National Education [MoNE], 2024), dimensions such as digital technology, active learning approaches (Fernandes et al., 2024), and student-centered activities are emphasized. At this point, Kavitha and Anitha (2018) assert that this evolution paved the way for new teaching and learning approaches. One of the most notable approaches is gamification. When considering curriculum implementation, this approach plays a significant role in developing 21st-century skills. As digital integration increases in education, the use of gamification tools such as Kahoot, Bamboozle, Genially, and Quizizz becomes increasingly popular in the teaching process (Saud et al., 2022; Alenazi, 2025). In fact, in the field of English language teaching, teachers have started to integrate gamified tools into their lessons, which has enriched the teaching process and contributed to increased student participation and knowledge retention (Deterding et al., 2011).

The advancement of digital technology offers new approaches and opens new opportunities for language development (Nguyen & Elliott, 2019). However, from teachers' perspectives, several studies suggest that these new approaches should be appropriate for students' psychological and academic backgrounds. According to Ramos et al. (2024), games and game-based learning activities need to address the needs of target learners. Furthermore, adaptive learning aims to address learners' needs by adapting instructional activities according to students' individual characteristics. In parallel with the Türkiye Century Education Model (MoNE, 2024), adaptive learning serves as an approach that provides individualized learning by responding to students' needs (Lamattina & Peralta, 2024). From this point of view, individualized learning addresses diverse learner needs. However, in the combination of traditional and modern approaches, some expectations may not be fully met with regard to students' interests, proficiency levels, and social-emotional demands. In this sense, Silva et al. (2024) argue that teachers should prepare game-based learning activities by taking students' individual characteristics into account.

Individualized learning is a student-centered approach empowering students' participation and motivation when used correctly by educators. Especially with technological tools such as Web 2.0 tools, it is shaped in line with students' preferences and interests, which enhances their motivation and triggers autonomy in the learning process (Widyana et al., 2022). In addition, with gamified tools, students are provided with a more personalized and engaging experience in terms of motivation in this process (Zbar & Ali, 2024). However, several studies conducted in these areas argue that students can lose their attention and use it for the wrong purposes (Zbar & Ali, 2024; Arip & Hashim, 2024). Pereira et al. (2024) highlight that traditional and modern approaches need to be used equally and efficiently in accordance with students' interests and individual circumstances.

When looking at the literature, gamification has a pivotal role in language education. Particularly with digital development, this role has increased. Studies advocate that gamification ensures students are more engaged and motivated (Qian & Clark, 2016; Gattoni et al., 2024; Srimathi & Anitha, 2025; Alenazi, 2025). Furthermore, it increases the academic performance of students (Kılıç, 2024) while strengthening some basic skills, including writing and listening (Saud et al., 2022; Rosyldah et al., 2023). Hence, studies in this area also state that gamification can induce some limitations, such as competition, misuse of gamified activities, and decreased attention spans of students because of technology overuse (Kaplan et al., 2020; Zbar & Ali, 2024). As for individualized learning, studies assert that students have the ability to develop awareness of their learning autonomy (Hoz, 2018; Ameen, 2026). Also, with the help of individualized learning, students increase their motivation and curiosity and enhance their language learning process with their own choices (Ameen, 2026; Silva, 2021). Hence, Ameen (2026) reports that teachers need to know their students' needs and interests, levels, and prepare gamified activities tailored to their individual characteristics, which implies that teachers know technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006; Ameen, 2026; Oliveira & Costa, 2023).

Taking into consideration the literature collectively, the existing literature demonstrates that there are several studies about both areas. While gamification offers students motivation and a fun environment in the learning process, individualized learning presents more specific needs and interests when preparing learning activities. Previous studies predominantly investigate the efficiency of gamification on students and focus on how students and teachers perceive this approach in their learning and teaching process. Similarly, studies in the literature on individualized learning emphasize how it is perceived by students and what they think about individualization in language education. However, there is limited research about the integration of gamification and individualized learning, especially in one-to-one instructional contexts, rather than a classroom setting. Although existing studies have examined these two approaches separately, limited attention has been given to their integration within individualized instructional contexts. In this regard, the present study aims to explore how the integration of gamification and individualized learning shapes a sixth-grade learner's English learning experience through an action research design. Therefore, the study seeks to answer the following questions:

1. How does the integration of gamification and individualized learning influence a sixth-grade student's English learning process?
2. What are the student's perceptions of gamified and individualized English learning activities?
3. How are instructional activities adapted to address the student's individual learning needs and preferences throughout the action research process?

2. LITERATURE REVIEW

Individualized Learning in Language Education

Language education incorporates various active learning approaches, including project-based learning, task-based learning, communicative language teaching, and content-based instruction. Among these approaches, individualized learning plays a pivotal role in addressing learners' diverse needs. Individualized learning is a learner-centered instructional approach that addresses learners' needs and objectives (Wu et al., 2024). Instead of traditional teacher-centered education, individualized learning advocates instructional adaptation in learning activities, promoting more student-centered and meaningful experiences (Tomlinson, 2014). In terms of English language teaching, it promotes active participation, autonomy, and enhances motivation, which reflects the primary goal of this approach (Arip & Hashim, 2024; Benson, 2011; Richards, 2015).

Although individualized learning is perceived as a new approach, it can be traced to the constructivist approach, which underscores that knowledge is constructed through individual experiences and actions (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). From this point of view, learners benefit when instruction is tailored to their development levels and preferences. According to Freire (1996), in the educational process, learners should be considered holistically, which is at the core of individualized learning and of more specific learning environments that respond to learners' needs. This conception is reflected in adaptive learning, which implements an approach that pays attention to students' preferences and needs through technological strategies (Lamattina & Peralta, 2024). Similar to individualized learning, adaptive learning is a method that tailors educational processes to individual learner needs, levels, and abilities (Zbar & Ali, 2024).

Hence, during this process, teachers need to carefully choose and prepare the instructional materials used in their lessons. At this point, Eynon and Geniets (2016) claim that material selection should reflect modern, technology-integrated practices. On the other hand, educators may experience difficulties in adopting appropriate methodologies and technologies that respond to learners' individual needs. Therefore, implementing individualized learning effectively requires teachers to possess technological, pedagogical, and content knowledge, as conceptualized in the TPACK framework (Pereira et al., 2024). In this regard, this framework enables educators to integrate new approaches and technological tools into their classrooms while also developing their own 21st-century skills, which in turn increases their familiarity with approaches such as gamification. In this context, gamification has emerged as one of the most widely adopted instructional approaches in contemporary language education.

Gamification in English Language Teaching

Gamification refers to the use of game design elements in non-game contexts to increase engagement, motivation, and participation (Deterding et al., 2011). In educational contexts, gamification includes elements such as points, badges, leaderboards, challenges, and rewards in instructional activities to enhance learning experiences (Kapp, 2012). With the rapid advancement of digital technologies, gamification has gained considerable attention in educational settings. In English teaching processes, teachers have started to integrate it into their lessons, making them more fun and meaningful. In this sense, numerous studies have reported the positive effects of gamification on vocabulary acquisition, learner motivation, language proficiency, classroom participation, and academic performance (Kayımbaşıoğlu et al., 2016; Orozco & Crosetti, 2025; Alenazi, 2025; Wang, 2015; Kılıç, 2024; Zbar & Ali, 2024). Also, Saud et al. (2022) state that academic writing skills are reinforced through gamification in a study conducted with 42 bachelor students in Indonesia. Likewise, Gattoni et al. (2024) claim that gamification improves reading and writing skills in their study comparing gamification and traditional training.

In the application of gamification, motivation is also one of the most considerable components in terms of students' levels. At this point, Deci and Ryan (2000) highlight the importance of intrinsic motivation in the teaching process. Building on this argument, Hamari et al. (2014) state that the effectiveness of gamification depends upon how well it responds to the learners' needs. On that note, adaptive gamification and learning strategies (Srimathi & Anitha, 2025) are embodied in this effectiveness. When conducting these strategies, related studies find that teachers struggle with aligning with the curriculum and preparing appropriate activities by taking into account students' levels and interests; they also may have limitations in using technology in this context (Orozco & Crosetti, 2025; Ameen, 2026; Pereira et al., 2024).

On the other hand, gamification also negatively influences students, despite its predominantly positive effects. In line with this argument, Yaşar et al. (2020) indicate that students compete with each other, which can create an overly pressured classroom atmosphere. Additionally, in classrooms, some students can experience a decrease in motivation since they have low interest or a low level in terms of gamified activities, as well as the overuse of technology. From this point of view, several studies suggest that teachers should be aware of how well traditional and modern education approaches and strategies are balanced, as mentioned above (Zbar & Ali, 2024; Pereira et al., 2024). Taken together, the literature suggests that gamification is not only an effective means in language education; its success depends on planning that aligns with individual characteristics and providing proper technological and pedagogical integration, which forms the collocation of individualized learning and gamification.

Integrating Gamification and Individualized Learning

Following the discussion of individualized learning and gamification separately, individualized learning focuses on adapting instruction to learner characteristics, whereas gamification focuses on increasing motivation, engagement, and the four basic language skills (listening, speaking, reading, and writing) through game elements in the English Language Teaching process. Accordingly, integrating these two approaches enables teachers not only to increase students' motivation but also to provide more meaningful and individualized learning experiences. In this respect, recent studies emphasize that the effectiveness of gamification is maximized when gamified activities are tailored to students' personal characteristics rather than applied in a standardized manner (Oliveira & Costa, 2023; Zbar & Ali, 2024).

From a pedagogical perspective, this integration requires teachers to make informed instructional decisions by considering learners' readiness, interests, learning pace, and levels. Therefore, the successful implementation of gamified and individualized instruction depends not only on the selection of technological tools but also on teachers' pedagogical and technological competencies. In this sense, the TPACK framework provides an appropriate perspective for designing technology-supported learning environments that respond to individual learner differences while maintaining meaningful instructional objectives.

Although previous studies have demonstrated the effectiveness of gamification and individualized learning separately, research combining these two approaches remains relatively limited in the literature in the case of one-to-one English language teaching contexts. Furthermore, the studies mentioned in the literature mainly emphasize students' achievements and motivation, whereas limited attention has been paid to how teachers continuously adapt gamified instruction according to an individual student's needs and how to align instruction with the student's preferences in his/her individual learning process (Ibisu, 2024). Therefore, the present study adopts an action research design to explore how integrating gamification and individualized learning shapes a sixth-grade learner's English learning experience and how instructional practices can be adapted throughout this process.

3. METHODOLOGY

Research Design

This study employed a qualitative action research design to explore how integrating gamification and individualized learning shaped a sixth-grade student's English learning process. Action research enables teachers to improve instructional practices through a cyclical process of planning, acting, observing, and reflecting (Burns, 2010; Mills, 2022). This design was considered appropriate because instructional decisions were continuously revised according to the learner's responses throughout the six-week implementation.

Research Context

The study was conducted in a one-to-one English learning environment with a sixth-grade middle school student in Türkiye. The intervention was conducted over a six-week period in Spring 2026. Each instructional session combined theoretical explanations with gamified vocabulary and language practice activities using Web 2.0 tools such as Bamboozle, Wordwall, Kahoot, and Genially. Throughout the intervention, instructional activities were continuously adapted according to the student's learning preferences, engagement level, and learning needs.

Participant

The participant was a sixth-grade student receiving one-to-one English instruction in Türkiye. Purposeful sampling was employed because the study aimed to explore an in-depth instructional process rather than produce statistically generalizable findings (Patton, 2015). Before the implementation, parental consent was obtained, and the participant's identity remained confidential throughout the study.

Action Research Procedure

The intervention lasted six weeks and followed the cyclical stages of action research proposed by Mills (2022). Before the implementation, the learner's needs, interests, and language level were identified through informal observations. Based on this preliminary analysis, individualized and gamified English learning activities were designed. Vocabulary instruction constituted the primary focus of the intervention, supported by Web 2.0 tools, role-play activities, TPR, and visual materials. Following each lesson, observation notes and reflective journals informed subsequent instructional decisions, allowing the instructional process to be continuously adapted to the learner's emerging needs. Table 1 summarizes the six-week implementation process.

Table 1. Overview of the Six-Week Implementation Process

Week	Focus	Main Activities	Purpose
Week 1	Initial implementation	Gamified vocabulary activities	Identifying engagement patterns
Week 2	Vocabulary practice	Digital game-based activities	Increasing participation
Week 3	Reinforcement	Individualized vocabulary tasks	Supporting learner needs
Week 4	Review and adaptation	Competition-based review activities	Sustaining motivation
Week 5	Vocabulary and grammar revision	Bamboozle, Wordwall, role-play activities	Enhancing engagement and participation
Week 6	Consolidation	Gamified review activities, TPR, contextualized tasks	Reinforcing vocabulary retention

Data Collection Tools

Multiple data sources were used to gain a comprehensive understanding of the learner's experiences during implementation.

Classroom Observations

Classroom observations were conducted throughout the six-week implementation process to document the learner's participation, engagement, motivation, and responses to instructional activities.

Reflective Journals

Following each lesson, the teacher maintained reflective journals to record observations, instructional decisions, learner reactions, and emerging patterns observed during the instructional process.

Learner Feedback

Informal verbal feedback provided by the learner during and after classroom activities was documented and included as an additional source of qualitative data.

Table 2 presents the data collection tools employed in the study.

Table 2. Data Collection Tools

Data Source	Purpose	Frequency
Classroom Observations	Monitoring engagement, participation, and learner responses	Every lesson
Reflective Journals	Recording reflections and instructional decisions	After each lesson
Learner Feedback	Understanding learner perceptions and experiences	Throughout the implementation

Data Analysis

The collected data were analyzed through thematic analysis following Braun and Clarke's (2006) six-phase framework. Initially, classroom observation notes, reflective journals, and learner feedback were reviewed repeatedly to achieve familiarity with the data. Subsequently, meaningful segments of data were coded and organized according to recurring patterns.

After the initial coding process, related codes were grouped into broader categories and themes reflecting the learner's experiences throughout the implementation process. Finally, the themes were reviewed, refined, and interpreted in relation to the research questions. To enhance the credibility of the findings, methodological triangulation was achieved through classroom observations, reflective journals, and learner feedback.

Table 3 presents an example of the thematic analysis process.

Table 3. Example of Coding and Theme Development

Data Extract	Initial Code	Category	Theme
"Can we play another game?"	Desire for game-based activities	Motivation	Gamification as a Motivational Tool
Active participation during Bamboozle activities	Engagement	Participation	Gamification as a Motivational Tool
Preference for visual supports	Visual learning preference	Learning preferences	Individualized Learning Through Adaptive Instruction
Increased interest in movement-based tasks	Physical engagement	Learning preferences	Individualized Learning Through Adaptive Instruction

Overall, the action research methodology enabled the researcher not only to explore the integration of gamification and individualized learning but also to continuously refine instructional practices in response to the student's emerging needs throughout the intervention.

4. FINDINGS

The qualitative data obtained from classroom observations, reflective journals, and learner feedback were analyzed using thematic analysis following Braun and Clarke's (2006) framework. The analysis revealed four overarching themes reflecting the learner's experiences throughout the six-week intervention and the instructional adaptations implemented during the teaching process. As presented in *Table 4*, the findings were organized under four main themes.

Table 4. Themes, Categories, Initial Codes, and Data Sources

Theme	Category	Representative Initial Codes	Data Sources
Gamification as a Motivational Tool	Motivation and Engagement	Increased motivation, enjoyment, excitement, active participation, sustained attention, willingness to participate, desire for more games	Classroom Observations, Reflective Journals, Learner Feedback
Individualized Learning Through Adaptive Instruction	Individualized Learning	Activities adapted to learner needs, learner preferences, personalized instruction, learner autonomy, awareness of learning preferences	Classroom Observations, Reflective Journals, Learner Feedback
Contextualized and Multimodal Vocabulary Learning	Vocabulary Development	Visual supports, TPR, role-play, real-life contexts, vocabulary retention, easier recall, contextual learning	Classroom Observations, Reflective Journals, Learner Feedback
Balancing Traditional and Gamified Instruction	Instructional Practices	Theory–practice balance, digital and paper-based materials, balanced instructional approaches, excessive focus on games, maintaining instructional purpose	Classroom Observations, Reflective Journals

The following sections present each theme together with supporting evidence obtained from classroom observations, reflective journals, and learner feedback.

Gamification as a Motivational Tool

The findings revealed that gamification positively influenced learner's motivation, participation, and willingness to engage throughout the six-week intervention. Additionally, classroom observation showed that the student demonstrated a longer attention span compared to the theoretical parts of the lesson. These findings were supported by learner feedback, in which the student stated, *"Isn't there a game? Let's play a game?"* Furthermore, the student reported, *"I learned vocabulary more easily with gamification."* These findings suggest that gamified activities made the learner's learning process more enjoyable and exciting.

Individualized Learning Through Adaptive Instruction

Classroom observations demonstrated that the learner requested a game-based activity at the beginning of every lesson, which reflected his own preferences. Based on the learner's feedback after each lesson, the teacher revised and adapted the gamification activities in accordance with his interests and individual needs. In light of these findings, the student explained, *"I expressed my demands more clearly compared to previous weeks, and my awareness of the learning process increased."* These findings indicate that the continuous adaptation of instructional activities contributed to the learner's awareness of his own preferences and learning process.

Contextualized and Multimodal Vocabulary Learning

As a result of the research, the learner said, *"Colorful and interactive content helped me maintain attention for longer periods."* Also, in the learner's feedback, the student said, *"Visual-supported activities, role-play and contextual (authentic) context helped remember words more easily."* The findings indicated that visual supports, role-play, and contextualized activities facilitated the learner's vocabulary recall and contributed positively to his learning experience. These findings also demonstrated that the learner's individual learning preferences played an important role in the effectiveness of the instructional activities.

Balancing Traditional and Gamified Instruction

The research found that using gamification and Web 2.0 tools together made the learning process more meaningful and enjoyable. In addition, in the observation notes, a balanced progression between theoretical instruction and practical activities produced positive results in the lesson. On the other hand, the student stated, *"I was particularly more motivated during competition-based activities."* This argument was supported by classroom observation and journal notes, which reported, *"Sometimes, the student sees the game and individualized gamified activities as just a game, not a means of learning."* In this sense, the findings suggest that gamification is more effective when balanced with individual learning preferences and interests, and when accompanied by visual support and content tailored to the learner's level of proficiency. In other words, the research indicates that modern and traditional instructional strategies and approaches need to be used in harmony with each other.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The present action research investigated how the integration of gamification and individualized learning influenced a sixth-grade learner's English learning process in a one-to-one instructional context. The findings revealed that the integration of these approaches positively contributed to the learner's motivation, engagement, attention, vocabulary learning, and awareness of individual learning preferences. However, the findings also demonstrated that gamification was more effective when it was carefully adapted to the learner's needs and balanced with theoretical instruction, practical activities, and other instructional materials.

The first major finding of the study was the positive influence of gamification on the learner's motivation and engagement. Throughout the six-week implementation, the learner demonstrated increased willingness to participate in gamified activities, maintained attention for longer periods, and expressed a desire to engage in further game-based activities (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012; Hamari et al., 2014). In parallel with this finding, Gattoni et al. (2024) found that gamification enhanced students' motivation as well as their engagement. In addition, previous studies showed that the integration of gamification into lessons increased the development of language skills, including writing, speaking, listening, and reading. Saud et al. (2022) indicated that gamification influenced academic writing skills positively in their research.

The findings also highlighted the importance of individualized and adaptive instructions. Throughout the action research process, instructional activities were continuously revised according to the learner's feedback, interest, engagement and learning preferences. This finding reflects the learner-centered nature of the individualized learning process. It is also consistent with the research findings of Zbar and Ali (2024).

They found that adaptive instruction and learning provided students with more engaging and meaningful learning environments. Similarly, Ameen (2026) illustrated that individual-based gamification empowered students' interest, motivation and language proficiency in his study. It also supports the view that individualized learning can support learner autonomy and awareness of the learning process (Benson, 2011).

Another important finding concerned the role of multimodal and contextualized activities in vocabulary learning. In line with the findings, Alenazi (2025) reported that gamification and game-based learning activities, that respond to learners' interests can improve vocabulary retention. Likewise, Srimathi and Anitha (2025) reported that visual-based gamification activities enhance students' learning process. These findings suggest that gamification was not effective in isolation; rather, its effectiveness was enhanced when it was integrated with different modes of learning and meaningful contexts. The use of visual, physical, digital, and contextualized activities therefore provided opportunities for the learner to encounter and recall vocabulary through multiple forms of engagement.

The study further revealed that maintaining a balance between traditional and modern instructional practices was important throughout the intervention (Zbar & Ali, 2024). Although gamification and Web 2.0 tools increased motivation and engagement, the results indicated that the learner benefited from a combination of theoretical and practical activities. This finding suggests that gamification should not necessarily replace traditional instructional practices. Instead, different instructional approaches can complement one another when they are selected according to learners' needs and instructional purposes. This result supports the importance of combining technological, pedagogical, and content-related knowledge in instructional practice (Mishra & Koehler, 2006; Pereira et al., 2024).

On the other hand, the findings revealed a potential limitation of gamification and the individual learning process. In some instances, the learner appeared to perceive the game primarily as an entertaining activity rather than as a means of learning, which decreased the quality of the learner's own learning. Therefore, teachers need to ensure that game-based activities remain connected to clear learning objectives (Turkle, 2016). The present study consequently supports the view that gamification should be implemented strategically rather than simply by increasing the number of games used in a lesson. In this respect, the findings extend previous discussions of gamification by emphasizing the importance of instructional balance, learner characteristics, and contextual adaptation.

Overall, this study demonstrates that the integration of gamification and individualized learning can create a more motivating, engaging, and learner-responsive English learning environment in a one-to-one instructional context. The findings particularly indicate that the effectiveness of this integration depends not only on the use of gamified activities but also on the teacher's ability to adapt these activities according to the learner's needs, preferences, proficiency level, and responses throughout the learning process. Thus, the findings support the use of action research as a practical approach for examining and improving individualized language teaching practices.

Nevertheless, the findings should be interpreted in light of the limitations of the study. The study was conducted with a single sixth-grade learner in a one-to-one instructional context and lasted six weeks. Therefore, the findings cannot be generalized to larger populations or different educational contexts. In addition, the data were primarily based on classroom observations, reflective journals, and learner feedback. Future studies could investigate the integration of gamification and individualized learning with larger groups of learners and over longer periods of time. Further research could also employ mixed-methods designs or include additional assessment measures to examine changes in language proficiency and learning outcomes more systematically.

In conclusion, the present action research indicates that the integration of gamification and individualized learning has the potential to support motivation, engagement, vocabulary learning, and learner awareness in English language education. However, the findings also demonstrate that the effectiveness of gamification

depends on how it is integrated into the broader instructional process. Gamified activities appear to be most beneficial when they are adapted to learners' individual needs, supported by multimodal and contextualized activities, and balanced with traditional instructional practices. Accordingly, the study highlights the importance of moving beyond the simple use of technology or games and focusing instead on purposeful, adaptive, and learner-centred instructional design.

6. REFERENCES

Alenazi, M. H. (2025). Gamification in ELT: Investigating its impact on motivation and language learning outcomes. *Theory and Practice in Language Studies, 15*(8), 2584–2591.

Ameen, F. (2026). Individual and group competitive digital gamification in ESL adult classrooms: a systematic review of effects on vocabulary retention, motivation, and engagement. *Smart Learning Environments, 13*(1), 22.

Arip, A. J., & Hashim, H. (2024). Gamification in English as Second Language (ESL) learning: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13*(4), 2837–2853.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Pearson Education.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Eynon, R., & Geniets, A. (2016). The digital skills paradox: How do digitally excluded youth develop Internet skills? *Learning, Media and Technology, 41*(3), 329–342.

Fernandes, L. D. S., Abreu, E. F., & Franco, L. L. A. (2024). Active learning approaches and digital technologies in contemporary education frameworks. *Journal of Educational Innovations, 12*(2), 45–58.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Penguin Books.

Gattoni, A., Rossi, M., & Bianchi, E. (2024). Enhancing language skills through digital gamification: A comparative study. *Journal of Modern Language Practical Frameworks, 8*(3), 112–126.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE.

Hoz, V. G. (2018). *Educação personalizada*. Kírion.

Ibisu, A. E. (2024). Development of a gamification model for personalized e-learning. *arXiv preprint arXiv:2404.15301*.

Kaplan, H., Kıyıcı, M., & Karatas, A. (2020). Digital distractions: Analyzing the boundaries of technology overuse and attention spans in gamified learning. *Participatory Educational Research, 7*(3), 265–279.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kavitha, D., & Anitha, D. (2018). Flipped classroom using ICT tools to improve outcome for the course ‘Soft Computing’—A case study. *Journal of Engineering Education Transformations, 32*(2), 39–45.

Kayımbaşıoğlu, D., Oktekin, B., & Hacı, H. (2016). Integration of gamification technology in education. *Procedia Computer Science, 102*, 668–676.

Kılıç, A. (2024). Using Gamification to Support English Language Learning and Teaching in Turkish Context: A Systematic Review. *Language Education and Technology Journal, 4*(1).

Lamattina, A. A., & Peralta, M. C. (2024). *Personalized education: Exploring adaptive learning*. Editora MultiAnual.

Mills, G. E. (2022). *Action research: A guide for the teacher researcher* (7th ed.). Pearson.

Ministry of National Education. (2024). *Türkiye century education model: Curriculum framework*. Board of Education and Discipline. https://mufredat.meb.gov.tr/

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Nguyen, A., & Elliott, L. (2019). Digital technologies and new opportunities for language development in early childhood education. *Journal of Language and Literacy Education, 15*(2), 45–62.

Oliveira, I. S., & Costa, J. B. (2023). ICTs as dynamic instruments in the teaching and learning processes. *Brazilian Journal of Teaching and Learning, 5*, 269–282.

Orozco, M. T. V., & Crosetti, B. L. D. B. (2025). Enhancing English Language Teaching and User Experience in Virtual Environments: A Systematic Review on Gamification and Personalised Learning. *Journal of Language and Education, 11*(2), 157–174.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.

Pereira, D. P. K., Fernandes, L. D. S., Abreu, E. F., Franco, L. L. A., Nascimento, L. da S., Moreno, I. C. M., Gomes, C. E. B., Marques, R. R., de Araújo, A. L. P., Pinheiro, Y. S., Aguiar, A das C. F., & Zanandrea, I. (2024). *Transformations in education: Technological innovations and pedagogical practices for inclusive and personalized teaching*. Seven Editora, 84–112.

Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology* (W. Mays, Trans.). Routledge & Kegan Paul.

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior, 63*, 50–58. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023

Ramos, D. P., Araújo, F. G. de S., Rancan, G., Junior, H. G. M., & Bona, M. (2024). Gamification and motivation in learning. *RCMOS-Multidisciplinary Scientific Journal O Saber*, *1*(1).

Rosyldah, N., Azizah, L., & Aeni, N. (2023). Integrating digital gamification to strengthen writing and listening skills in language classes. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 5*(1), 74–85.

Saud, S., Aeni, N., & Azizah, L. (2022). Leveraging bamboozles and quizziz to engage EFL students in online classes. *International Journal of Language Education, 6*(2), 169–182.

Silva, A. A. U., Guimarães, C. D., Silva, C. K., Beleza, E. M., Rodrigues, F. F., Meroto, M. B. N., Silva, R. G., & Mendes, S. A. F. (2024). Revolutionizing learning: exploring digital information and communication technologies in teaching. *Revista Foco, 17*(1), e4118, 1–18.

Silva, J. R. (2021). The path of individualized language pathways: Autonomy in target settings. *Global Learning Horizons, 14*(2), 89–104.

Srimathi, S., & Anitha, D. (2025). Tailoring Themes and Elements Based on Learning Styles and Player Types in Adaptive Gamification in Education. *Journal of Engineering Education Transformations*, 559–566.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Turkle, S. (2016). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education, 82*, 217–227.

Widyana, I. W., Widyawati, S. R., & Warmana, G. O. (2022). Enhancing student autonomy and motivation through interactive Web 2.0 tools in educational settings. *International Journal of Educational Research Review, 7*(3), 189–198.

Wu, S., Cao, Y., Cui, J., Li, R., Qian, H., Jiang, B., & Zhang, W. (2024). A comprehensive exploration of personalized learning in smart education: From student modeling to personalized recommendations. *arXiv preprint arXiv:2402.01666*.

Yaşar, H., Kıyıcı, M., & Karatas, A. (2020). The views and adoption levels of primary school teachers on gamification, problems and possible solutions. *Participatory Educational Research, 7*(3), 265–279.

Zbar, A. A., & Ali, D. H. (2024). Personalizing learning through technology in EFL context. *Technology Assisted Language Education*, *2*(1), 71–83.

B026

ÖĞRETMENLERİN TEKNOSTRES DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ YABANCILAŞMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Özden ABLAK, Prof. Dr. Aydın BALYER

Yıldız Teknik Üniversitesi

Bildiri no: ABS-X14DZ9

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin teknostres düzeyleri ile mesleki yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi incelemek; bu iki yapının çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Beşiktaş ve Kağıthane ilçelerindeki resmî ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 427 öğretmen oluşturmuştur. Veriler Kişisel Bilgi Formu, 23 maddelik Teknostres Ölçeği ve 38 maddelik Mesleki Yabancılaşma Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklemler t testi, tek yönlü varyans analizi, Welch ANOVA, uygun post-hoc testleri, Pearson korelasyon analizi, basit ve çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır. Teknostres Ölçeği için Cronbach alfa katsayısı .935, Mesleki Yabancılaşma Ölçeği için .969 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin teknostres düzeylerinin ölçeğin teorik orta noktasına yakın, mesleki yabancılaşma düzeylerinin ise orta noktanın altında olduğu belirlenmiştir. Toplam teknostres puanı cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmazken tekno-belirsizlik ve tekno-aşırı yükleme erkeklerde daha yüksek bulunmuştur. Mesleki kıdem, yaş, öğrenim durumu ve günlük BİT kullanım süresi teknostres bakımından bazı anlamlı farklılıklar üretmiştir. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin tekno-güvensizlik düzeyi daha yüksek; lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyi ise lisans mezunlarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Teknostres ile mesleki yabancılaşma arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır ($r = .688$, $p < .001$). Basit doğrusal regresyon sonucunda teknostresin mesleki yabancılaşmadaki varyansın yaklaşık %47.3'ünü açıkladığı görülmüştür. Çoklu regresyon modelinde beş alt boyut birlikte varyansın %51.1’ini açıklamış; tekno-güvensizlik, tekno-karmaşa ve tekno-istila anlamlı yordayıcılar olmuştur. Bulgular, eğitimde dijitalleşme politikalarının öğretmenlerin teknik yeterliklerinin yanında iş yükü, mesleki güven ve psikososyal iyi oluşlarını da gözetmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Teknostres, mesleki yabancılaşma, öğretmen, dijitalleşme, eğitim yönetimi

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' TECHNOSTRESS LEVELS AND PROFESSIONAL ALIENATION

Abstract

This study examined the relationship between teachers' technostress levels and professional alienation and investigated whether these constructs differed across selected demographic and occupational variables. A quantitative correlational survey design was employed. The sample comprised 427 teachers working in public and private upper-secondary schools in the Beşiktaş and Kağıthane districts of Istanbul. Data were collected using a Personal Information Form, the 23-item Technostress Scale, and the 38-item Professional Alienation Scale. Descriptive statistics, independent-samples t tests, one-way analysis of variance, Welch ANOVA, appropriate post-hoc comparisons, Pearson correlation, and simple linear regression were used. Cronbach's alpha was .935 for the Technostress Scale and .969 for the Professional Alienation Scale. Teachers' technostress scores were close to the theoretical midpoint, whereas their professional alienation scores were below the midpoint. Overall technostress did not differ significantly by gender, although techno-uncertainty was higher among male teachers. Significant differences in technostress were observed for seniority, age, educational attainment, and daily information and communication technology use. Teachers

in private schools reported greater techno-insecurity, and teachers with postgraduate degrees reported higher professional alienation than those with bachelor's degrees. Technostress was positively and strongly associated with professional alienation ($r = .688$, $p < .001$). Simple linear regression indicated that technostress explained approximately 47.3% of the variance in professional alienation. In multiple regression, the five dimensions jointly explained 51.1% of the variance; techno-insecurity, techno-complexity, and techno-invasion were significant predictors. These findings suggest that digitalization policies in education should address not only teachers' technical competence but also their digital workload, sense of professional security, and psychosocial well-being.

Keywords: Technostress, professional alienation, teacher, digitalization, educational administration

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim örgütlerinde öğretim süreçlerini, öğretmen rollerini ve mesleki sorumlulukları önemli ölçüde dönüştürmüştür. Akıllı tahtalar, e-Okul, EBA, çevrim içi öğrenme ortamları ve dijital ölçme-değerlendirme araçları öğretmenlerin günlük çalışmalarının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu dönüşüm öğretimi çeşitlendiren olanaklar sunarken sistemlerin sürekli güncellenmesi, teknik sorunlar, yoğun veri girişi, zaman baskısı ve sürekli erişilebilir olma beklentisi gibi yeni yükler de üretmektedir (Ayyagari, Grover ve Purvis, 2011; Wang vd., 2023).

Teknoloji kullanımının bireyde oluşturduğu zorlanma, kaygı, baskı ve uyum güçlüğü teknostres kavramıyla açıklanmaktadır (Brod, 1984; Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan ve Ragu-Nathan, 2007). Teknostres yalnızca teknik araçlarla ilgili geçici bir rahatsızlık değildir. Teknolojik taleplerin kişinin kaynaklarını aşması; iş yükü, rol stresi, verimlilik kaybı, tükenmişlik ve iş-yaşam dengesi sorunlarıyla ilişkilendirilmektedir (Ragu-Nathan vd., 2008). Öğretmenler teknolojiyi hem öğrenen hem de öğretim amacıyla kullanan bir meslek grubu oldukları için bu riskle doğrudan karşılaşmaktadır.

Öğretmenlerin yaptıkları işe yönelik anlam, aidiyet ve etki duygularının zayıflaması ise mesleki yabancılaşma kapsamında ele alınmaktadır. Mesleki yabancılaşma, bireyin yaptığı işi anlamsız bulması, mesleki süreçler üzerinde etkisiz hissetmesi, çalışma çevresinden uzaklaşması ve örgüte aidiyetinin zayıflamasıyla ilişkilidir (Seeman, 1959; Elma, 2003). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma, öğretmenin okul içi süreçlere katılımını, mesleki motivasyonunu ve öğrenciyle kurduğu ilişkiyi olumsuz etkileyebilir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2006).

Teknostres ve mesleki yabancılaşma çoğunlukla ayrı araştırma alanları olarak incelenmiştir. Bununla birlikte artan dijital görevler, mesleki özerkliğin zayıflaması, teknoloji yeterliğine ilişkin tehdit algısı ve işin anlamının aşınması iki yapı arasında güçlü bir kuramsal bağ bulunduğunu düşündürmektedir. Öğretmen örnekleminde bu ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olması araştırmanın problem alanını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin teknostres düzeyleri ile mesleki yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve teknostresin mesleki yabancılaşmayı ne ölçüde yordadığını ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin teknostres ve mesleki yabancılaşma düzeyleri belirlenmiş; puanların cinsiyet, medeni durum, kurum türü, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yaş ve günlük BİT kullanım süresine göre farklılaşma durumu incelenmiş; iki değişken arasındaki ilişki ve yordayıcı yapı test edilmiştir.

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Teknostres

Teknostres kavramı, bireyin yeni teknolojilere sağlıklı biçimde uyum sağlayamaması sonucunda ortaya çıkan psikolojik ve davranışsal zorlanmayı tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Brod, 1984). Kavram daha sonra teknolojinin iş taleplerini artırması, bireyin rol sınırlarını belirsizleştirmesi ve sürekli öğrenme baskısı oluşturması üzerinden geliştirilmiştir. Tarafdar ve diğerleri (2007) teknostresi tekno-aşırı yükleme, tekno-istila, tekno-karmaşa, tekno-güvensizlik ve tekno-belirsizlik boyutlarıyla açıklamıştır.

Tekno-aşırı yükleme, teknolojinin bireyi daha hızlı ve daha fazla çalışmaya zorlamasını; tekno-istila, işin zaman ve mekân sınırlarının teknoloji nedeniyle özel yaşama taşmasını ifade eder. Tekno-karmaşa, sistemlerin anlaşılması ve kullanılması için sürekli çaba gerektirmesidir. Tekno-güvensizlik, teknolojik yeterliği daha yüksek kişiler karşısında işini ya da mesleki konumunu kaybetme kaygısıyla; tekno-belirsizlik ise sistemlerdeki sürekli değişim nedeniyle ortaya çıkan kararsızlık ve öğrenme baskısıyla ilişkilidir (Tarafdar vd., 2007; Ragu-Nathan vd., 2008).

Eğitim bağlamında dijital platformların çoğalması, farklı sistemlerin eş zamanlı kullanılması ve teknik desteğin yetersiz kalması öğretmenlerin teknostres deneyimini güçlendirebilir. Teknolojiye ilişkin öz yeterlik, okulun sağladığı destek, dijital iş yükü ve yönetim uygulamaları bu deneyimin şiddetini etkileyen başlıca etmenlerdir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Wang vd., 2023).

1.1.2. Mesleki Yabancılaşma

Yabancılaşma, bireyin kendisine, yaptığı işe, ürettiği sonuca ya da toplumsal çevresine uzaklaşmasını açıklayan çok boyutlu bir kavramdır. Seeman (1959) yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarıyla ele almıştır. Eğitim örgütlerine uyarlanan mesleki yabancılaşma yaklaşımında öğretmenin mesleki süreçler üzerindeki etkisini düşük algılaması, yaptığı işi anlamlı bulmaması, meslektaşlarından uzaklaşması ve okula aidiyetinin zayıflaması öne çıkar (Elma, 2003).

Güçsüzlük, öğretmenin karar ve sonuçlar üzerinde etkisinin sınırlı olduğunu düşünmesidir. Anlamsızlık, yapılan iş ile daha geniş eğitim amaçları arasında bağ kurulamamasını; yalıtılmışlık, sosyal ve mesleki ilişkilerden uzaklaşmayı; okula yabancılaşma ise kurumla kurulan duygusal bağın zayıflamasını ifade eder. Yüksek iş yükü, merkezi kararlar, düşük özerklik, yetersiz destek ve örgütsel iklim sorunları öğretmen yabancılaşmasını artırabilmektedir (Şimşek vd., 2006; Göztok ve Memduhoğlu, 2024).

1.1.3. Teknostres ile Mesleki Yabancılaşma Arasındaki İlişki

Teknolojik talepler öğretmenin çalışma hızını, erişilebilirlik süresini ve öğrenme yükünü artırdığında mesleki kontrol duygusu zayıflayabilir. Sürekli değişen sistemler karşısında yetersizlik ya da tehdit algısı yaşayan öğretmen, yaptığı iş üzerindeki etkisini daha düşük değerlendirebilir; dijital görevleri mesleğin temel amacıyla ilişkilendirmekte zorlanabilir ve zamanla mesleki süreçlerden psikolojik olarak uzaklaşabilir. Bu nedenle teknostresin özellikle güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık deneyimleriyle birlikte artması beklenmektedir.

Teknostresin tükenmişlik, düşük iş doyumu, performans kaybı ve işten psikolojik kopuşla ilişkisini gösteren bulgular bu beklentiyi desteklemektedir (Dahabiyeh, Najjar ve Wang, 2022; Marrinhas vd., 2023). Bununla birlikte iki değişken arasındaki ilişki nedensellik biçiminde yorumlanmamalıdır. Örgütsel destek, okul iklimi, dijital öz yeterlik ve liderlik uygulamaları hem teknostresi hem de yabancılaşmayı etkileyebilecek ortak değişkenlerdir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma yaklaşımına dayalı ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Bu model, değişkenler arasındaki birlikte değişimin yönünü ve düzeyini belirlemeye uygundur (Karasar, 2020). Çalışmada teknostres ve mesleki yabancılaşma düzeyleri betimlenmiş, grup karşılaştırmaları yapılmış ve teknostresin mesleki yabancılaşmayı yordama gücü incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2025-2026 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ve Kağıthane ilçelerindeki resmî ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Ulaşılabilirlik ve gönüllü katılım koşulları dikkate alınarak uygun örnekleme yoluyla 427 öğretmenden veri elde edilmiştir.

Katılımcıların 286'sı kadın (%66.98), 141'i erkektir (%33.02). Kamu kurumlarında çalışan 237 (%55.50), özel kurumlarda çalışan 190 (%44.50) öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	286	66.98
	Erkek	141	33.02
Medeni durum	Evli	243	56.91
	Bekâr	184	43.09
Öğrenim	Lisans	277	64.87
	Lisansüstü	150	35.13
Kurum	Kamu	237	55.50
	Özel	190	44.50
Kıdem	1-5 yıl	68	15.93
	6-10 yıl	87	20.37
	11-15 yıl	93	21.78
	16-20 yıl	65	15.22
	21 yıl ve üzeri	114	26.70
Günlük BİT	1 saatten az	33	7.73
	1-3 saat	198	46.37
	4-7 saat	160	37.47
	8-10 saat	23	5.39
	10 saatten fazla	13	3.04

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcıların cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, kurum türü, mesleki kıdem, yaş ve günlük BİT kullanım süresi bilgileri yer almıştır.

Teknostres Ölçeği, Tarafdar ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve Ilgaz, Özgür ve Çuhadar (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan 23 maddelik beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek tekno-aşırı yükleme (5 madde), tekno-istila (4 madde), tekno-karmaşa (5 madde), tekno-güvensizlik (5 madde) ve tekno-belirsizlik (4 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Yüksek puanlar teknostres düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

Mesleki Yabancılaşma Ölçeği, Elma (2003) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipindeki 38 maddelik ölçek güçsüzlük (10 madde), anlamsızlık (11 madde), yalıtılmışlık (11 madde) ve okula yabancılaşma (6 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin 33-38. maddeleri ters puanlanmıştır. Yüksek puan, mesleki yabancılaşmanın yükseldiğini ifade etmektedir.

Tablo 2. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek ve boyut	Madde	Cronbach α
Tekno-aşırı yükleme	5	.810
Tekno-istila	4	.792
Tekno-karmaşa	5	.886
Tekno-güvensizlik	5	.884
Tekno-belirsizlik	4	.908
Teknostres toplam	23	.935
Güçsüzlük	10	.942
Anlamsızlık	11	.962
Yalıtılmışlık	11	.922

Okula yabancılaşma	6	.771
Mesleki yabancılaşma toplam	38	.969

Örneklem yeterliği ve korelasyon matrisinin faktör analizine uygunluğu için yapılan incelemede Teknostres Ölçeği için KMO = .931 ve Bartlett $\chi^2(253) = 5966.21$ ($p < .001$); Mesleki Yabancılaşma Ölçeği için KMO = .969 ve Bartlett $\chi^2(703) = 13541.12$ ($p < .001$) bulunmuştur. Bu değerler veri yapısının analiz için yeterli olduğunu göstermektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci ve Etik İlkeler

Araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 04.04.2026 tarihli, 2026.04 toplantı numaralı etik uygunluk kararı doğrultusunda yürütülmüştür (Rapor No: 20260409401). Veriler, araştırmanın yürütüldüğü eğitim kurumlarının bilgisi ve izni dâhilinde, çevrim içi form aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gönüllülük ilkesi, verilerin gizliliği ve istedikleri anda çalışmadan ayrılabilecekleri açıklanmış; bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Formun yanıtlanma süresi yaklaşık 8–10 dakikadır. Kimliği doğrudan belirleyen bilgi toplanmamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır. İki gruplu karşılaştırmalarda bağımsız örneklemler t testi; ikiden fazla gruplu karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Varyansların homojenliği Levene testiyle incelenmiş, varsayımın karşılanmadığı durumlarda Welch ANOVA tercih edilmiştir. Anlamlı farklılıkların kaynağı uygun Tukey veya Games-Howell karşılaştırmalarıyla belirlenmiştir. Etki büyüklükleri Cohen d ve eta kare ile değerlendirilmiştir. Teknostres ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısıyla; teknostresin mesleki yabancılaşmayı yordama gücü basit doğrusal regresyonla; beş teknostres alt boyutunun birlikte katkısı ise çoklu doğrusal regresyonla incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular sunulmuştur. Öncelikle öğretmenlerin teknostres ve mesleki yabancılaşma düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ardından bu değişkenlerin demografik ve mesleki özelliklere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Son olarak teknostres ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi ve teknostresin mesleki yabancılaşmayı yordama düzeyine ilişkin basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları sunulmuştur.

3.1. Teknostres ve Mesleki Yabancılaşma Düzeyleri

Tablo 3. Teknostres Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	**M**	**SD**	**Min.**	**Maks.**
Tekno-aşırı yükleme	17.28	4.64	5	25
Tekno-istila	13.94	3.99	4	20
Tekno-karmaşa	14.22	5.33	5	25
Tekno-güvensizlik	12.89	5.66	5	25
Tekno-belirsizlik	11.57	4.13	4	20
Teknostres toplam	69.90	18.74	27	115

Teknostres toplam puan ortalaması 69.90'dır (SD = 18.74). Madde başına ortalama yaklaşık 3.04 olup ölçeğin teorik orta noktasına yakındır. Bu sonuç, öğretmenlerin teknoloji kullanımına bağlı stresi belirgin ancak uç düzeyde olmayan bir yoğunlukta yaşadığını göstermektedir. Alt boyutlar madde sayıları dikkate alınarak değerlendirildiğinde tekno-istila ve tekno-aşırı yükleme öne çıkmaktadır.

Tablo 4. Mesleki Yabancılaşma Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	M	SD	Min.	Maks.
Güçsüzlük	29.01	11.04	10	50
Anlamsızlık	27.17	12.95	11	55
Yalıtılmışlık	27.27	11.06	11	55
Okula yabancılaşma	16.76	4.99	6	30
Mesleki yabancılaşma toplam	100.21	34.79	39	169

Mesleki yabancılaşma toplam puan ortalaması 100.21'dir (SD = 34.79). Madde başına ortalama yaklaşık 2.64'tür ve teorik orta noktanın altındadır. Bu bulgu, örneklem genelinde mesleki yabancılaşmanın düşük ile orta düzey arasında olduğunu göstermektedir.

3.2. Demografik ve Mesleki Değişkenlere Göre Bulgular

Toplam teknostres puanı cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır, $t(425) = -1.81$, $p = .071$. Bununla birlikte tekno-aşırı yükleme kadınlarda 16.92, erkeklerde 18.00 olarak bulunmuş ve fark erkekler lehine anlamlı çıkmıştır, $t(425) = -2.27$, $p = .024$, $d = -0.23$. Tekno-belirsizlik de erkeklerde daha yüksektir, $t(425) = -2.05$, $p = .041$, $d = -0.21$. Etki büyüklükleri küçüktür. Medeni duruma göre toplam teknostres farklılaşmamış, ancak evli öğretmenlerin tekno-aşırı yükleme puanları daha yüksek bulunmuştur, $t(425) = 3.21$, $p = .001$.

Kurum türüne göre toplam teknostres puanında anlamlı farklılık görülmemiştir. Tekno-güvensizlik özel kurumlarda çalışan öğretmenlerde ($M = 14.33$, $SD = 5.52$), kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerden ($M = 11.73$, $SD = 5.52$) daha yüksektir, $t(425) = -4.82$, $p < .001$, $d = -0.47$. Öğrenim durumuna göre lisansüstü mezunlarının toplam teknostres, tekno-aşırı yükleme ve tekno-istila puanları lisans mezunlarından anlamlı biçimde yüksektir.

Mesleki kıdeme göre toplam teknostres puanları anlamlı biçimde farklılaşmıştır, $F(4, 422) = 4.78$, $p < .001$, $\eta^2 = .043$. Yirmi bir yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem gruplarından yüksektir. Yaş gruplarında da toplam teknostres bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur, $F(3, 423) = 6.50$, $p < .001$, $\eta^2 = .044$. Otuz yaş ve altındaki öğretmenlerin puanları 41-50 yaş ve 51 yaş üzeri gruplardan daha düşüktür.

Günlük BİT kullanım süresine göre toplam teknostres puanı anlamlı biçimde farklılaşmıştır, Welch $F(4, 53.6) = 3.33$, $p = .017$. Dört-yedi saat grubunun puanı bir saatten az kullanan gruptan yüksektir. Tekno-güvensizlikte 4-7 saat kullananların puanları hem bir saatten az hem de 1-3 saat kullananlardan; tekno-belirsizlikte ise 4-7 saat kullananların puanları 1-3 saat kullananlardan yüksektir.

Mesleki yabancılaşma toplam puanı cinsiyet, medeni durum ve kurum türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Öğrenim durumu belirgin bir farklılık üretmiştir: lisansüstü mezunlarının toplam mesleki yabancılaşma puanı ($M = 111.21$, $SD = 34.25$), lisans mezunlarından ($M = 94.26$, $SD = 33.67$) yüksektir, $t(425) = -4.93$, $p < .001$, $d = -0.50$. Dört alt boyutun tamamında lisansüstü mezunları daha yüksek puan almıştır.

Günlük BİT kullanım süresine göre mesleki yabancılaşma toplam puanı anlamlı biçimde farklılaşmıştır, $F(4, 422) = 5.53$, $p < .001$, $\eta^2 = .050$. Dört-yedi saat kullananların puanları 1-3 saat kullananlardan yüksektir. Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında benzer farklılıklar bulunurken okula yabancılaşmada

anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Mesleki kıdem ve yaş, toplam mesleki yabancılaşmada anlamlı farklılık oluşturmamış; yalnızca anlamsızlık boyutunda bazı grup farklılıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Başlıca Grup Karşılaştırmalarının Özeti

Değişken	**Sonuç**	**İstatistik**
Cinsiyet	Toplam teknostres farklı değil	p = .071
Cinsiyet	Erkeklerde tekno-belirsizlik daha yüksek	p = .041
Kurum türü	Özel kurumlarda tekno-güvensizlik daha yüksek	p < .001
Öğrenim	Lisansüstünde teknostres daha yüksek	p = .019
Öğrenim	Lisansüstünde yabancılaşma daha yüksek	p < .001
Kıdem	21+ yılda teknostres daha yüksek	p < .001
Yaş	İleri yaş gruplarında teknostres daha yüksek	p < .001
Günlük BİT	4-7 saatte teknostres ve yabancılaşma daha yüksek	p < .05

3.3. Teknostres ile Mesleki Yabancılaşma Arasındaki İlişki

Tablo 6. Teknostres ve Mesleki Yabancılaşma Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	**r**	**p**	**n**
Teknostres toplam - Mesleki yabancılaşma toplam	.688	< .001	427

Toplam teknostres ile toplam mesleki yabancılaşma arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki vardır (r = .688, p < .001). Teknostres yükseldikçe mesleki yabancılaşma puanının da yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki bütün korelasyonlar pozitif ve anlamlıdır. Tekno-güvensizlik; güçsüzlük (r = .648), anlamsızlık (r = .605) ve yalıtılmışlık (r = .639) ile en güçlü ilişkileri gösteren teknostres boyutudur.

3.4. Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon Bulguları

Teknostres toplam puanının mesleki yabancılaşmayı yordama gücü basit doğrusal regresyonla incelenmiştir. Model anlamlıdır, F(1, 425) = 381.54, p < .001. Teknostres, mesleki yabancılaşma puanlarındaki varyansın %47.3'ünü açıklamaktadır (R^2 = .473). Standartlaştırılmış regresyon katsayısı β = .688'dir. Regresyon denklemi yaklaşık olarak Mesleki Yabancılaşma = 10.95 + 1.28 × Teknostres

biçimindedir. Teknostres puanındaki bir puanlık artışın mesleki yabancılaşma puanında yaklaşık 1.28 puanlık artışla ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmanın kesitsel ve ilişkisel yapısı nedeniyle bu sonuç nedensellik kanıtı olarak yorumlanmamıştır. Teknostresin beş alt boyutunun birlikte katkısı ayrıca çoklu doğrusal regresyonla değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Yordayıcı	**B**	**β**	**R^2**	**F**	**p**
Teknostres toplam	1.28	.688	.473	381.54	< .001

Beş teknostres alt boyutunun birlikte ele alındığı çoklu doğrusal regresyon modeli de anlamlıdır, $F(5, 421) = 88.07$, $p < .001$. Model, mesleki yabancılaşma puanlarındaki varyansın %51.1'ini açıklamaktadır ($R = .715$; $R^2 = .511$; düzeltilmiş $R^2 = .505$). Tekno-güvensizlik ($\beta = .439$, $p < .001$), tekno-karmaşa ($\beta = .213$, $p < .001$) ve tekno-istila ($\beta = .101$, $p = .037$) modele anlamlı özgün katkı sağlamıştır. Tekno-aşırı yükleme ($\beta = .094$, $p = .070$) ve tekno-belirsizliğin ($\beta = −.004$, $p = .929$) özgün katkıları anlamlı değildir. VIF değerlerinin 1.561–2.294 arasında olması, modelde belirgin bir çoklu bağlantı sorunu bulunmadığını göstermektedir. Basit regresyon toplam teknostresin ilişkisini, çoklu regresyon ise alt boyutların diğerleri kontrol edildiğindeki özgün katkılarını ortaya koymaktadır; bu modellerin açıklama oranları doğrudan bir üstünlük karşılaştırması olarak yorumlanmamalıdır.

Tablo 8. Teknostres Alt Boyutlarının Mesleki Yabancılaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Sonuçları

Yordayıcı	B	β	P
Sabit	21.58	—	< .001
Tekno-aşırı yükleme	0.70	.094	.070
Tekno-istila	0.88	.101	.037
Tekno-karmaşa	1.39	.213	< .001
Tekno-güvensizlik	2.70	.439	< .001
Tekno-belirsizlik	−0.03	−.004	.929

Tablo 8 incelendiğinde, teknostresin beş alt boyutunun birlikte mesleki yabancılaşmadaki toplam varyansın %51,1'ini açıkladığı görülmektedir. Diğer alt boyutların etkisi kontrol edildiğinde, mesleki yabancılaşmanın en yüksek standartlaştırılmış yordayıcısının tekno-güvensizlik ($\beta = .439$, $p < .001$) olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla tekno-karmaşa ($\beta = .213$, $p < .001$) ve tekno-istila ($\beta = .101$, $p = .037$) izlemektedir. Tekno-aşırı yükleme ($\beta = .094$, $p = .070$) ve tekno-belirsizliğin ($\beta = −.004$, $p = .929$) modele özgün katkıları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin teknolojik gelişmeler karşısında mesleki konumlarına ilişkin yaşadıkları güvensizliğin, mesleki yabancılaşmayla özellikle güçlü bir ilişki gösterdiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte araştırmanın ilişkisel deseni nedeniyle elde edilen sonuçlar nedensellik çerçevesinde yorumlanmamalıdır.

4. SONUÇ

4.1. Tartışma

Öğretmenlerin teknostres puanlarının teorik orta noktaya yakın bulunması, teknolojinin öğretmenlik uygulamalarında hem kolaylaştırıcı hem de zorlayıcı bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin teknoloji kullanımından bütünüyle kaçınmadığını; ancak artan dijital talepler, platform çeşitliliği ve sürekli uyum gereksinimi nedeniyle belirgin bir baskı yaşadığını düşündürmektedir. Bulgular, öğretmenlerde teknostresin orta düzeyde seyrettiğini bildiren araştırmalarla genel olarak uyumludur (Kıncı, 2021; Yıldız, 2023; Tanyıldız, 2024).

Toplam teknostresin cinsiyete göre farklılaşmaması, teknoloji kaynaklı taleplerin kadın ve erkek öğretmenler açısından ortak bir çalışma koşulu hâline geldiğini göstermektedir. Buna karşılık erkek öğretmenlerde tekno-belirsizliğin ve tekno-aşırı yüklemenin daha yüksek olması, belirli teknostres bileşenlerinin cinsiyete göre farklı deneyimlenebileceğine işaret etmektedir. Etki büyüklüklerinin düşük olması nedeniyle bu farklılıkların ihtiyatla değerlendirilmesi gerekir.

Özel öğretim kurumlarında tekno-güvensizliğin daha yüksek bulunması dikkat çekicidir. Özel kurumlarda teknoloji kullanımının performans, yenilikçilik ve rekabet beklentileriyle daha yakından ilişkilendirilmesi öğretmenlerde yeterliklerini sürekli kanıtlama baskısı oluşturabilir. Bununla birlikte toplam teknostresin kurum türüne göre farklılaşmaması, bu bulgunun genel bir özel-kamu ayrımından çok mesleki güven algısıyla ilişkili belirli bir boyuta özgü olduğunu göstermektedir.

Yaş ve mesleki kıdem arttıkça teknostresin yükselme eğilimi göstermesi, yeni sistemlere uyum sürecinde önceki deneyimlerin her zaman koruyucu olmayabileceğini düşündürmektedir. Uzun yıllar içinde yerleşmiş çalışma alışkanlıklarının sık değişen dijital uygulamalarla yeniden düzenlenmesi daha fazla bilişsel ve zamansal yük doğurabilir. Bu sonuç, deneyimli öğretmenleri yetersiz olarak değerlendirmek yerine farklılaştırılmış, uygulamalı ve sürekli mesleki gelişim desteğine gereksinim bulunduğunu göstermektedir.

Günlük 4-7 saat BİT kullanan öğretmenlerde hem teknostresin hem de mesleki yabancılaşmanın yükselmesi, dijital maruziyet süresinin önemli bir çalışma koşulu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte en uzun kullanım gruplarındaki katılımcı sayısının düşük olması, doğrusal bir süre-etki ilişkisi kurmayı güçleştirmektedir. Bulgular, dijital görevlerin sayısı, niteliği, zorunluluk düzeyi ve okul dışı erişilebilirlik beklentisinin birlikte incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Mesleki yabancılaşmanın genel olarak teorik orta noktanın altında olması olumlu bir bulgu olmakla birlikte, lisansüstü mezunlarında belirgin biçimde yüksek bulunması önemlidir. Bu durum, lisansüstü eğitimin yabancılaşmaya yol açtığı biçiminde yorumlanamaz. Artan uzmanlık, mesleki özerklik, tanınma ve karar süreçlerine katılma beklentileri mevcut örgütsel olanaklarla karşılanmadığında, öğretmenin potansiyeli ile görev koşulları arasında uyumsuzluk oluşabilir.

Araştırmanın temel bulgusu, teknostres ile mesleki yabancılaşma arasındaki yüksek düzeyli pozitif ilişkidir. Teknostresin mesleki yabancılaşmadaki varyansın yaklaşık yarısını açıklaması, dijital çalışma koşullarının öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Özellikle tekno-güvensizliğin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlıkla güçlü ilişkisi, teknolojik dönüşümün yalnızca beceri kazanımı değil, mesleki kimlik ve güven sorunu olarak da ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar teknostresin tükenmişlik ve işten psikolojik kopuşla ilişkisini bildiren çalışmalarla uyumludur (Dahabiyeh vd., 2022; Marrinhas vd., 2023). Alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde tekno-güvensizlik, tekno-karmaşa ve tekno-istila anlamlı yordayıcılardır; çoklu regresyon modeli varyansın %51.1'ini açıklamaktadır. Bu bulgular kesitsel araştırma tasarımı nedeniyle nedensel bir etki olarak değerlendirilmemelidir.

4.2. Sonuç ve Öneriler

4.2.1. Sonuçlar

Araştırma, öğretmenlerin teknostres düzeylerinin teorik orta noktaya yakın; mesleki yabancılaşma düzeylerinin ise orta noktanın altında olduğunu göstermiştir. Toplam teknostres cinsiyet ve kurum türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmamış, ancak erkeklerde tekno-belirsizlik ve özel kurumlarda tekno-güvensizlik daha yüksek bulunmuştur. İleri yaş ve yüksek kıdem gruplarında teknostresin yükseldiği; günlük 4-7 saat BİT kullanan öğretmenlerin çeşitli teknostres ve yabancılaşma puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin hem toplam teknostres hem de mesleki yabancılaşma puanları lisans mezunlarından yüksektir.

Teknostres ile mesleki yabancılaşma arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Teknostres toplam puanı mesleki yabancılaşmadaki varyansın %47.3'ünü açıklamaktadır.

Bu sonuç, öğretmenlerin dijital çalışma koşullarının mesleki anlam, aidiyet ve kontrol duygularıyla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. İlişkisel araştırma deseni nedeniyle teknostresin mesleki yabancılaşmaya doğrudan neden olduğu ileri sürülmemiştir. Beş alt boyutun birlikte ele alındığı çoklu regresyon modeli ise varyansın %51.1'ini açıklamış; tekno-güvensizlik, tekno-karmaşa ve tekno-istila anlamlı yordayıcılar olarak belirlenmiştir.

4.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere yönelik teknoloji eğitimleri yalnızca araçların teknik kullanımına odaklanmamalı; dijital öz yeterlik, zaman yönetimi, iş-yaşam sınırları ve teknoloji kaynaklı stresle başa çıkma boyutlarını da içermelidir.
- Yeni dijital sistemler kademeli biçimde uygulamaya alınmalı; okul düzeyinde erişilebilir teknik destek ve akran desteği mekanizmaları kurulmalıdır.
- Öğretmenlerin dijital iş yükü izlenmeli, aynı verinin birden fazla sisteme girilmesini gerektiren uygulamalar azaltılmalı ve okul dışı saatlerde sürekli erişilebilir olma beklentisine kurumsal sınırlar getirilmelidir.
- Yaş ve mesleki kıdem farklılıkları dikkate alınarak ihtiyaç temelli, uygulamalı ve sürdürülebilir hizmet içi eğitimler tasarlanmalıdır.
- Özel öğretim kurumlarında teknoloji yeterliği ile performans değerlendirmesi arasındaki bağ, öğretmenlerde mesleki tehdit algısı oluşturmayacak açıklıkta ve destekleyici biçimde yönetilmelidir.
- Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin uzmanlıkları okul geliştirme çalışmalarında değerlendirilmeli; karar süreçlerine katılımları ve mesleki özerklikleri desteklenmelidir.

4.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Teknostres ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkinin zaman içindeki yönünü incelemek için boylamsal çalışmalar yürütülebilir. Örgütsel destek, okul iklimi, liderlik, dijital öz yeterlik, tükenmişlik ve iş doyumunun aracı ya da düzenleyici rolleri test edilebilir. Farklı iller, okul kademeleri ve olasılıklı örneklemlerle yapılacak araştırmalar bulguların genellenebilirliğini güçlendirebilir. Öğretmenlerin tekno-güvensizlik ve tekno-karmaşa deneyimlerini ayrıntılı biçimde anlamak amacıyla nitel ve karma yöntem tasarımlarından yararlanılabilir.

5. KAYNAKLAR

Ayyagari, R., Grover, V., & Purvis, R. (2011). Technostress: Technological antecedents and implications. *MIS Quarterly, 35*(4), 831–858. https://doi.org/10.2307/41409963

Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Addison-Wesley.

Dahabiyeh, L., Najjar, M. S., & Wang, G. (2022). Online teaching during COVID-19 crisis: The role of technostress and emotional dissonance on online teaching exhaustion and teaching staff productivity. *The International Journal of Information and Learning Technology, 39*(2), 97–121. https://doi.org/10.1108/IJILT-09-2021-0147

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255–284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Göztok, H. İ., & Memduhoğlu, H. B. (2024). Öğretmenlerin yabancılaşma algılarına ilişkin bir meta analiz. *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(3), 2136–2148. https://doi.org/10.24315/tred.1486310

Ilgaz, G., Özgür, H., & Çuhadar, C. (2016, 12–14 Ekim). *The adaptation of technostress scale into Turkish* [Özet bildiri]. 11th International Balkan Education and Science Congress, Poreč, Hırvatistan.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kıncı, C. (2021). *Öğretmenlerin teknostres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi: Edirne ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Marrinhas, D., Santos, V., Salvado, C., Pedrosa, D., & Pereira, A. (2023). Burnout and technostress during the COVID-19 pandemic: The perception of higher education teachers and researchers. Frontiers in Education, 8, 1144220. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1144220

Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research, 19*(4), 417–433. https://doi.org/10.1287/isre.1070.0165

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, *24*(6), 783–791. https://doi.org/10.2307/2088565

Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2006). İlköğretim öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12*(1), 29–52.

Tanyıldız, Z. M. (2024). *Ortaokul öğretmenlerinin teknostres düzeylerinin incelenmesi: Karma bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., & Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal of Management Information Systems, 24*(1), 301–328. https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109

Wang, Z., Zhang, L., Wang, X., Liu, L., & Lv, C. (2023). Navigating technostress in primary schools: A study on teacher experiences, school support, and health. *Frontiers in Psychology, 14*, 1267767. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1267767

Yıldız, C. (2023). *Biyoloji öğretmenlerinin teknostres düzeylerinin belirlenmesi: Diyarbakır ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.

Eğitimde Yapay Zeka

B027

SOSYO-TEKNİK BAĞLAMDA YAPAY ZEKÂ KISKACI: SINIF ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

MERT CAN, Doç. Dr. GÖKÇE ÖZDEMİR, Doç. Dr. MEVLÜT KARA
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Bildiri no: ABS-11ES71

Özet

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ekosistemine dâhil olması, okullardaki dijital dönüşümü salt donanım tedarikinin ötesine taşıyarak çok boyutlu sosyo-teknik bir evreye dönüştürmüştür. Bu araştırma, eğitim örgütlerinde yapay zekâ (YZ) entegrasyonu sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı yapısal ve yönetsel engelleri, Sosyo-Teknik Sistem Kuramı çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmanın katılımcılarını, maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenen 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, kuramın eğitim örgütleri için tanımladığı dört temel altsistem (işgören, yapı, teknoloji ve görev) ekseninde kuramsal tematik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, entegrasyon sürecinin bu dört boyutta çeşitli kısıtlar barındırdığını ve öğretmenleri yapısal bir çıkmazın içine ittiğini ortaya koymaktadır. Analizler; işgören ve görev boyutlarında öğretmenlerin yüksek entelektüel merak taşıdıklarını ve YZ'yi idari angaryaları devrederek kendi pedagojik rollerini güçlendirecek bir asistan olarak konumlandırdıklarını; ancak yapı ve teknoloji boyutlarındaki resmi etik/yönerge boşluğunun sahada bir kurumsal sahipsizlik hissi yaratarak bu potansiyeli eylemsizliğe ittiğini göstermektedir. Öğretmenlerin YZ'ye yönelik bu yüksek merakı ve bilinçsiz kullanım eğilimleri ile sistemin donanımsal ve yönetsel yetersizlikleri arasındaki yapısal uyumsuzluk, okullarda YZ entegrasyonunun salt bireysel teknoloji kabulüyle açıklanamayacağına işaret etmektedir. Araştırmanın sonucunda, yaşanan bu çıkmazın aşılabilmesi için okulun alt sistemleri arasında ortak optimizasyonu merkeze alan bütüncül bir yönetişim yaklaşımına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmakta ve politika yapıcılara bu doğrultuda öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yönetimi, yapay zekâ entegrasyonu, sosyo-teknik sistemler, sınıf öğretmenleri, nitel araştırma yaklaşımı.

THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE DILEMMA IN A SOCIO-TECHNICAL CONTEXT: A QUALITATIVE STUDY ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) technologies into the educational ecosystem has propelled school-level digital transformation beyond mere hardware procurement, evolving it into a multidimensional socio-technical phase. Grounded in Socio-Technical Systems (STS) Theory, this study aims to examine the structural and managerial barriers encountered by primary school teachers during the integration of AI within educational organizations. Employing a qualitative research design, the study involved 30 primary school teachers selected through maximum variation sampling. The data were analyzed via theoretical thematic analysis across the four fundamental organizational subsystems delineated by STS Theory: people, structure, technology, and task. The findings reveal that the integration trajectory encompasses multidimensional constraints across these four domains, thereby placing teachers in a structural impasse. While the people and task subsystems demonstrate high intellectual curiosity among teachers—who conceptualize AI as an assistant capable of delegating administrative burdens to reinforce their pedagogical roles—the persistent regulatory and ethical policy vacuum in the structure and technology subsystems generates a profound sense of institutional abandonment, ultimately rendering this potential inert. This structural misalignment between teachers' high curiosity accompanied by uninformed usage patterns and the systemic infrastructure and governance deficits indicates that AI integration in schools cannot be

adequately elucidated through individual technology acceptance models alone. Consequently, this study underscores the imperative for a holistic governance framework centered on the joint optimization of school subsystems to surmount this impasse and advances policy-level recommendations accordingly..

Keywords: Artificial intelligence in education, socio-technical systems theory, educational management, primary school teachers, structural barriers, joint optimization.

1. GİRİŞ

Yapay zekâ, günümüzde salt teknik bir araç olmanın ötesine geçerek eğitim ekosistemlerini dönüştürme potansiyeli taşıyan genel amaçlı bir teknolojiye dönüşmüştür (Essa, 2024). Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde okulların dijitalleşme vizyonu büyük ölçüde akıllı tahta ve yüksek hızlı internet altyapısı gibi kapsamlı teknolojik yatırımların yaygınlaştırılması üzerine şekillenmiştir (Escueta et al., 2017). Ne var ki teknolojik gelişmelerin giderek veri temelli, etkileşimli ve akıllı sistemlere yönelmesi, eğitimde dijitalleşmenin kapsamını da dönüştürmüştür. Özellikle üretken yapay zekânın ortaya çıkışıyla teknoloji, eğitim süreçlerini destekleyen bir araç olmanın ötesine geçerek bilginin üretilme, işlenme ve kullanılma biçimlerini değiştiren daha etkin bir unsura dönüşmüştür. Bu dönüşüm, okullar açısından dijitalleşmeyi yalnızca teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve donanım tedariki sorunu olmaktan çıkarmakta; eğitim süreçlerinin ve kurumsal işleyişin yeni teknolojik koşullara uyarlanmasını gerektiren çok boyutlu bir değişim alanına taşımaktadır. Literatürde "algoritmik çağa adaptasyon" çerçevesinde ele alınan bu yeni evre (Bower et al., 2024; Chiu, 2024), teknolojik dönüşümün yalnızca kullanılan araçların değişmesiyle sınırlı olmadığını; bu araçların okul düzeyinde nasıl anlamlandırılacağı, yönetileceği ve eğitim süreçleriyle nasıl bütünleştirileceği sorularını da gündeme getirmektedir. Dolayısıyla yapay zekânın okullara etkili biçimde entegrasyonu, eğitim liderliğinin değişen teknolojik koşullar doğrultusunda yeniden ele alınmasını, hizmet içi eğitimlerin yeni yeterlik alanlarına göre güncellenmesini ve öğretmenlerin bu dönüşüm sürecinde sistematik olarak desteklenmesini gerektirmektedir (Pietsch & Mah, 2024; Zeng et al., 2025). Bu gerekliliklerin tanımlanması kadar bunların okul düzeyinde nasıl karşılık bulduğu da yapay zekâ entegrasyonunun başarısı açısından kritik önem taşımaktadır. Nitekim eğitim sistemlerinin önceki teknoloji entegrasyonu deneyimleri, teknolojik yeniliklerin pedagojik ve kurumsal kapasiteyle yeterince desteklenmediği durumlarda politika hedefleri ile sınıf içi uygulamalar arasında belirgin boşlukların ortaya çıkabildiğini göstermektedir. Türkiye bağlamında bunun en dikkat çekici örneklerinden biri, K-12 düzeyindeki en kapsamlı teknoloji entegrasyonu girişimlerinden biri olan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi'dir.

FATİH Projesi'ne ilişkin sistematik değerlendirmeler, uygulama sürecinde teknolojik altyapıya ilişkin eksikliklerin yanı sıra e-içeriklerin yetersizliğini, öğretmenlerin sürece hazırlanmasındaki sınırlılıkları ve sürdürülebilirliğe ilişkin sorunları da teknolojinin eğitim süreçleriyle etkili biçimde bütünleştirilmesini güçleştiren temel faktörler arasında ortaya koymaktadır. FATİH Projesi deneyiminden elde edilen bu bulgular, teknoloji entegrasyonunun yalnızca gerekli araç ve altyapının sağlanmasıyla sınırlı olmadığını; nitelikli içerik, öğretmen yeterlikleri ve sürdürülebilir kurumsal destek gibi birbirini tamamlayan unsurlara bağlı olduğunu göstermesi bakımından günümüzde üretken yapay zekânın okullara entegrasyonu açısından da önemli çıkarımlar sunmaktadır. Dolayısıyla teknolojinin niteliği değişmiş olsa da yapay zekânın okul düzeyinde benimsenmesini yalnızca teknolojik araçlara erişim üzerinden ele almak, geçmişte karşılaşılan sorunların farklı bir teknolojik bağlamda yeniden üretilmesi riskini taşımaktadır. Bu noktada Türkiye'deki güncel durumu bir politika eksikliği olarak değerlendirmek de yanıltıcı olacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan "Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025–2029)" yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik ulusal düzeyde kapsamlı bir politika çerçevesi ortaya koymaktadır. Dolayısıyla temel sorun, politika çerçevesinin varlığından çok bu çerçevenin yerel ve okul düzeyindeki uygulamalara nasıl aktarıldığı ve okul yöneticileri ile öğretmenler tarafından ne ölçüde bilindiği, anlamlandırıldığı ve uygulanabilir hâle getirildiğidir. Makro düzeyde belirlenen politika hedefleri ile okul düzeyindeki yönetsel ve pedagojik pratikler arasında oluşabilecek bu kopukluk, resmî bir politika çerçevesi mevcut olsa bile öğretmenlerde kurumsal desteğin yetersiz olduğu ya da sürecin kurumsal olarak

sahiplenilmediği yönünde bir algının doğmasına yol açabilir. Üstelik politika ile uygulama arasındaki bu mesafe yalnızca Türkiye bağlamına özgü de görünmemektedir. Uluslararası çalışmalar, birçok eğitim kurumunun üretken yapay zekânın kullanımına ilişkin henüz kapsamlı ve açık kurumsal yönergelere sahip olmadığını göstermektedir. Kurumsal yönlendirmenin sınırlı olduğu bu tür ortamlarda yapay zekâ araçlarının hangi amaçlarla, hangi koşullarda ve ne ölçüde kullanılacağına ilişkin kararların büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel takdirine bırakılması, okullar ve eğitim bölgeleri arasında farklılaşan ve zaman zaman birbiriyle çelişen uygulamaların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

Bu tarihsel deneyim, teknoloji entegrasyonunun başarısını yalnızca teknolojik araçların varlığı ya da öğretmenlerin bu araçları kullanmaya yönelik bireysel tutumları üzerinden açıklamanın yeterli olmayabileceğine işaret etmektedir. Buna karşın okul düzeyindeki teknoloji entegrasyonu sorunlarının sıklıkla öğretmenlerin değişime karşı direnci, teknolojiye yönelik tutumları veya kaygıları gibi bireysel faktörler üzerinden açıklanması, sorunun sistemik niteliğinin gözden kaçırılmasına yol açabilmektedir. Oysa teknoloji entegrasyonu, yalnızca teknolojiyi kullanan bireylerin yeterlik ve eğilimleriyle değil; bu bireylerin içinde faaliyet gösterdiği teknolojik altyapı, örgütsel yapı, yerine getirdikleri görevlerin niteliği ve sistemi çevreleyen kurumsal koşullar arasındaki karşılıklı ilişkilerle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir. Nitekim 2000–2024 yılları arasındaki teknoloji entegrasyonu literatürü, sınırlı sistemik destek, kaynak ve teknik destek eksikliği ile zaman yetersizliği gibi birinci düzey engellerin teknoloji entegrasyonunun önündeki başlıca sorunlar arasında yer aldığını (Chen et al., 2025; Dinç, 2019); tutum, inanç ve kaygı gibi ikinci düzey engellerin ise içinde bulundukları örgütsel ve sistemik koşullardan bağımsız değerlendirilemeyeceğini göstermektedir (Hidayat, 2019). Güncel saha bulguları da öğretmenlerin yapay zekâ entegrasyonuna kategorik bir direnç göstermekten ziyade yeni teknolojileri keşfetmeye yönelik entelektüel merak ve yenilikçi eğilimler sergileyebildiklerine işaret etmektedir (Lee et al., 2024; Kaplan-Rakowski et al., 2023; Zhaı, 2024). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okullarda yapay zekâ entegrasyonunun önündeki güçlükleri yalnızca öğretmenlerin bireysel özellikleri üzerinden açıklamak yerine; işgören, teknoloji, örgütsel yapı ve görevler ile bu unsurları çevreleyen dış koşullar arasındaki karşılıklı bağımlılıkları dikkate alan bütüncül bir yaklaşımın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerden yapay zekâyı pedagojik açıdan dönüştürücü ve yenilikçi biçimlerde kullanmaları beklenirken bu beklentiyi mümkün kılacak güvenilir teknolojik altyapı, etik ve yönetsel rehberlik, mesleki gelişim olanakları ve sürdürülebilir kurumsal destek gibi temel gereksinimlerin yeterince karşılanmaması dikkat çekici bir çelişki oluşturmaktadır. Bu çalışmada söz konusu çelişki, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin temel mantığından hareketle "Maslow Paradoksu" olarak kavramsallaştırılmaktadır. Standartlaşmış bir alanyazın terimi olmaktan ziyade çalışmanın analitik bir kavramsallaştırması olarak önerilen Maslow Paradoksu, okullarda yapay zekâ entegrasyonunun gerektirdiği temel sosyoteknik koşullar yeterince sağlanmadan öğretmenlerden üst düzey pedagojik yenilik ve dönüştürücü yapay zekâ kullanımı beklenmesinin yapısal bir uyumsuzluk oluşturduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu yönüyle kavram, yapay zekâ entegrasyonunda yaşanan güçlükleri öğretmenlerin direnci veya yetersizliği üzerinden açıklamak yerine, öğretmenden beklenen üst düzey performans ile bu performansı mümkün kılacak temel sosyoteknik koşullar arasındaki uyumsuzluk üzerinden anlamlandırmaya yönelik kavramsal bir açıklama sunmaktadır. Bu paradoksun öğretmen deneyimindeki karşılığı ise yapay zekâ kullanımının kurumsal bir vizyon ve destek mekanizmasıyla bütünleştirilmek yerine büyük ölçüde bireysel inisiyatife bırakıldığı yönündeki "kurumsal sahipsizlik" algısıyla açıklanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yapay zekâdan öğretim süreçlerinin kişiselleştirilmesi, materyal geliştirme, öğrenci değerlendirmesi ve idari görevlerin desteklenmesi gibi çok yönlü beklentilerinin bulunması, uygun kurumsal koşullar sağlandığında yapay zekânın öğretmenin pedagojik ve yönetsel kapasitesini güçlendiren tamamlayıcı bir araç olarak konumlandırılabileceğini göstermektedir. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin idari görevlerin desteklenmesine yönelik beklentilerinin belirginleşmesi, yapay zekânın bürokratik iş yükünü azaltarak öğretmenlerin zaman ve enerjilerini pedagojik süreçlere yöneltmelerine katkı sağlayabilecek bir potansiyel taşıdığına işaret etmektedir.

Ortaya çıkan bu tablo, okullarda yapay zekâ entegrasyonunun yalnızca teknolojik araçların sağlanması ya da öğretmenlerin bireysel yeterliklerinin geliştirilmesi üzerinden değil, teknolojik ve sosyal bileşenlerin

karşılıklı etkileşimi içinde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu gerekliliğe bütüncül bir açıklama zemini sunan Sosyo-Teknik Sistem Kuramı, örgütsel işleyişin sosyal ve teknik unsurlar arasındaki karşılıklı etkileşim ve uyuma bağlı olduğunu öne sürmektedir. Bu perspektiften okul; işgören, teknoloji, yapı ve görev alt sistemleri ile bunları kuşatan sosyal, politik, ekonomik, ekolojik ve kültürel dış çevrenin karşılıklı etkileşim içinde olduğu açık bir sosyoteknik sistem olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla yapay zekânın okullara entegrasyonu, yalnızca teknoloji alt sisteminde gerçekleşen bağımsız bir yenilik olarak değil; öğretmenlerin yeterlik ve deneyimlerini, okulun yönetsel ve destekleyici yapılarını, mesleki görevlerin niteliğini ve dış çevreden kaynaklanan politika ve beklentileri eş zamanlı olarak etkileyen sistemik bir dönüşüm olarak ele alınmalıdır. Bu dönüşümün doğrudan uygulayıcıları olan sınıf öğretmenleri, teknolojik olanaklar ile yönetsel, mesleki ve örgütsel koşulların sınıf içindeki karşılığını doğrudan deneyimlemeleri nedeniyle okulun yapay zekâ entegrasyon kapasitesinin anlaşılmasında kritik bir konumdadır. Bu doğrultuda çalışma, sınıf öğretmenlerinin deneyim ve algılarından hareketle ilkokullardaki yapay zekâ entegrasyonunu, Sosyo-Teknik Sistem Kuramı'nın işgören, teknoloji, yapı ve görev alt sistemleri ile dış çevre arasındaki etkileşimler çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda, kuramın dört alt sistemine karşılık gelecek biçimde aşağıdaki temel sorulara yanıt aranmıştır:

1.Teknoloji alt sistemi ve dış çevre bağlamında, okulların teknolojik olanakları ve çevresel koşulları, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kullanım deneyimlerine nasıl yansımaktadır?

2.Yapı alt sistemi bağlamında, okul yönetimlerinin yapay zekâ entegrasyonuna yönelik finansal destek, stratejik vizyon ve etik rehberlik uygulamaları sınıf öğretmenleri tarafından nasıl deneyimlenmektedir?

3.İşgören alt sistemi bağlamında, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik yeterlikleri, tutumları ve motivasyonları nasıl şekillenmekte; mesleki gelişim ile hizmet içi eğitim olanakları bu sürece nasıl yansımaktadır?

4.Görev alt sistemi bağlamında, sınıf öğretmenleri yapay zekânın öğretimsel ve yönetsel görevlerindeki rolünü nasıl değerlendirmekte ve yapay zekâdan, bu görevlerin desteklenmesine yönelik ne tür beklentiler taşımaktadır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, ilkokullarda yapay zekâ entegrasyonunu sınıf öğretmenlerinin deneyimleri üzerinden kendi bağlamı içerisinde bütüncül biçimde incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Bu desenin tercih edilmesinde, yapay zekâ entegrasyonunun teknolojik, örgütsel ve bireysel boyutları arasındaki etkileşimlerin derinlemesine anlaşılması gereksinimi belirleyici olmuştur. Ayrıca durum çalışmasının bağlamsal ve bütüncül yaklaşımı, okulu işgören, teknoloji, yapı ve görev alt sistemleri ile dış çevrenin karşılıklı etkileşiminden oluşan açık bir sistem olarak ele alan Sosyo-Teknik Sistem Kuramı'nın kuramsal yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda araştırma süreci, yapay zekâ entegrasyonuna ilişkin öğretmen deneyimlerinin ve bu deneyimlerden ortaya çıkabilecek örüntülerin bağlamlarıyla birlikte incelenmesine olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki devlet ilkokullarında görev yapan 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, bilgi açısından zengin vakaların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan amaçlı örnekleme stratejisi benimsenmiştir. Örneklem seçimi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, veri toplama sürecinin operasyonel açıdan sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla, araştırmacının doğrudan erişim kurabileceği okullar (araştırma sahası) kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenmiştir. İkinci aşamada ise, seçilen bu kurumlardaki sınıf öğretmenleri arasından maksimum çeşitlilik örneklemesi ilkesi gözetilerek (cinsiyet, yaş aralığı, mesleki kıdem, eğitim düzeyi vb.) katılımcılar seçilmiş; böylece kurumsal bağlamın sınırları içinde bireysel perspektiflerin zenginleştirilebileceği öngörülmüştür:

Örneklem büyüklüğünün 30 katılımcı olarak belirlenmesi üç temel metodolojik gerekçeye dayanmaktadır. Bunlardan ilki kuramsal doygunluktur: Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde temel ölçüt, istatistiksel güçten ziyade verilerin yeni temalar üretmediği "kuramsal doygunluk" noktasına ulaşılmasıdır. Bu çalışmada doygunluk, veri toplama sürecine eşzamanlı yürütülen analizlerle izlenmiş; 20. görüşmeden itibaren yeni kod ve tema üretilmediği, tekrarlayan anlamsal örüntülerin gözlemlendiği ve son görüşmenin mevcut kategori yapısını yalnızca doyurduğu tespit edilmiştir; doygunluk kararı ayrıca kuramın dört alt sisteminin her birinde ilgili temaların doyurulduğunun gözlemlenmesiyle desteklenmiştir. İkincisi yöntemsel tutarlılıktır: Eğitimde yapay zekâ entegrasyonu ve etiği üzerine yapılan güncel saha çalışmalarında, okul öncesinden 12. sınıfa kadar görev yapan öğretmenlerle yürütülen nitel analizlerin genellikle 12 ila 50 katılımcı aralığında gerçekleştirildiği görülmektedir; bu araştırmadaki katılımcı sayısının ilgili literatürle metodolojik bir paralellik taşıdığı söylenebilir. Üçüncüsü derinlik-zenginlik dengesidir: Katılımcı sayısı ile verinin derinliği arasındaki denge gözetilerek, her bir alt sistemin yüzeyselleşmeden derinlemesine görüşmelerle incelenmesinin güvence altına alınabileceği öngörülmüştür. Bu doğrultuda katılımcılara ait demografik değişkenlere ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere ait demografik değişkenler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi	Sınıf Mevcudu	Kullanılan Yapay Zekâ (YZ) Araçları
Ö1	Erkek	20–30	1–5 yıl	Lisans	20 ve altı	ChatGPT, Gemini
Ö2	Erkek	20–30	1–5 yıl	Yüksek Lisans	20 ve altı	ChatGPT, Gemini, Canva AI
Ö3	Kadın	20-30	1-5 Yıl	Lisans	30–40	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Quizizz AI
Ö4	Erkek	31-40	11–15 yıl	Lisans	20-30 arası	ChatGPT, Gemini, Grok
Ö5	Erkek	31-40	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	30-40 arası	Grok
Ö6	Kadın	20-30	6-10 Yıl	Yüksek Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Grok
Ö7	Kadın	20-30	6-10 Yıl	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Quizizz AI, Grok
Ö8	Erkek	41-50	11-15 Yıl	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Canva AI, Grok
Ö9	Kadın	20-30	6-10 Yıl	Lisans	20-30 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Grok
Ö10	Kadın	31-40	11-15 Yıl	Lisans	20-30 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Grok
Ö11	Erkek	31-40	16-20 Yıl	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Quizizz AI, Grok
Ö12	Kadın	20-30	6-10 Yıl	Lisans	20-30 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Grok
Ö13	Kadın	31-40	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Quizizz AI, Grok
Ö14	Kadın	41-50	16-20 Yıl	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI

Ö15	Kadın	41-50	21+ Yıl	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI
Ö16	Erkek	20-30	1–5 yıl	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Quizizz AI, Grok
Ö17	Erkek	41-50	21 yıl ve üzeri	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Grok
Ö18	Kadın	31-40	6-10 Yıl	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Grok
Ö19	Erkek	31-40	6-10 Yıl	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Grok
Ö20	Kadın	20-30	1-5 Yıl	Lisans	20-30 arası	ChatGPT, Canva AI
Ö21	Kadın	31-40	1-5 Yıl	Lisans	20-30 arası	ChatGPT
Ö22	Kadın	51 ve üzeri	21+ Yıl	Lisans	40 ve üzeri	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Quizizz AI, Grok
Ö23	Kadın	31-40	16-20 Yıl	Yüksek Lisans	40 üzeri	ChatGPT, Gemini, Canva AI
Ö24	Erkek	41-50	21+ Yıl	Yüksek Lisans	20 ve altı	ChatGPT, Grok, Diğer
Ö25	Kadın	31-40	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	40 üzeri	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Quizizz AI
Ö26	Kadın	31-40	6-10 Yıl	Lisans	30-40 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI
Ö27	Erkek	20-30	1-5 Yıl	Lisans	40 üzeri	ChatGPT
Ö28	Erkek	31-40	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	40 üzeri	ChatGPT, Gemini, Grok
Ö29	Kadın	41-50	16-20 Yıl	Lisans	20-30 arası	ChatGPT, Gemini, Canva AI, Quizizz AI, Grok, Diğer
Ö30	Kadın	41-50	21+ Yıl	Lisans	20-30 arası	ChatGPT

Veri Toplama Süreci ve Aracın Kavramsal Altyapısı

Araştırmanın veri toplama süreci, 2025-2026 eğitim-öğretim yılının güz döneminde (Eylül–Aralık 2025) yürütülmüştür. Bu zamanlama, okulların öğretim yılı başındaki yönetsel planlama rutinlerinin en yoğun olduğu ve yapay zekâ (YZ) entegrasyonuna dair kurumsal dinamiklerin en net gözlemlenebildiği stratejik bir dönem olması sebebiyle tercih edilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların doğal bağlamlarından ayrılmamalarını sağlamak üzere, kendi okullarında veya tercih ettikleri sessiz kamusal alanlarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama, ampirik derinlik ve katılımcılar arası çapraz doğrulama imkânını eşzamanlı sunabilmek amacıyla bireysel görüşmeler şeklinde tasarlanmıştır.

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Aracın kavramsal altyapısının oluşturulması sürecinde, yalnızca genel teknoloji entegrasyonu kuramlarıyla yetinilmemiş; çalışmanın teorik iskeletini oluşturduğu düşünülen Sosyo-Teknik Sistem Kuramı'nın dört alt sistemini kapsayacak dört tamamlayıcı çerçeve merkeze alınmıştır. Sosyo-Teknik Sistem Kuramında bu dört alt sistem; işgören (yetenek, değer, güdü, tutum ve uygulamalar), yapı (planlama, kurallar, iletişim, kontrol ve

otorite), görev (yönetim, denetim, destek hizmetleri, eğitim-öğretim) ve teknoloji (materyaller, müfredat, bilgi) olarak somutlaşmakta; bu sistem sosyal, politik, ekonomik, ekolojik ve kültürel dış çevreyle çevrelenmektedir. Eğitim teknolojisi araştırmalarının pedagojik, etik, sosyal, kültürel ve ekonomik boyutları dışlayan salt "teknoloji odaklı" okumalarının pedagojik anlamlılığı zedeleyebilecek indirgemeci bir risk oluşturabileceği yönündeki metodolojik uyarı dikkate alınarak; veri toplama aracının geliştirilmesinde tek boyutlu, indirgemeci bir okuma yerine kuramsal eklektizme dayalı, bütüncül bir sentez stratejisi benimsenmiştir.

Görüşme formu; altyapı engellerini ve motivasyonel etkilerini (S1), yönetsel destek ve bütçe tahsisini (S2), liderlik vizyonunu (S3), etik politika ve kurumsal rehberliği (S4), hizmet içi eğitim yatırımlarını (S5), öğretmenler odası iklimini (S6), kurumsal kapasite beklentilerini (S7) ve ek gözlem ve önerileri (S8) sorgulamaya yönelik sekiz ana sorudan oluşmaktadır. Bu sekiz soru, dört araştırma sorusuyla örtüşecek biçimde dört alt sisteme dağıtılmıştır: S1 teknoloji alt sistemi ve dış çevreye, S2-S4 yapı alt sistemi ve etik yönetişime, S5-S6 işgören alt sistemi ve okul iklimine, S7-S8 ise görev alt sistemine yönelik veri üretmektedir.

Yapılandırıcı Çerçevelerin Kuramsal Anatomisi

Sosyo-Teknik Sistem Kuramı'nın dört temel alt sistemini çözümlemeye yönelik yapılandırıcı çerçeveler ile bunların kuramsal eşleşmeleri, aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır:

Tablo 2. Veri Toplama Aracının Kuramsal Anatomisi ve Sosyo-Teknik Sistem Eşleşmesi

Çerçeve	İlgili Sosyo-Teknik Sistem Alt Sistemi	Veri Toplama İşlevi
Teknoloji-Örgüt-Çevre (Senna et al., 2023)	Teknoloji Alt Sistemi ve Dış Çevre	Okulun iç teknolojik altyapısının (donanım ve internet) ve makro düzeydeki dışsal kısıtlamaların (lisans ve kota) analizi
Etik Yönetişim ve Yapay Zekâ (YZ) Destekli Liderlik	Yapı Alt Sistemi ve Etik Yönetişim	Kurum içi kuralların, bütçe tahsislerinin, liderlik vizyonunun ("bekle-gör" tutumu) ve etik yönergelerin mevcut durumunun incelenmesi
YZ Adaptasyon Evreleri (Zhaı, 2024)	İşgören Alt Sistemi ve Okul İklimi	Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenler odasındaki sosyo-kültürel iklim ve yenilikçilik ile motivasyon boyutları
Artırılmış Öğretmen Paradigması (Seo et al., 2024)	Görev Alt Sistemi	Öğretmenlerin YZ'ye ilişkin beklentileri, iş bölümü talepleri ve tamamlayıcı araçların tasarımına yönelik gereksinimleri

Kapsam, Görünüş Geçerliği ve Pilot Uygulama

Taslak veri toplama formunun kapsam ve görünüş geçerliği, eğitim yönetimi ve eğitim teknolojileri alanlarında uzman iki akademisyenin bağımsız değerlendirmeleriyle sağlanmış görünmektedir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda bazı soru ifadeleri yalınlaştırılmış ve formun sahadaki hedef kitle (sınıf öğretmenleri) tarafından anlaşılırlığını test etmek amacıyla üç katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, soruların kavramsal netliği artırılmış; özellikle yönetsel ve etik boyutları ölçen soruların (S4 ve S5) sınırları birbirine karışmayacak şekilde daha belirgin biçimde ayrıştırılarak araca nihai biçimi kazandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veri seti içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Bu süreçte, sahadan elde edilen verinin analizinde "kuram-yönelimli tümevarımcı" stratejisi benimsenmiştir (Thompson, 2022). Bu yaklaşımın, salt kuram-odaklı indirgemeci okumaları sınırlayarak saha ile kuram arasındaki metodolojik dengeyi korumaya katkı sunduğu düşünülmektedir.

Analiz süreci, metodolojik standartlara uygun olarak iki temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

Birinci Aşama, Tümevarımsal Kodlama: Analizin ilk aşamasında, araştırma problemleriyle doğrudan ilişkili anlamlı ifadelerin tespit edilmesi yoluyla ham kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar arasındaki kavramsal benzerlikler ve farklılıkların analizi neticesinde alt kategoriler elde edilmiştir. Bu aşamada, herhangi bir a priori kategori kalıbı dayatılmamış; bunun yerine, sahanın doğal yapısının korunmasına özen gösterilmiştir.

İkinci Aşama, Tümdengelimsel Sentez: Bu aşamada, birinci aşamada saha verisinden tümevarımsal yolla elde edilen kategoriler, araştırmanın bulgularını oluşturan temel yapısal boyutlara (teknoloji, yapı, işgören ve görev alt sistemleri ile dış çevreye) yerleştirilerek üst temalar altında sentezlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda bilimsel titizliğin sağlanması amacıyla, inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve güvenilebilirlik olmak üzere dört temel kriter sistematik biçimde uygulanmıştır. Bu çalışmada her bir kriter, farklı bir yöntemsel stratejiyle güvence altına alınmıştır:

İnandırıcılık: Araştırmanın inandırıcılığını artırmak adına, bulguların sunumu esnasında araştırmacı yorumu ile saha verisi belirgin biçimde ayrıştırılmış ve öğretmenlerin doğrudan alıntılarına sıklıkla yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmacının olası ön kabullerinden arınması ve bulguların alternatif okumalara açık olmasını sağlamak amacıyla, analiz süreci boyunca eğitim yönetimi alanından bağımsız bir uzmanla "akran değerlendirmesi" oturumları gerçekleştirilmiştir. İnandırıcılığı güvence altına almak amacıyla katılımcı teyidi uygulanmıştır.

Aktarılabilirlik: Araştırmanın farklı bağlamlara aktarılabilirliğinin sağlanması için araştırma ortamı, çalışma grubunun demografik özellikleri ve veri analiz adımları kapsamlı betimleme stratejisiyle okuyucuya şeffaf biçimde sunulmuştur.

Teyit Edilebilirlik ve Çapraz Kodlama: Analiz sürecinin teyit edilebilirliğini test etmek amacıyla çapraz kodlama (kodlayıcılar arası güvenirlik) stratejisi uygulanmıştır. Bu kapsamda, araştırmacı ile eğitim yönetimi alanında çalışan bağımsız bir uzman, veri setinden rastgele seçilen %20'lik dilimi (30 katılımcının yanıtlarından ikişer olmak üzere toplam 60 kodlama birimi) birbirinden bağımsız olarak kodlamıştır. İlk tur kodlamasının ardından Miles ve Huberman'ın (1994) [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] güvenirlik formülü uygulanmış ve ilk tur uyum oranı %78 düzeyinde (47 birimde uzlaşı, 13 birimde ayrılık) gerçekleşmiştir.

Görüş ayrılıklarının kaynağı sistematik biçimde incelendiğinde, sorunların ağırlıklı olarak i) bazı ifadelerin birden fazla anlamsal katman taşımasından (örneğin aynı cümlenin hem "etkisiz liderlik" hem "kurumsal sahipsizlik" temasına girmesi) ve ii) alt temalara ilişkin kavramsal eşiğin kodlayıcılar arasında farklı çalışmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu ayrılıkları gidermek için araştırmacı ve uzman, uzlaşma temelli yapılandırılmış bir müzakere oturumunda bir araya gelmiş; her bir ayrılık vakası önce araştırma sorusu ve kuramsal çerçeve, ardından da katılımcının doğrudan ifadesi üzerinden tartışılmıştır. Tartışma sonucunda on üç ayrılıktan sekizi oybirliğiyle çözülmüş, kalan beş ayrılık için ise eğitim teknolojileri alanından üçüncü bir uzmanın hakemliğine başvurularak nihai kodlamaya varılmıştır.

Çözüm sürecinin ardından aynı veri dilimi yeniden kodlanmış ve kodlayıcılar arası nihai uyum oranı %88 (60 birimin 53'ünde fikir birliği) olarak hesaplanmıştır. Bu oranın, nitel araştırmalarda bazı kaynaklarca önerilen %80'lik güvenirlik eşiğini belirgin biçimde aşması (Marques & McCall, 2015), analiz sürecinin kavramsal tutarlılığını desteklemektedir. Başlangıçtaki %78'lik uyumdan, müzakere ve üçüncü uzman hakemliğiyle %88'e ulaşan bu şeffaf süreç, "teyit edilebilirlik" ilkesinin salt matematiksel bir oranla değil, "kodlama kararlarının izlenebilirliği" ile tesis edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen nitel veriler, Sosyo-Teknik Sistem Kuramı' nın dört temel alt sistemi (işgören, teknoloji, yapı ve görev) ile okulu çevreleyen dış çevre ekseninde, kuram-yönelimli analiz stratejisiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, bu dört alt sistemin sıralı çözümlemesini esas alan kuramsal çerçeve içinde dört alt bölümde sunulmaktadır:

●Teknoloji Alt Sistemi ve Dış Çevre: Okulun iç teknolojik altyapısı ile makro düzeydeki dış çevre kısıtlamalarının eşzamanlı etkileri.

●Yapı Alt Sistemi ve Etik Yönetişim: Kurum içi kurallar, bütçe tahsisleri, liderlik vizyonu ve etik yönergelerin durumu.

●İşgören Alt Sistemi ve Okul İklimi: Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenler odasındaki sosyo-kültürel iklim ve motivasyonel yapı.

●Görev Alt Sistemi: Öğretmenlerin YZ'den beklentileri, iş bölümü talepleri ve YZ'nin öğretmen tarafından tamamlayıcı bir araç olarak tasarlanma beklentisi.

Her bir alt bölüm, ilgili temanın "çerçeve-içi-çerçeve" eşlemesi ile başlamakta; ardından tematik bulgular, Tema-Kod-Frekans-Katılımcı-Doğrudan Alıntı formatında sistematik tablolar hâlinde sunulmaktadır. Alt sistemler arasındaki çapraz etkilerin ise bulgu tablolarını takip eden analitik paragraflarla desteklenmiştir.

Veri setinin raporlanmasında tekrarlı ifadelerden kaçınılmış, tüm tablolardaki frekanslar yalnızca tekil katılımcı sayısı (tekil katılımcı sayısı) üzerinden (f) hesaplanmıştır. Tablolarda yer alan frekans değerleri (f), yalnızca ilgili kodu dile getiren tekil katılımcı sayısını betimlemekte olup niceliksel bir genelleme iddiası taşımamaktadır; nitel araştırmanın doğası gereği bulgular, örneklem bağlamıyla sınırlı betimsel bir görünüm sunmaktadır. Katılımcı kodlamaları Ö1-Ö30 arasında yapılmış; doğrudan alıntılar kod doyuruculuğunu sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesi ilkesi gözetilerek seçilmiştir. Bir katılımcının (örn. Ö6, Ö9, Ö24) anlamsal bütünlük gereği birden fazla temaya katkı sağladığı durumlarda, ilgili ifadeler ait oldukları her bağlamda ayrı ayrı listelenerek veri çeşitliliğine metodolojik sadakat sağlanmıştır.

Teknoloji Alt Sistemi ve Dış Çevreye İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde bulgular, Sosyo-Teknik Sistem Kuramı ile donanım-internet-erişim sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Teknoloji alt sistemi, şu unsurları kapsayan bir yapı olarak kabul edilmiştir: okullarda kullanılan eğitim-öğretim donanımları, materyaller, zil çizelgesi, müfredat ve bilgi. Dış çevre ise kuramda beşinci bir alt sistem olarak değil; Bakanlık politikaları ile platform kaynaklı kısıtlamaların (politik ve ekonomik çevre) yansımalarını taşıyan ve okulun iç alt sistemlerini doğrudan etkileyebilen dış sistem çevrelemesi olarak kavramsallaştırılmıştır.

Tablo 3. Teknoloji Alt Sistemi ve Dış Çevre Kaynaklı Engeller ile İşgören Alt Sistemine Yansımaları

Tema ve Kuramsal Boyut	Kodlar	Frekans ve Katılımcılar	Örnek Katılımcı İfadeleri
1. Teknik ve Donanımsal Sınırlılıklar	İnternet erişiminin sürekliliği ve veri iletim hızına ilişkin teknik sınırlılıklar	2 (Ö5, Ö24)	"Güçlü bir internet yok, bağlantı hızı sorunları yaşayabiliyoruz." (Ö5)
	Donanımsal altyapının yetersizliği ve teknolojik ekipmanların güncellik düzeyi	4 (Ö6, Ö9, Ö12, Ö18)	"Bilgisayarlarımız yeni programları kaldırmıyor." (Ö12)
2. Sistemsel ve Yönetsel Kısıtlılıklar	Kurumsal erişim filtrelemeleri ve ağ protokol kısıtlamaları	3 (Ö6, Ö7, Ö24)	"MEB engeli sitelere giriş yapmamamıza izin vermiyor." (Ö7)
	Yapay zekâ platformlarına erişim sınırlılıkları ve operasyonel kısıtlar	3 (Ö13, Ö15, Ö22)	"Gemini kullanırken günlük bir limit belirtiliyor..." (Ö22)
3. İşgören Alt Sistemine İlişkin Yansımalar	Motivasyon düzeyinde gerileme ve mesleki tatmin potansiyelinde azalma	4 (Ö9, Ö23, Ö28, Ö29)	"Elektrik kesintisi oluyor. Hevesimi kırıyor, motivasyonumu düşürüyor." (Ö23)

Tablo 3 kapsamında elde edilen bulgular bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde, teknoloji alt sistemine özgü donanım ve internet kısıtlılıklarının dış çevreden kaynaklanan MEB erişim filtreleri ile platform temelli kota sınırlamalarıyla örtüştüğü ve birbirini pekiştirdiği gözlemlenmektedir. Söz konusu kesişim, Tablo 3'te görüleceği üzere dört katılımcının her iki boyuttan da eşzamanlı olarak etkilenmesiyle somutlaşmaktadır: Ö6 donanım + MEB filtresi; Ö9 donanım + motivasyonel gerileme; Ö24 internet + MEB filtresi; Ö7 ise MEB filtresi ile işgören boyutundaki "merak var, icraat yok" eylemsizliği kesişiminde temsil edilmektedir. Bir başka deyişle, kod birimi toplamı 16 olan üç tema altındaki beş kodda 13 benzersiz katılımcı yer almakta; bunlardan dördünde (Ö9, Ö23, Ö28, Ö29) doğrudan motivasyonel gerileme yapısı

gözlemlenmektedir. Bu dört katılımcı, Tablo 3'te İşgören Alt Sistemine Etkisi boyutunda temsil edilmektedir; her birinin aynı zamanda en az bir teknoloji/dış çevre kaynaklı koda katkı vermesi, alt sistemlerin kendi içlerinde birbirlerini etkileyen ilişkisini saha gerçekliğinde somutlaştırmaktadır. Elde edilen bu veriler, çalışmanın temelini oluşturan "Maslow Paradoksu" kavramına kayda değer bir ampirik destek sağlayabileceğini düşündürmektedir; nitekim hiyerarşinin en alt basamağında yer alan temel fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini simgeleyen teknolojik altyapı ve kısıtsız erişim hakları sağlanmadan, öğretmenlerden "Artırılmış Öğretmen" düzeyinde pedagojik yenilik beklenmesinin yapısal güçlüğü saha verileriyle büyük ölçüde doğrulanmış görünmektedir.

Yapı Alt Sistemi ve Etik Yönetişime İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde bulgular, Etik Yönetişim Çerçevesi ile Yapay Zekâ (YZ) Destekli Okul Liderliği Çerçevesi temelinde değerlendirilmiştir. Yapı alt sistemi: planlama, kontrol, okul kuralları, okul bölümleri ve iletişim unsurlarını kapsamakta; bütçe tahsisi ve resmî rehberliğin varlığı/yokluğu bu sistemin somut görünümlerini oluşturmaktadır. Etik yönetişim ise ayrı bir alt sistem olarak değerlendirilmemekte; hesap verebilirlik ve veri güvenliği pratikleri aracılığıyla yapı alt sisteminin denetim ve kontrol boyutunu inceleyen analitik bir mercek olarak ele alınmaktadır.

Tablo 4. Yapı Alt Sistemi: Kurumsal Politika Görünümü ve Örgütsel-Psikolojik Sonuçlar

Tema ve Kuramsal Boyut	Kodlar	Frekans ve Katılımcılar	Örnek Katılımcı İfadeleri
1. Yönetsel ve Finansal Destek Yetersizliği	Donanım ve ücretli yazılım teminine ilişkin kurumsal bütçe yetersizlikleri	(f=15; Ö2, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	"Ücretli dijital içerik konusunda destek verilmiyor." (Ö19)
	Liderlik vizyonunun yetersizliği ve reaktif yönetimsel tutum	(f=11; Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö24, Ö26)	"İdare YZ vizyonuna sahip değil. Kurul toplantılarında hiç bahsedilmiyor." (Ö11)
2. Kurumsal Politika ve Rehberlik Eksikliği	Etik yönergelerin ve sistematik kurumsal rehberliğin yokluğu	(f=19; Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	"Bununla ilgili herhangi bir rehberlik çalışması bulunmamaktadır." (Ö10)
3. Dengeleyici Bulgular	Kural ve çerçevelerin sınırlı mevcudiyeti	(f=4; Ö1, Ö2, Ö5, Ö20)	"Genel etik kuralları ve standart kurallar uygulanıyor." (Ö5)
	Destekleyici yaklaşım ve kurumsal gündem	(f=3; Ö5, Ö21, Ö27)	"Toplantılarda ara ara YZ'ya yer veriliyor." (Ö21)
4. Örgütsel-Psikolojik Sonuçlar	Kurumsal aidiyet kaybı ve yapısal sahipsizlik algısı	(f=5; Ö3, Ö9, Ö16, Ö28, Ö30)	"Her şekilde kurumsal sahipsizlik hissine sahibiz." (Ö3)
	Risk yönetimindeki yetersizlik ve belirsizlik	(f=2; Ö3, Ö11)	"YZ'ye yönelik riskler yönetilemiyor." (Ö11)
	Düzenleyici mekanizmaların yokluğuna karşın hata yapma endişesinin ortaya çıkmaması (bilinçsiz yetersizlik)	(f=4; Ö8, Ö23, Ö27, Ö30)	"Hata yapma korkusu yaşamıyorum. Çünkü kural yok." (Ö23)

Tablo 4 verileri, okul yönetiminin yapı alt sistemi düzeyindeki eylemsizliğinin, sistemin geneli üzerindeki belirleyici etkisini somutlaştırmaktadır. İdari düzeyde finansal destek ve stratejik vizyonun eksikliği yapısal bir boşluğa yol açarak öğretmenler nezdinde "kurumsal sahipsizlik" algısını pekiştirebilmektedir. Bilhassa etik yönetişim boyutunda, 19 katılımcının okullarında yapay zekâya ilişkin herhangi bir rehberlik çalışması bulunmadığını belirtmesi, merkezi politika belgelerinin okul düzeyine aktarılmasındaki uygulama ve farkındalık kopukluğuna işaret etmektedir; nitekim Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2025 yılında yayımladığı Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029) ulusal düzeyde bir çerçeve sunmuş olmasına karşın, bu çerçevenin öğretmenlere ulaştırılmaması, sahada politika yokluğu algısı yaratabilmektedir.

Söz konusu 19'dan dörde geçiş, rehberlik yokluğunun "bilinçsiz yetersizliği" nasıl yapısal biçimde ürettiğini gösterebilecek kritik bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Nitekim 19 katılımcı, rehberlik mekanizmalarının bulunmadığının farkındadır; ancak bu farkındalık bireysel bir bilinç yükselmesinden öteye geçememekte ve ancak yapısal uyaran mekanizmalarının (denetim, geri bildirim, akran değerlendirmesi) mevcut olduğu senaryolarda "bilinçli yetersizlik" düzeyine taşınabilmektedir. Diğer yandan, sınırlı sayıda katılımcı genel etik standartların varlığından söz etmiş (f=4) ve küçük bir grup yönetimin gündeminde yapay zekâya ara ara yer verildiğini belirtmiştir (f=3); ancak bu çerçevelerin hiçbirinin yapay zekâya özgü bir yönlendirme içermemesi, rehberlik boşluğunun genel görünümünü değiştirmiyor görünmektedir. Bulgular bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, yapı alt sistemindeki kaynak kısıtlılıkları ile liderlik vizyonunun noksanlığının, etik yönetişim süreçlerinde derin bir rehberlik boşluğu yaratmış olabileceği değerlendirilebilir. Bu alt sistemler arası etkileşimin neticesinde derinleşen risk körlüğü ve bilinçsiz yetersizlik durumu, mevcut araştırmanın "Kurumsal Sahipsizlik" kavramlaştırmasının en güçlü ampirik zeminini oluşturmaktadır.

İşgören Alt Sistemi ve Okul İklimine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde bulgular, YZ Adaptasyon Evreleri çerçevesi temelinde değerlendirilmiştir. İşgörenlerin yetenek ve deneyimleri, kişilik, beceri, davranış biçimleri, güdüleri, değerleri ve tavırları sosyo-teknik sistemlerin sosyal alt sistemini oluşturduğu ileri sürülebilir (Kuru Çetin, 2012). Okul iklimi ise mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenler odasındaki sosyo-kültürel etkileşim ve motivasyonel yapı üzerinden, işgören alt sisteminin dönüşüme karşı tutum normlarını biçimlendirebilecek sosyal boyut olarak ele alınmıştır.

Tablo 5. İşgören Alt Sistemi ve Okul İklimi: Eğitim Desteği, Tutumlar ve Mesleki Pratikler

Tema ve Kuramsal Boyut	Kodlar	Frekans Dağılımı ve Katılımcılar	Örnek Katılımcı İfadeleri
1. İnsan Kaynağına Yatırım Eksikliği	Okul içi yapay zekâ (YZ) eğitimi ile hizmet içi geliştirme etkinliklerinin kurumsallaştırılmaması	(f=16; Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30)	"Hayır eğitim çalışması yapılmıyor." (Ö12)
2. Dengeleyici Bulgular	Okul temelli hizmet içi eğitim ve yönetsel desteğin sağlanması	(f=6; Ö1, Ö9, Ö16, Ö22, Ö25, Ö27)	"Okul müdür yardımcımız bu konuda gerekli eğitimi veriyor." (Ö27)
	Merkezi düzeyde destek	(f=1; Ö5)	"Bakanlığın sunduğu uzaktan hizmet içi eğitim programları..." (Ö5)
3. Entelektüel İlgi ve Sosyal Onay	Entelektüel merakın ve yenilikçi edimlerin sosyal pekiştirme süreçleriyle desteklenmesi	(f=22; merak f=18 + sosyal onay f=4)	"Teknolojiyi iyi kullanan öğretmenler takdir ediliyor." (Ö20)
	Endişe ve temkinli yaklaşım	(f=2; Ö5, Ö24)	"Temkinli davranma hakim, henüz yeni olduğu için yavaş kabul ediliyor." (Ö24)
	İlgisizlik ve mesafeli duruş	(f=2; Ö3, Ö6)	"Genelde uzak duruyor çoğu öğretmen." (Ö6)
4. Mesleki Pratikler	Öz-yönelimli (enformel) öğrenme stratejilerine yönelim	(f=2; Ö11, Ö14)	"Online eğitimler, YouTube vb." (Ö11)
	Merakın uygulamaya geçirilememesi	(f=2; Ö7, Ö29)	"Merak var ama icraat yok." (Ö7)
	Yapay zekânın etkin kullanımının ve kurumsal yaygınlaştırılmasının sağlanması	(f=2; Ö16, Ö25)	"Teknoloji ve yapay zekâ aktif olarak öğretmenler tarafından kullanılıyor." (Ö25)
	Sistemsel tıkanıklıkların işgören üzerinde yarattığı motivasyonel gerileme ve heves kırılması	(f=4; Ö9, Ö23, Ö28, Ö29)	"Elektrik kesintisi oluyor. Hevesimi kırıyor, motivasyonumu düşürüyor." (Ö23)

Tablo 5 incelendiğinde, okul yönetimlerinin kurumsal kapasiteyi artıracak hizmet içi eğitimleri düzenlememesi (f=16), öğretmenleri dijital mecralar üzerinden otodidaktik (öz yönetimli) öğrenme stratejilerine yönelmeye (f=2) sevk etmiştir. Bulgular, öğretmenler odasında yeniliğe karşı teknofobik bir direnç bulunmadığını, aksine kayda değer bir entelektüel merak ve takdir kültürünün (f=22) mevcut olduğunu düşündürmektedir.

Ancak idari ve teknik destekten yoksun kalan bu kültürel potansiyel, sosyo-teknik uyum sağlanamadığı için "merak var, icraat yok" şeklinde özetlenen bir operasyonel eylemsizliğe (f=2) ve neticesinde işgören boyutunda motivasyonel gerilemeye (f=4) dönüşerek sistemin tıkanmasına yol açmış olabilir. Bununla birlikte tablo tek yönlü okunmamalıdır: Sınırlı sayıda okulda okul bazlı eğitim desteğinin varlığı (f=6) ile az sayıda öğretmenin yapay zekâyı aktif ve yaygın biçimde kullanması (f=2) birlikte değerlendirildiğinde, yenilikçi pratiğin kurumsal destek sağlandığında filizlenebildiğini düşündürmekte, bu da "merak var, icraat yok" tıkanıklığının kaynağının bireysel olmaktan ziyade yapısal olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin küçük bir bölümündeki ilgisizlik (f=2) ve temkinli yaklaşım (f=2) ise, etik yönerge eksikliği ve hizmet içi eğitim yetersizliğinin okul iklimindeki psikolojik yansımaları olarak okunabilir. Kurumsal eylemsizliğin öğretmen motivasyonunda yarattığı bu kırılma, Zhai'nin (2024) evreler arası geçiş modelinde ifade edildiği üzere, öğretmenlerin inovasyona açık olmalarına rağmen neden "İnovatör" aşamasına geçemediklerini ve "Adaptör" evresinde sıkıştıklarını açıklayan muhtemel ampirik nedenlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Görev Alt Sistemi ve Artırılmış Öğretmen Beklentileri

Bu alt bölümde, görev alt sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin yapay zekâdan beklentilerinin yönelimi, pedagojik otonominin korunmasına ilişkin tutumları ve yapay zekânın "değiştiren" (ikame) mi yoksa "tamamlayan" (destekleyici) mı bir araç olarak konumlandırılması gerektiğine ilişkin söylemleri incelenmiştir. Görev alt sisteminin eğitim-öğretim, denetim, teftiş, destek hizmetleri ve servisler olmak üzere çeşitli unsurları kapsadığı görülmektedir. Bulgular, Artırılmış Öğretmen Paradigması ve sosyo-teknik sistem yaklaşımında öne çıktığı düşünülen "ortak optimizasyon" ilkesi ekseninde değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Görev Alt Sistemindeki Beklentiler ve Yeniden İş Bölümü Talepleri

Tema ve Kuramsal Boyut	Kodlar	Frekans ve Katılımcılar	Örnek Katılımcı İfadeleri
1. Bürokratik Yükün Otomasyonuna Yönelik Talep	Rutin ve tekrara dayalı bürokratik operasyonların algoritmik sistemlere devredilmesine yönelik beklenti	(f = 5; Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15)	"Okul yönetiminde bürokratik işlemler çok zaman alıyor; yapay zekâ bunu kolaylaştırabilir." (Ö9)
	Raporlama ve planlama gibi yazılı-idari iş yüklerinin teknolojik otomasyon aracılığıyla asgari düzeye indirilmesi	(f = 5; Ö1, Ö5, Ö17, Ö23, Ö29)	"Şu an birçok yazılı-idari süreç için zamanımı harcıyorum. Bu daha kolay bir sistemle halledilebilir." (Ö1)
	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapay zekânın operasyonel hızlandırıcı ve tasarım aracı olarak konumlandırılması	(f = 4; Ö3, Ö11, Ö15, Ö25)	"Sınav, test, etkinlik yapımını, soru tasarımını makine çok daha kısa sürede yapabilir." (Ö3)
2. Pedagojik Otonominin Korunmasına Yönelik Talep	Öğretmenin temel pedagojik inisiyatifinin ve mesleki otonomisinin algoritmik devrine karşı kurumsal düzeyde vurgu	(f = 6; Ö5, Ö12, Ö16, Ö19, Ö22, Ö30)	"Çocukla ilişkim benim işim; bunu kimseye devretmek istemem." (Ö12)
	Bilgi aktarımı ve duyuşsal destek gibi insani etkileşim gerektiren temel rollerde teknolojik müdahaleye mesafeli tutum	(f = 4; Ö8, Ö13, Ö18, Ö27)	"Ders anlatmak, soruları yanıtlamak, duygusal destek vb. bunlar yapay zekânın yapamayacağı şeyler." (Ö19)
3. Ortak Optimizasyon: "Değiştirme" Değil "Tamamlama" İlkesi	İnsan-makine etkileşiminde teknolojinin ikame edici değil, mesleki kapasiteyi artırıcı (tamamlayıcı) bir unsur olarak kavramsallaştırılması	(f=8; Ö1, Ö3, Ö4, Ö11, Ö17, Ö20, Ö24, Ö26)	"Yapay zekâ öğretmenin yerine geçecek bir konumda değil; tamamlayan bir araç olmalı." (Ö11)

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yapay zekâdan beklentilerinin operasyonel ve destekleyici bir çerçevede şekillendiği görülmektedir. Görev alt sisteminde bürokratik yükün otomasyonu talebi (toplam f=14; yazılı-idari görevlerin yükünü hafifletme ve sınav/ölçme tasarımı alt kodları dâhil) öne çıkmaktadır. Bu bulgu, sosyo-teknik sistem yaklaşımının temel varsayımı olan "ortak optimizasyon" ilkesinin Türkiye saha gerçekliğiyle ne ölçüde uyumlu olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Zawacki-Richter vd. (2019), bütçe kesintilerinin yöneticileri öğretimi teknolojiyle "değiştirme" yönünde cezbetme riskine karşı uyarmaktadır; mevcut çalışma ise, Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin böyle bir ikame kalıbını açıkça reddettiklerini ve bunun yerine yapay zekâyı mesleki kapasiteyi destekleyen bir "tamamlayıcılık" beklentisi (f=8) ile modelleddiklerini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, pedagojik otonominin korunması talebi (toplam f=10) ve bürokratik yükün otomasyonu beklentisi (f=14) bir arada okunduğunda, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyı pedagojik aktörden koparan veya öğretmenin yerine geçen bir mekanizma olarak tasarlamadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye'deki K-12 yapay zekâ entegrasyonu sürecinde, algoritmik iş bölümünün pedagojiyi desteklediği ilkokul-öncelikli bir politika çerçevesinin ampirik gerekçesini sunabilecek niteliktedir.

Bulguların Bütüncül ve Nedensel Değerlendirmesi

Sosyo-Teknik Sistem Kuramı'nın dört alt sistemine (teknoloji, yapı, işgören ve görev) ve onları çevreleyen dış çevreye ait bulgular bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde, okullardaki yapay zekâ entegrasyonu krizinin bireysel bir "öğretmen direnci" vakası değil, ardışık ve yapısal bir sistem sorunu olduğuna dair güçlü ampirik bulgulara işaret etmektedir. Araştırma verileri, temel teknolojik altyapı sınırlılıklarının ve yönetsel/etik rehberlik boşluğunun bir araya gelerek sistemin zemininde derin bir yapısal krize işaret ettiğini düşündürmektedir. Bu kriz, işgörenin psikolojik dünyasında "Kurumsal Sahipsizlik" hissine ve risk körlüğüne dönüşerek, öğretmenler odasındaki yüksek entelektüel merak potansiyelini sınırlamakta ve inovasyonun "merak var, icraat yok" şeklinde tanımlanan bir eylemsizliğe dönüşmesine yol açmaktadır. Öğretmenlerin yapay zekâyı pedagojik bir ikame (rakip) olarak değil, bürokratik yükü hafifleten tamamlayıcı bir asistan olarak talep etmesi sahada "Artırılmış Öğretmen" idealine yönelik güçlü bir hazırbulunuşluğa işaret etmektedir. Ancak alt sistemler arası bu nedensellik zinciri, çalışmanın merkezine konumlandırılan "Maslow Paradoksu"nu destekliyor görünmektedir: En alt basamaktaki donanımsal, finansal ve etik-yönetsel güvenlik gereksinimleri kurumsal düzeyde karşılanmadan, işgörenden sistemin zirvesinde yer alan pedagojik inovasyon ve ortak optimizasyon hedeflerini gerçekleştirmesini beklemek yapısal olarak güç görünmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Bu araştırmada ilkokullarda yapay zekâ entegrasyonu, Sosyo-Teknik Sistem Kuramı çerçevesinde işgören, teknoloji, yapı ve görev alt sistemleri ile dış çevre arasındaki etkileşimler üzerinden incelenmiştir. Sosyo-Teknik Sistem Kuramı, örgütsel işleyişi sosyal ve teknik unsurların karşılıklı etkileşimi temelinde ele almakta ve bu unsurların birbirinden bağımsız biçimde değerlendirilmesinin örgütsel işleyişi açıklamada yetersiz kalacağını öngörmektedir. Eğitim örgütleri açısından okul, kendi içindeki sosyal ve teknik bileşenlerin yanı sıra kendisini çevreleyen sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik koşullarla sürekli etkileşim hâlinde bulunan açık bir sistem olarak değerlendirilebilir (Kuru Çetin, 2012). Bu perspektiften hareketle araştırma bulguları, yapay zekâ entegrasyonunda karşılaşılan güçlüklerin tek bir alt sistemden kaynaklanmadığını, bir alt sistemde ortaya çıkan sınırlılıkların diğer alt sistemlerin işleyişine yansıyarak sistem bütününde uyumsuzluk oluşturabildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda bulgular, araştırma problemlerinin sıralaması izlenerek teknoloji ve dış çevre, yapı, işgören ve görev alt sistemleri arasındaki ilişkiler temelinde tartışılmıştır.

Teknoloji Alt Sistemi ve Dış Çevrenin Öğretmenlerin Yapay Zekâ Kullanım Deneyimlerine Yansımaları

Araştırma bulguları, teknolojik altyapı ve dış çevreden kaynaklanan sınırlılıkların öğretmenlerin yapay zekâ kullanım deneyimlerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Bu sonuç, teknoloji entegrasyonunda karşılaşılan sorunların yalnızca öğretmenlerin bireysel tutumları üzerinden açıklanmasının yeterli olmadığını düşündürmektedir. Nitekim 2000–2024 yılları arasındaki çalışmaları kapsayan hiyerarşik bariyer analizi, sınırlı sistemik kaynaklar, teknik destek ve zaman yetersizliği gibi birinci düzey engellerin teknoloji entegrasyonunda belirleyici olduğunu, tutum ve inançlarla ilişkili ikinci düzey engellerin ise sistemik koşullardan bağımsız değerlendirilemeyeceğini göstermektedir (Chen et al., 2026). Bu açıdan araştırmada gözlenen motivasyonel gerileme, doğrudan bir "öğretmen direnci" göstergesi olmaktan çok teknoloji alt sistemi ve dış çevredeki sınırlılıkların işgören alt sistemine yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu aynı zamanda Sosyo-Teknik Sistem Kuramı'nın, bir alt sistemde ortaya çıkan sorunun diğer alt sistemlerin işleyişini etkileyebileceği yönündeki temel varsayımını desteklemektedir.

Yapı Alt Sisteminde Yönetsel Destek, Stratejik Vizyon ve Etik Rehberlik

Yapı alt sistemine ilişkin bulgular, yapay zekâ entegrasyonunun önündeki temel sorunlardan birinin okul düzeyindeki yönetsel ve etik rehberlik eksikliği olduğunu göstermektedir. Finansal desteğin sınırlılığı, stratejik vizyon eksikliği ve yapay zekâ kullanımına ilişkin açık kurumsal ilkelerin yeterince gelişmemesi, öğretmenlerin uygulamalarını büyük ölçüde bireysel inisiyatifleri doğrultusunda yürütmelerine neden olmaktadır. Bu durum, yalnızca kaynak eksikliği olarak değil, yapay zekânın okul düzeyinde nasıl kullanılacağına ilişkin bir "yönetişim boşluğu" olarak değerlendirilebilir. Eğitimde yapay zekâ etiğine ilişkin çalışmaların veri mahremiyeti, algoritmik şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi konuların önemine dikkat çekmesine rağmen, bu ilkelerin okul düzeyindeki uygulamalarda yeterince görünür olmadığı bildirilmektedir (Yan et al., 2025). Benzer biçimde bu bulgu, Skeja ve Sadiku-Dushi'nin (2026) yapay zekâ yönetişiminde liderlik kaynaklı kör noktaları teknik, etik ve kurumsal ihmal boyutları üzerinden açıklayan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Yazarlar, bu üç ihmal alanının hesap verebilirlik boşlukları yaratarak sorumlu yapay zekâ yönetişimini sınırlandırabileceğini ileri sürmektedir. Bu açıdan araştırmada öğretmenlerin yönetsel ve etik rehberlik eksikliğine ilişkin deneyimleri, yalnızca bireysel destek yetersizliği olarak değil, yapı alt sisteminde ortaya çıkan daha geniş bir yönetişim boşluğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir

Türkiye bağlamında Millî Eğitim Bakanlığının 2024–2028 Stratejik Planı ile Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025–2029), yapay zekâ destekli yönetim ve karar alma süreçlerinin geliştirilmesini stratejik bir öncelik olarak ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bulgular, makro düzeyde tanımlanan politika ve hedeflerin okul düzeyinde aynı ölçüde görünür olmayabileceğini düşündürmektedir. Okul yöneticilerine yönelik yapay zekâ yetkinliklerinin geliştirilmesini teknik bir sorundan çok yetkinlik temelli bir dönüşüm gereksinimi olarak değerlendiren çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Karataş, 2025). Dolayısıyla araştırmada öğretmenlerin dile getirdiği rehberlik ihtiyacı, politika yokluğundan çok merkezi politika ile okul düzeyindeki uygulama arasında ortaya çıkan bir aktarım ve uygulama boşluğu olarak yorumlanabilir.

Bu yapısal boşluğun öğretmen deneyimindeki karşılığı, bu çalışmada "kurumsal sahipsizlik" olarak kavramsallaştırılmaktadır. Kavram, öğretmenin yapay zekâ kullanımında kurumsal vizyon, etik çerçeve ve teknik destek mekanizmalarının yeterince gelişmediğini ve sürecin büyük ölçüde kendi bireysel sorumluluğuna bırakıldığını deneyimlemesini ifade etmektedir. Bu durum genel bir teknoloji karşıtlığından farklıdır. Bulgular, öğretmenlerin yapay zekâya yabancılaşmasından çok, yapay zekâ kullanımını desteklemesi beklenen yönetsel ve etik mekanizmaların yetersizliğine işaret etmektedir. Benzer şekilde bazı öğretmenlerin veri gizliliği ve etik riskleri yeterince problemleştirmemeleri, bireysel bir yetersizlikten ziyade kurumsal rehberlik ve geri bildirim mekanizmalarının eksikliğiyle birlikte değerlendirilmelidir. K-12 bağlamında öğrenci mahremiyeti, veri güvenliği ve algoritmik önyargının temel etik riskler arasında gösterilmesi (Morze et al., 2024), öğretmenlerin bu riskleri tanıyabilmelerini sağlayacak kurumsal rehberliğin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle söz konusu risk farkındalığı eksikliği, ayrı bir

kavramsal sonuçtan çok yapı alt sistemindeki yönetişim boşluğunun bilişsel bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

İşgören Alt Sisteminde Yapay Zekâya Yönelik Tutumlar ve Mesleki Gelişim

İşgören alt sistemine ilişkin bulgular, öğretmenlerin yapay zekâya karşı genel bir dirençten ziyade merak, öğrenme isteği ve yenilikçi bir yönelim sergilediklerini göstermektedir. Bu sonuç, yapay zekâ benimseme niyetinin ilgililik ve hazırbulunuşlukla ilişkili olduğunu gösteren Pasupuleti et al. (2025) ile algılanan yararlılık ve kullanım kolaylığının yapay zekâ benimsenmesinde önemli rol oynadığını ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Zhang et al., 2023). Dolayısıyla teknoloji entegrasyonunda yaşanan güçlüklerin doğrudan öğretmenlerin değişime karşı isteksizliğine bağlanması, araştırmanın ortaya koyduğu örüntüyü açıklamakta yetersiz kalmaktadır.

Bununla birlikte öğretmenlerin yapay zekâya yönelik yüksek ilgisinin kurumsal mesleki gelişim olanaklarıyla aynı ölçüde desteklenmediği görülmektedir. Hizmet içi eğitim olanaklarının sınırlı olması, bazı öğretmenleri YouTube ve çevrimiçi kurslar gibi öz yönetimli öğrenme kaynaklarına yöneltmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapay zekâya uyum sağlama konusunda bireysel çaba gösterdiklerini ancak bu çabanın sistematik bir kurumsal öğrenme süreciyle yeterince desteklenmediğini düşündürmektedir. FATİH Projesi döneminde öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yeterli hazırlık sağlanmadan dâhil edilmelerine ilişkin bulgular (Demir, 2024), benzer bir sorunun yapay zekâ bağlamında farklı bir biçimde devam edebileceğine işaret etmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin merak ve öğrenme isteğinin uygulamaya aynı ölçüde dönüşmemesi, ayrı bir "entelektüel merak paradoksu" olarak kavramsallaştırılmaktan çok, bireysel motivasyon ile kurumsal destek arasındaki sosyo-teknik uyumsuzluğun işgören alt sistemindeki görünümü olarak değerlendirilebilir.

Görev Alt Sisteminde Yapay Zekânın Rolü ve Öğretmen Beklentileri

Görev alt sistemine ilişkin bulgular, öğretmenlerin yapay zekâyı kendi pedagojik rollerinin yerine geçecek bir teknoloji olarak değil, öğretimsel ve yönetsel görevlerini destekleyecek tamamlayıcı bir araç olarak konumlandırdıklarını göstermektedir. Özellikle bürokratik iş yükünün azaltılmasına yönelik beklentilerin öne çıkması ve pedagojik otonominin korunmasına verilen önem, öğretmenlerin yapay zekâdan mesleki rollerini ikame etmekten çok bu rolleri güçlendirmesini beklediklerini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, sosyo-teknik sistemlerde sosyal ve teknik bileşenlerden birinin diğerine üstün kılınması yerine her ikisinin birlikte geliştirilmesini öngören ortak optimizasyon anlayışıyla uyumludur (Zawacki-Richter et al., 2019).

Bununla birlikte yapay zekâ araçlarının pedagojik süreçlerde etkili kullanılabilmesi, yalnızca bu araçların teknik olarak kullanılabilmesine bağlı değildir. Türkiye bağlamındaki çalışmalar, öğretmenlerin yapay zekâ tarafından üretilen içerikleri yerel ve pedagojik bağlamlara uyarlamada müfredat uyumsuzluğu ve kültürel sınırlılıklarla karşılaşabildiklerini göstermektedir (Filiz et al., 2025). Bu durum, genel yapay zekâ okuryazarlığı ile yapay zekâyı pedagojik amaçlarla etkili biçimde kullanabilme yeterliği arasındaki ayrımın önemini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ okuryazarlığının araçları tanıma, kullanma ve etik açıdan değerlendirme boyutlarını içerdiği (Ng et al., 2021), yetkinliğin ise bu bilginin bağlama uygun ve yararlı biçimde uygulanmasını gerektirdiği belirtilmektedir (Chiu et al., 2024). Araştırmada öğretmenlerin yapay zekâya ilgi göstermelerine rağmen bu ilgiyi her zaman sınıf içi pedagojik uygulamalara dönüştürememeleri de bu ayrımı desteklemektedir.

İşgören ve görev alt sistemleri birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bir taraftan yapay zekâyı pedagojik açıdan etkili kullanabilmek için mesleki gelişim desteğine, diğer taraftan pedagojik rollerine daha fazla zaman ayırabilmek için idari iş yüklerinin azaltılmasına gereksinim duydukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle yapay zekânın eğitimdeki işlevi öğretmenin yerine geçmesi üzerinden değil, öğretmenin mesleki kapasitesini genişletmesi üzerinden ele alınmalıdır. Öğretmenlerin pedagojik karar verme yetkisini korurken yapay zekâdan rutin ve idari görevlerde destek alması, bu çalışmada "Artırılmış Öğretmen" olarak ifade edilen insan-yapay zekâ tamamlayıcılığının temelini oluşturmaktadır.

Dört araştırma probleminden elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yapay zekâya yönelik merak ve öğrenme isteğine sahip olmalarına karşın teknolojik altyapı, etik ve yönetsel rehberlik ile mesleki gelişim desteği gibi temel kurumsal koşulların aynı ölçüde gelişmemesi, öğretmenden beklenen ileri düzey pedagojik yapay zekâ kullanımı ile bu beklentiyi mümkün kılacak koşullar arasında hiyerarşik bir uyumsuzluğa işaret etmektedir. Bu çalışmada "Maslow Paradoksu" olarak kavramsallaştırılan söz konusu durum, teknoloji entegrasyonunda temel sosyo-teknik gereksinimler yeterince karşılanmadan üst düzey pedagojik yenilik beklenmesinin yapısal güçlüğünü ifade etmektedir. Bu yorum, teknoloji entegrasyonu literatüründe altyapı, eğitim ve destek eksikliklerinin birinci düzey, öğretmenlerin inanç ve tutumlarının ikinci düzey engeller olarak ele alınması ve bu engellerin aşılmasının anlamlı teknoloji entegrasyonunu tek başına garanti etmediğini vurgulayan üçüncül engel yaklaşımıyla birlikte değerlendirilebilir (Sarıtepeci & Yıldız Durak, 2024). Bununla birlikte Maslow Paradoksu, söz konusu engel sınıflandırmasını tekrar etmekten ziyade, yapay zekâ entegrasyonunda işgören, teknoloji, yapı ve görev alt sistemleri arasındaki uyumsuzluğu hiyerarşik bir perspektiften açıklamaya yönelik bütünleştirici bir kavramsallaştırma sunmaktadır.

Bu bağlamda Maslow Paradoksu, araştırmada ortaya çıkan farklı sorunlara verilen yeni bir ad olmaktan çok, dört alt sistem ve dış çevre arasındaki uyumsuzlukları bütünleştiren analitik bir açıklama olarak değerlendirilebilir. Teknolojik altyapıdaki yetersizlik teknoloji alt sisteminde, yönetsel ve etik rehberlik eksikliği yapı alt sisteminde, mesleki gelişim desteğinin sınırlılığı işgören alt sisteminde ve öğretmenlerin pedagojik rollerini destekleyecek yapay zekâ kullanımına ilişkin beklentileri görev alt sisteminde bu örüntünün farklı görünümlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle yapay zekâ entegrasyonunda karşılaşılan güçlükleri yalnızca "öğretmen direnci" üzerinden açıklamak yerine, öğretmenin bireysel kapasitesi ile onu çevreleyen teknolojik, yönetsel, mesleki ve kurumsal koşullar arasındaki uyum üzerinden değerlendirmek daha bütüncül bir açıklama sunmaktadır. Sosyo-teknik uyumun sağlanması, öğretmenlerin mevcut merak ve öğrenme potansiyelinin pedagojik uygulamalara dönüşmesini ve yapay zekânın öğretmenin yerini alan değil, mesleki kapasitesini genişleten tamamlayıcı bir araç olarak konumlandırılmasını mümkün kılabilir.

Sonuç

Bu araştırma, yapay zekâ çağında eğitim kurumlarının kurumsal kapasitesini sınıf öğretmenlerinin deneyim ve algılarından hareketle, Sosyo-Teknik Sistem Kuramı'nın işgören, teknoloji, yapı ve görev alt sistemleri ile dış çevre arasındaki etkileşimler çerçevesinde incelemiştir. Bulgular, yapay zekâ entegrasyonunda karşılaşılan güçlüklerin yalnızca teknolojik altyapı ya da öğretmenlerin bireysel yeterlikleriyle açıklanamayacağını, alt sistemler arasında birbirini besleyen yapısal uyumsuzlukların bulunduğunu göstermektedir. Özellikle teknolojik altyapıdaki yetersizlikler, etik ve yönetsel rehberlik eksikliği, mesleki gelişim olanaklarının sınırlılığı ve yapay zekâ kullanımına yön verecek kurumsal vizyonun yeterince gelişmemesi, öğretmenlerin yapay zekâya yönelik ilgi ve istekliliklerini sınıf içi uygulamalara dönüştürmelerini güçleştiren bir yönetişim boşluğuna işaret etmektedir.

Bulguların bütüncül değerlendirilmesi, öğretmenlerden ileri düzey ve yenilikçi yapay zekâ kullanımı beklenirken bu beklentiyi destekleyecek temel teknolojik, yönetsel ve mesleki koşulların yeterince sağlanmaması arasındaki uyumsuzluğu görünür kılmaktadır. Bu çalışmada "Maslow Paradoksu" olarak kavramsallaştırılan söz konusu durum, öğretmenlerin yapay zekâya yönelik merak ve istekliliklerinin neden her zaman uygulamaya dönüşmediğini sistemik bir perspektiften açıklamaya katkı sunmaktadır. Kurumsal vizyon, etik rehberlik ve destek mekanizmalarının yetersiz olduğu koşullarda yapay zekâ kullanımının büyük ölçüde öğretmenin bireysel inisiyatif ve sorumluluğuna bırakılması ise bu paradoksun öğretmen deneyimindeki yansıması olarak "kurumsal sahipsizlik" algısını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yapay zekâ kullanımındaki olası etik ve güvenlik risklerini yeterince fark edememeleri ya da yüksek düzeyde merak ve isteklilik göstermelerine rağmen uygulamaya geçmekte zorlanmaları, birbirinden bağımsız sorunlardan ziyade aynı sosyo-teknik uyumsuzluğun farklı görünümleri olarak değerlendirilebilir.

Bu sonuçlar, yapay zekâ entegrasyonunda karşılaşılan sorunların “öğretmen direnci” gibi bireysel açıklamalara indirgenmesinin yetersiz kalabileceğini ve öğretmenin kapasitesi ile onu çevreleyen teknolojik, yönetsel, mesleki ve kurumsal koşullar arasındaki uyumun dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla yapay zekânın öğretmenin yerini alan bir teknoloji olarak değil, pedagojik ve mesleki kapasitesini destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak konumlandırıldığı “Artırılmış Öğretmen” idealine ulaşılması, yalnızca teknolojik erişimin sağlanmasına değil, işgören, teknoloji, yapı ve görev alt sistemleri ile dış çevre arasında sürdürülebilir bir sosyo-teknik uyumun oluşturulmasına bağlı görünmektedir.

Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında, sosyo-teknik sistemin optimizasyonuna yönelik öneriler dört alt sistem üzerinden yapılandırılmıştır:

●Teknoloji Alt Sistemi ve Dış Çevre: Okul bütçelerinin, salt donanım alımı yerine güvenilir yapay zekâ yazılım lisanslarını kapsayacak biçimde genişletilmesi ve il düzeyinde merkezi lisans havuzlarının oluşturulması, ölçek ekonomisi sağlayabilir. Millî Eğitim Bakanlığının 2025 yılında yayımladığı "Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029)" ulusal düzeyde bir çerçeve sunmuş olmakla birlikte, desantralize uygulamalar arasındaki tutarsızlığın giderilmesi için yeni bir ulusal strateji talep etmek yerine, mevcut stratejinin yerel ve okul düzeyindeki uygulamalarının iyileştirilmesi ve politika belgelerinin öğretmenlere daha etkili biçimde ulaştırılması önceliklendirilmelidir. MEB erişim filtrelerinin ve platform kotalarının eğitsel amaçlı kullanımı kapsayacak biçimde yeniden düzenlenmesi de dış çevrenin iç alt sistemler üzerindeki kısıtlayıcı etkisini hafifletebilir.

●Yapı Alt Sistemi ve Etik Yönetişim: Okul düzeyinde "Yapay Zekâ (YZ) Kullanım Etiği Kurulları" kurulmalıdır; MEB tarafından teknik/etik ihmali önleyen kapsamlı bir yönerge yayımlanmalı ve ulusal düzeyde sektörler arası bir "Eğitimde YZ Etiği Kurulu" oluşturulmalıdır. Denetim, geri bildirim ve akran değerlendirmesi gibi yapısal uyaran mekanizmalarının kurulmasının, rehberlik yokluğundan beslenen "bilinçsiz yetersizlik" ve risk körlüğünün (f=4) "bilinçli yeterlilik"e dönüştürülmesini sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

●İşgören Alt Sistemi ve Okul İklimi: Okul yöneticilerine "YZ Destekli Liderlik" eğitimleri verilmelidir, öğretmenler arası deneyim paylaşımını sağlayan "Mesleki Öğrenme Toplulukları" kurulmalıdır ve ulusal düzeyde "YZ Çağı Öğretmen Yetkinlikleri Çerçevesi" yayımlanmalıdır. Öğretmenler odasındaki güçlü entelektüel merak kültürünün (f=22) eyleme dönüşmesinin, sınıf öğretmenlerinin yoğun programını dikkate alan esnek ve uygulamalı hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesine bağlı olduğu değerlendirilmektedir.

●Görev Alt Sistemi: İdari yükümlülükler (raporlama, notlandırma, veli iletişimi) yapay zekâ araçlarına devredilerek öğretmen, "Artırılmış Öğretmen" rolü çerçevesinde pedagojik odağa yeniden konumlandırılmalıdır. Bu devir, Zawacki-Richter vd.'nin uyarısı gereği öğretimi tasfiye etmek için değil, öğretmeni serbest bırakmak için tasarlanmalıdır (Zawacki-Richter et al., 2019); pedagojik otonomi (f=10) ve insani etkileşim rollerinin olabildiğince öğretmende kalması güvence altına alınmalıdır.

5. KAYNAKLAR

Arar, K., Tlili, A., Schunka, L., Salha, S., & Saiti, A. (2025). Reimagining educational leadership and management through artificial intelligence: An integrative systematic review. *Leadership and Policy in Schools, 24*(1), 4–26. https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2451982

Bower, M., Torrington, J., Lai, J.W.M. *et al.* How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative Artificial Intelligence? Outcomes of the ChatGPT teacher survey. *Educ Inf Technol* 29, 15403–15439 (2024). https://doi.org/10.1007/s10639-023-12405-0

Chen, C., Fei, H.-Y., & Tsai, C. (2026). Hierarchical analysis of in-service teachers' barriers to technology-integrated instruction: A review of 2000-2024 publications. *Computers & Education, 242*, 105509–105509. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105509

Chiu, T. K. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and education: Artificial intelligence*, *6*, 100197.

Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., Ismailov, M., & Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open, 6*, Article 100171. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.10017

Demir, Ö. (2024). Another brick in the wall of ed-tech failures? A systematic literature review of the FATIH project in Turkey from the perspective of in-service teachers. *Learning, Media and Technology*, *49*(1), 20–34.

Dinç, E. (2019). Prospective teachers' perceptions of barriers to technology integration in education. *Contemporary educational technology*, *10*(4), 381-398.

Escueta, M., Quan, V., Nickow, A. J., & Oreopoulos, P. (2017). Education technology: An evidence-based review.

Essa, A. (2024). The Future of Postsecondary Education in the Age of AI. *Education Sciences*, *14*(3), 326. https://doi.org/10.3390/educsci14030326

Filiz, O., Kaya, M. H., & Adıgüzel, T. (2025). Teachers and AI: Understanding the factors influencing AI integration in K-12 education. *Education and Information Technologies*, *30*(13), 17931–17967. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13463-2

Hidayat, A. (2019). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) instrument for Indonesia science pre-service teacher: Framework, indicators, and items development. *Unnes Science Education Journal*, *8*(2), 155-167.

Kaplan-Rakowski, R., Grotewold, K., Hartwick, P., & Papin, K. (2023). Generative AI and teachers' perspectives on its implementation in education. *Journal of Interactive Learning Research, 34*(2), 313-338.

Karataş, İ. H. (2025). *Okul müdürleri ve akademik liderler için yapay zekâ yetkinlikleri: Türkiye için bir çerçeve önerisi*.

Kuru Çetin, S. (2012). Sosyo-teknik sistem kuramı ve sosyo-teknik sistem kuramının eğitime yansımaları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 52-63.

Lee, Y. J., Davis, R. O., & Ryu, J. (2024). Korean in-service teachers' perceptions of implementing artificial intelligence (AI) education for teaching in schools and their AI teacher training programs. *International Journal of Information and Education Technology*, *14*(2), 214-219.

Marques, J., & McCall, C. H. (2015). The Application of Interrater Reliability as a Solidification Instrument in a Phenomenological Study. *The Qualitative Report*. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1837

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods.

Morze, N., Boiko, M., Strutynska, O., & Smyrnova-Trybulska, E. (2024). What should be the digital competence of teachers in the field of artificial intelligence? *Open Educational E-Environment of Modern University, 16*, 76–91

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education Artificial Intelligence*, *2*, 100041–100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

O'Brien, B. C., Harris, I., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for Reporting Qualitative Research. *Academic Medicine*, *89*(9), 1245–1251. https://doi.org/10.1097/acm.0000000000000388

Pasupuleti, R. S., Jangam, D. C., Appana, S. M., Nalluri, V., & Thiyyagura, D. (2025). Understanding artificial intelligence adoption in higher education: An SEM-based evaluation of readiness and relevance. *Contemporary Educational Technology*, *18*(1). https://doi.org/10.30935/cedtech/17628

Pietsch, M., & Mah, D. K. (2025). Leading the AI transformation in schools: It starts with a digital mindset. *Educational technology research and development*, *73*(2), 1043-1069.

Sarıtepeci, M., & Yildiz Durak, H. (2024). Effectiveness of artificial intelligence integration in design-based learning on design thinking mindset, creative and reflective thinking skills: An experimental study. *Education and Information Technologies, 29*, 25175–25209.

Senna, P. P., Barros, A. C., Roca, J. B., & Azevedo, A. (2023). Development of a digital maturity model for Industry 4.0 based on the technology-organization-environment framework. *Computers & Industrial Engineering*, *185*, 109645–109645. https://doi.org/10.1016/j.cie.2023.109645

Seo, K., Yoo, M., Dodson, S., & Jin, S.-H. (2024). Augmented teachers: K–12 teachers' needs for artificial intelligence's complementary role in personalized learning. *Journal of Research on Technology in Education*, *57*(4), 876–893. https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2330525

Skeja, A., & Sadiku-Dushi, N. (2026). Toward sustainable AI leadership: Ethical blind spots, accountability gaps and the CARE governance framework. *Leadership & Organization Development Journal*, *47*(2), 336–354.

Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report*. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340

Yan, Y., Liu, H., & Chau, T. (2025). A Systematic Review of AI Ethics in Education. *Journal of Global Information Management*, *33*(1), 1–50. https://doi.org/10.4018/jgim.386381

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). https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhaı, X. (2024). Transforming Teachers' Roles and Agencies in the Era of Generative AI: Perceptions, Acceptance, Knowledge, and Practices. *Journal of Science Education and Technology*, *34*(6), 1323–1333. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10174-0

Zhang, C., Schießl, J., Plößl, L. *et al.* Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: a multigroup analysis. *Int J Educ Technol High Educ* 20, 49 (2023). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00420-7

İnsanlarda Dijital Bağımlılık

B028

THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNET ADDICTION AND INTERPERSONAL SENSITIVITY: THE MODERATING ROLE OF GENDER

Doç. Dr. Emine Göçet Tekin, Doç. Dr. İbrahim Taş, Arş. Gör. Ayşe Bahar Duyar Akça
Sakarya Üniversitesi
Bildiri no: ABS-TP91VF

Özet

Bu çalışmada, kişilerarası duyarlılık ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü araştırılmıştır. İnternet bağımlılığı ve bunun psikolojik yordayıcılarına ilişkin giderek artan endişeler doğrultusunda, bu çalışma cinsiyetin söz konusu ilişkinin gücünü etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ilişkisel bir araştırma olup yaşları 19–33 arasında değişen 315 (%55,9 kadın, %44,1 erkek) üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmada Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği ve Young'ın İnternet Bağımlılığı Testi - Kısa Form ölçüm araçları olarak kullanılmıştır. Düzenleyicilik analizi için Hayes PROCESS Macro (Model 1) yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar, kişilerarası duyarlılık ile internet bağımlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (r = .360, p < .01). Aracılık analizi, cinsiyetin bu ilişkiyi anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır (b = 0.457, %95 GA [.102; .812], p < .05). Kişilerarası duyarlılığın internet bağımlılığı üzerindeki etkisi hem erkekler (b = .865, p < .001) hem de kadınlar (b = .408, p < .001) için anlamlı bulunmuştur, ancak erkeklerde daha güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, daha yüksek kişilerarası duyarlılığa sahip bireylerin internet bağımlılığına daha yatkın olduğunu, erkeklerin kadınlara göre daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Bu, özellikle kişilerarası hassasiyeti artmış bireyler arasında internet bağımlılığını ele almak için cinsiyete duyarlı müdahalelere olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: İnternet bağımlılığı, kişilerarası duyarlılık, cinsiyet, düzenleyici analiz

THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNET ADDICTION AND INTERPERSONAL SENSITIVITY: THE MODERATING ROLE OF GENDER

Abstract

This study aimed to investigate the moderating role of gender in the relationship between interpersonal sensitivity and internet addiction. Given the increasing concerns about internet addiction and its psychological predictors, the study sought to explore whether gender influences the strength of this relationship. A correlational research design was employed, and data were collected from 315 university students (55.9% female, 44.1% male) aged 19–33. The Interpersonal Sensitivity Scale and Young's Internet Addiction Test - Short Form were used as measurement tools. Moderation analysis was conducted using Hayes' PROCESS Macro (Model 1), with a nonparametric bootstrap approach for statistical validation. The results showed a moderate positive correlation between interpersonal sensitivity and internet addiction (r = .360, p < .01). The moderation analysis revealed that gender significantly influenced this relationship (b = 0.457, 95% CI [.102; .812], p < .05). The effect of interpersonal sensitivity on internet addiction was significant for both males (b = .865, p < .001) and females (b = .408, p < .001), but was stronger among males. These findings suggest that individuals with higher interpersonal sensitivity are more prone to internet addiction, with males being more affected than females. This highlights the need for gender-sensitive interventions in addressing internet addiction, particularly among individuals with heightened interpersonal sensitivity.

Keywords: Internet addiction**,** interpersonal sensitivity, gender, moderation

1. INTRODUCTİON

The rapid proliferation of internet usage has profoundly transformed various aspects of daily life, including communication, work, education, and entertainment. However, excessive and uncontrolled internet use has been increasingly recognized as a potential behavioral addiction, often termed "internet addiction" (Young, 1998). Internet addiction (IA) is characterized by excessive preoccupation with online activities, loss of control over usage, and significant distress or impairment in personal, social, and academic/work domains (Kuss & Lopez-Fernandez, 2016). Given its rising prevalence, particularly among adolescents and young adults, scholars have sought to examine its psychological and social implications. One crucial yet underexplored factor associated with internet addiction is interpersonal sensitivity, which refers to an individual's heightened awareness of and responsiveness to interpersonal interactions, often manifesting as excessive concern about rejection or criticism (Boyce & Parker, 1989; Watson & Nesdale, 2012).

Internet addiction is a multidimensional construct encompassing compulsive internet use, withdrawal symptoms, tolerance, and negative consequences associated with excessive use (Young, 1998). Studies indicated that internet addiction is linked to various psychological and behavioral issues, including depression, anxiety, loneliness, and impaired social functioning (Kuss & Lopez-Fernandez, 2016; Elhai et al., 2017). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model (Brand et al., 2016) provides a comprehensive framework for understanding the development and maintenance of internet addiction. According to this model, predisposing factors such as personality traits, cognitive biases, and emotional vulnerabilities interact with affective and cognitive responses to reinforce problematic internet use. Additionally, the Compensatory Internet Use Theory (Kardefelt-Winther, 2014) posits that individuals engage in excessive internet use as a maladaptive coping mechanism for addressing real-life distress, further emphasizing the psychological roots of internet addiction. In this context, interpersonal sensitivity can be considered as a vulnerability factor that heightens susceptibility to internet addiction.

Interpersonal sensitivity is defined as an individual’s heightened awareness and reactivity to social interactions, often accompanied by excessive concern about criticism, rejection, or negative evaluation by others (Boyce & Parker, 1989). It has been linked to social anxiety, low self-esteem, and maladaptive coping strategies (You et al., 2019). Individuals with high interpersonal sensitivity tend to be hyper-aware of social cues and may experience significant distress when perceiving rejection or criticism, leading them to avoid face-to-face interactions (Watson & Nesdale, 2012). As a result, they may seek refuge in digital environments where interactions feel more controlled and less threatening (Caplan, 2010; Scott et al., 2023). In their study, Lin et al. (2021) investigated the relationship between interpersonal sensitivity and smartphone addiction, finding that individuals with heightened interpersonal sensitivity were more likely to engage in excessive social media use as a means of emotional regulation. This aligns with the Compensatory Internet Use Theory, which suggests that individuals who struggle with offline interactions may resort to excessive online engagement as a form of psychological escape (Kardefelt-Winther, 2014). Supporting this, a study by Wegmann et al. (2017) found that interpersonal sensitivity predicted a higher fear of missing out on Internet-communication applications and increased expectancies of using these applications as a tool to escape negative feelings. Furthermore, research suggested that interpersonal sensitivity not only increases reliance on online interactions but also heightens the risk of compulsive internet use, especially among individuals with pre-existing social anxiety (Zhu et al., 2024). Thus, interpersonal sensitivity is likely to play a crucial role in the development of internet addiction, as those who experience heightened distress in social settings may become overly reliant on online communication to mitigate these difficulties. According to psychological compensation theory, individuals who have difficulty interacting socially in the real world may develop a pathological dependence on the anonymity and randomness the internet provides (Gao & Chen, 2006). Within this process, interpersonal sensitivity appears to contribute to internet addiction through variables such as online social anxiety and fear of missing out (FoMO), which trigger the individual’s need for social approval (Przybylski et al., 2013). Supporting this, network analysis findings indicate that anxiety about being evaluated by others is a particularly strong component bridging interpersonal sensitivity and internet addiction (Zhu et al., 2024).

Empirical research suggested that interpersonal sensitivity is a significant predictor of problematic internet use. Individuals who exhibit high interpersonal sensitivity often experience heightened emotional reactions to perceived social threats and rejection (Boyce & Parker, 1989; Watson & Nesdale, 2012). Consequently, they may seek out virtual spaces where they feel a greater sense of control over social interactions, reinforcing problematic internet behaviors. Moreover, studies have demonstrated that social anxiety, a construct closely related to interpersonal sensitivity, is positively associated with problematic internet use (Caplan, 2010; Zhang et al., 2024; Zhu et al., 2024). Additionally, a study by Leo et al. (2021) found that social anxiety and depression significantly predicted the severity of internet use disorders over a one-year period, highlighting the long-term impact of these psychological factors on problematic internet use. Given these findings, it is reasonable to expect that heightened interpersonal sensitivity increases susceptibility to internet addiction, as individuals attempt to alleviate offline social distress through excessive online engagement.

The Moderating Role of Gender

Gender differences in internet addiction have been widely documented, with research indicating that males are more likely to develop gaming-related addiction, whereas females exhibit higher tendencies toward social media addiction (Andreassen et al., 2012; van Deursen et al., 2015; Su et al., 2020; Wartberg, & Kammerl, 2020). Additionally, studies suggested that females generally exhibit higher interpersonal sensitivity than males, making them more vulnerable to social stressors (Rudolph, 2002; Else-Quest et al., 2006; Nyström et al, 2018). Research has also highlighted that females tend to rely more on social relationships for emotional well-being, which may explain their increased susceptibility to problematic social media use as a means of compensating for offline stressors (Andreassen et al., 2012). Consistent with this, recent evidence indicates that women report higher levels of interpersonal sensitivity, online social anxiety, and emotional vulnerability than men (Varchetta et al., 2024; Zhu et al., 2024), and that while men are more prone to developing gaming addiction, women are more prone to developing social media and smartphone addiction due to their need for interpersonal validation and social interaction (Varchetta et al., 2024). Internet use among women has similarly been shown to function as a compensatory mechanism for coping with loneliness and social anxiety (Lee et al., 2012). For instance, Ostovar et al. (2016) found that adolescents with high levels of interpersonal sensitivity were more likely to engage in excessive social media use, reinforcing the notion that social media serves as a compensatory tool for emotional regulation. Furthermore, Nwufo et al. (2022) reported that individuals experiencing social anxiety, closely related to interpersonal sensitivity, were more likely to develop internet addiction, particularly among females who may feel more isolated in offline contexts. Notably, this picture is not entirely uniform. Focusing on adolescence, Stavropoulos et al. (2022) found that perceived, rather than actual, social popularity determines an individual's level of interpersonal sensitivity, and that high actual sociometric popularity can itself trigger excessive internet use as a "network protection tool," a pattern consistent with the rich-get-richer hypothesis whereby individuals with strong social networks spend more time online to reinforce them (Kraut et al., 2002). Given these established gender differences, it is plausible that gender moderates the relationship between interpersonal sensitivity and internet addiction. Research by Reissmann & Lange (2021) suggested that while both genders experience internet addiction, the underlying motivations and consequences may differ significantly. For example, females may be more prone to developing internet addiction as a response to social anxiety and the need for social validation, while males may engage in excessive gaming as a means of escapism (Eichenberg et al., 2017). This aligns with previous research which indicated that social anxiety, closely related to interpersonal sensitivity, is positively associated with problematic internet use. (She et al., 2023; Du et al., 2024). This divergence in usage patterns underscores the importance of considering gender when examining the psychological and behavioral aspects of internet addiction. In summary, the literature consistently demonstrated that gender has an important role on internet addiction, with males exhibiting higher levels of vulnerability due to their engagement in impulsive behaviors and online gaming. Conversely, females benefit from stronger social networks and different coping strategies, which may

mitigate their risk of developing internet addiction. These findings highlight the necessity for gender-sensitive approaches in both research and interventions aimed at addressing internet addiction.

While previous research has established links between internet addiction and various psychological factors, the role of interpersonal sensitivity in this relationship remains relatively unexplored. Individuals with high interpersonal sensitivity are more likely to perceive social interactions as stressful, leading them to withdraw from face-to-face communication and engage excessively in online activities where they feel a greater sense of control (Caplan, 2010). Furthermore, given the established gender differences in both internet addiction and interpersonal sensitivity, examining the moderating role of gender is essential to fully understand the dynamics of this relationship.

Therefore**,** this study aims to examine the relationship between internet addiction and interpersonal sensitivity, with a particular focus on the moderating role of gender. The specific objectives are:

1. To determine whether interpersonal sensitivity is a significant predictor of internet addiction.
2. To investigate whether gender moderates the relationship between interpersonal sensitivity and internet addiction.

Based on previous literature, we hypothesized that (H1) higher levels of interpersonal sensitivity will be positively associated with internet addiction and (H2) gender will moderate this relationship.

In summary, internet addiction is a growing concern with significant psychological and social implications. While previous studies have explored various predictors of internet addiction, the role of interpersonal sensitivity remains understudied. Additionally, given the well-documented gender differences in both interpersonal sensitivity and internet use behaviors, understanding how gender moderates this relationship is essential for developing more effective interventions. By addressing these gaps, this study seeks to provide novel insights into the psychological underpinnings of internet addiction and inform evidence-based strategies for prevention and intervention.

2. METHOD

Research Model

In this study, which investigates the moderating effect of gender in the relationship between interpersonal sensitivity and internet addiction, the correlational research method, one of the general survey methods, was employed. The correlational research method examines the relationships between two or more variables without any intervention (Büyüköztürk et al., 2018). Moderation analysis is used to understand under which conditions the relationship between two variables changes. A moderator variable is a variable that determines the strength and direction of the relationship between the predictor and outcome variables (Gürbüz & Şahin, 2018). Statistically, moderation analysis is typically conducted by testing the linear interaction between X and W in a Y model. The moderator variable is also known as an interaction variable (Hayes, 2022). The proposed research model (Hayes Model 1) is presented in Figure 1.

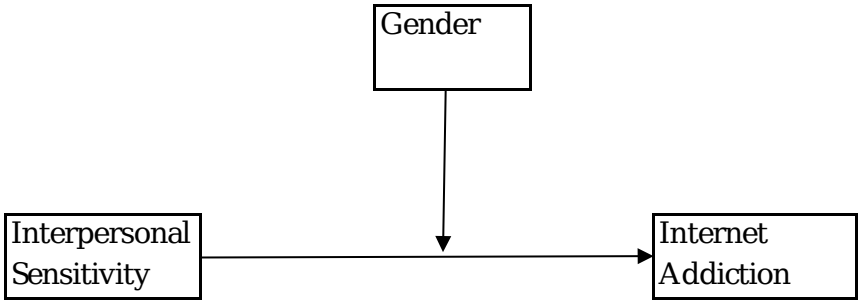


Figure 1. Proposed model of the moderating role of gender in the relationship between interpersonal sensitivity and internet addiction

Research Sample

A power analysis was conducted to determine the sample size. An a priori power analysis using G*Power 3.1.9.7 software indicated that a total sample size of 89 would be required for a medium effect size (f^2 = 0.15; α = 0.05; power = 0.95). The research sample consisted of 315 participants, including 176 females (55.9%) and 139 males (44.1%), demonstrating that the sample size was sufficient. Participants ranged in age from 19 to 33 years, with a mean age of 22.78. Individuals under 18 and those with any psychiatric diagnosis were excluded from the study.

Data Collection Instruments

Interpersonal Sensitivity Scale: The Interpersonal Sensitivity Scale was developed by Boyce and Parker (1989) and adapted into Turkish by Doğan and Sapmaz (2012). It is a 5-point Likert scale consisting of 30 items and three sub-dimensions. Higher scores indicate higher interpersonal sensitivity. Exploratory Factor Analysis (EFA) revealed that the three sub-dimensions explained 36% of the variance. The scale's reliability was assessed using Cronbach's alpha, yielding an overall internal consistency coefficient of .81. The internal consistency coefficients for the sub-dimensions were as follows: interpersonal anxiety and dependency (.84), lack of social self-confidence (.64), and non-assertive behaviors (.73). In the present study, the Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be .86.

Young's Internet Addiction Test - Short Form: Developed by Young (1998), the Young Internet Addiction Test - Short Form (YIAT-SF) was shortened by Pawlikowski, Altstötter-Gleich, and Brand (2013). The Turkish adaptation was conducted by Kutlu et al. (2016). This 5-point Likert scale consists of 12 items measuring a single dimension. Higher scores indicate higher levels of internet addiction. Confirmatory Factor Analysis (CFA) demonstrated good model fit indices ($\chi 2$ = 144.93, df = 52, RMSEA = 0.072, RMR = 0.70, GFI = 0.93, AGFI = 0.90, CFI = 0.95, IFI = 0.91), confirming the scale's validity. The test-retest reliability for university students was .93, and Cronbach's alpha was .91. In this study, the Cronbach's alpha coefficient was found to be .87.

Data Collection and Analysis

Data were collected from students face-to-face based on voluntary participation. Informed consent was obtained from all participants. The study was conducted in accordance with the ethical standards of the Helsinki Declaration and was approved by the Ethics Committee for Educational Research at Sakarya University (14.11.2024-E.420817). Before analysis, normality was tested by examining skewness and kurtosis values. The obtained values (.199; 1.12) indicated that the data were normally distributed (George & Mallery, 2016). Pearson correlation analysis and moderation analysis were used to analyze the data. The moderating effect of gender was tested using the PROCESS Macro, an SPSS extension developed by Hayes (2012). This program employs a nonparametric bootstrap method and performs resampling with a sample size of 5000 at a 95% confidence interval. The effectiveness of the moderator variable is assessed by examining the lower and upper bounds of the bootstrap confidence interval. If the confidence interval does not include zero and the interaction effect (Int_1) is significant ($p < .05$), the variable is considered a moderator. The bootstrap method strengthens the analysis by reducing Type II errors (Preacher & Hayes, 2008). The study utilized Model 1 from Hayes (2022).

3. RESULTS

Table 1. Descriptive Statistics and Correlations Table

	M/Ss	S/K	IA	IS
IA	2.37/.703	.199/-.423	1	.360 **
IS	2.65/.487	.377/ 1.12		1

Table 1 presents the relationships between variables, skewness and kurtosis values, means, and standard deviations. The skewness and kurtosis values (.199 - 1.12) indicate that the data are normally distributed (George & Mallery, 2016). A moderate positive correlation was found between interpersonal sensitivity and internet addiction ($r = .360$, $p < .01$).

Moderation Effect

Following the presentation of descriptive statistics and correlation results, moderation analysis was conducted. Table 2 provides a summary of the moderation model.

Table 2. Summary of The Moderation Model for Gender's Role in The Relationship between İnterpersonal Sensitivity and İnternet Addiction

R	R^2	MSE	F	df1	df2	p
.3979	.1583	.4224	14.58	4.00	310.00	.000

According to Table 2, the model as a whole is significant. The predictor variable (interpersonal sensitivity [X]), the moderator variable (gender [W]), and the interaction term (X.W) explain approximately 16% of the variance in the outcome variable (internet addiction [Y]) ($R^2 = .1583$). Table 3 presents the unstandardized regression coefficients (b) for each predictor variable.

Table 3. Moderation Analysis Model

	b	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	2.62	.741	3.54	.000	1.17	4.08
IS	-.049	.234	-.210	.833	-.509	.410
Gender	-1.047	.490	-2.14	.033	-2.01	-.083
Int_1	.457	.180	2.53	.012	.102	.812
Int_1: ISxGender						

IS: Interpersonel sensitivity

Table 3 provides the results of the moderation analysis. The significance of the interaction term (Int_1) and whether the confidence interval contains zero determine whether the moderating variable is effective. The results indicate that gender moderates the relationship between interpersonal sensitivity and internet addiction ($b = 0.4569$, 95% CI [.102; .812], $t = 2.533$, $p < .05$).

Table 4 Conditional Effects of Gender as A Moderator

Gender	*b*	se	t	p	LLCI	ULCI
Female (1)	.408	.086	4.75	.000	.239	.577
Male (2)	.865	.159	5.41	.000	.552	1.18

Table 4 shows the conditional effects of the moderator variable. The analysis reveals that interpersonal sensitivity is positively associated with internet addiction for both females (b = .408, 95% CI [.239; .577], t = 4.75, p < .001) and males (b = .865, 95% CI [.552; 1.18], t = 5.41, p < .001). However, based on unstandardized regression coefficients, the increase in internet addiction due to interpersonal sensitivity is stronger among males (b = .865) than females (b = .408).

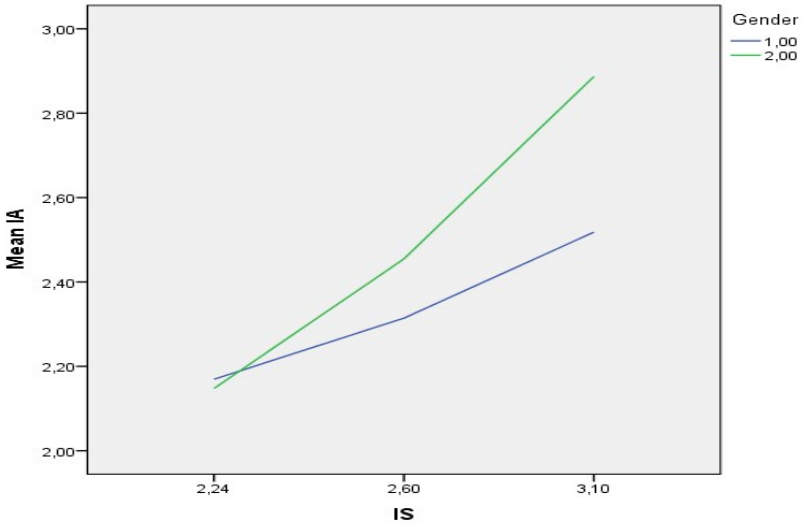


Figure 2. Moderation slope of gender

As seen in Figure 2, the slope of the graph is upward for both genders, indicating that as interpersonal sensitivity increases, internet addiction also increases in both males and females.

4. DISCUSSION

The present study investigated the moderating role of gender in the relationship between interpersonal sensitivity and internet addiction. The findings indicate that interpersonal sensitivity is positively associated with internet addiction, and this relationship is significantly moderated by gender, with males exhibiting a stronger association than females. The positive correlation between interpersonal sensitivity and internet addiction is consistent with previous research emphasizing the role of interpersonal difficulties in excessive internet use (Chen & Peng, 2008; Ding et al., 2023). Individuals with high interpersonal sensitivity tend to be overly concerned with social evaluation, leading to heightened stress in face-to-face interactions (Watson & Nesdale, 2012). As a result, they may resort to online environments as a coping mechanism, where social interactions are perceived as less threatening and more controllable (Elhai et al., 2017). The internet provides an escape from real-world interpersonal distress, reinforcing addictive behaviors (Kircaburun et al., 2020). While adaptive aspects of interpersonal sensitivity, such as sound social judgment, are generally related to healthy psychosocial adjustment, its negative aspects, such as fear of rejection, appear to create a vicious cycle that sustains addictive online behavior (Hall et al., 2009). This is consistent with the I-PACE model's emphasis on affective processes: emotional dysregulation triggered by interpersonal sensitivity leads individuals to view digital environments as a means of escape or validation, thereby perpetuating internet addiction (Brand et al., 2016).

The moderating effect of gender aligns with existing literature suggesting that males are more vulnerable to internet addiction compared to females (Kuss et al., 2014; Su et al., 2019). One explanation for this finding is that males are more likely to engage in online gaming, social media, and other internet-based activities that provide instant gratification and social reinforcement (Andreassen et al., 2017). Shan et al. (2021) further elucidated this point by noting that the impulsivity and reward sensitivity typically exhibited by males may predispose them to addictive behaviors, including problematic internet use. This aligns with findings from Li et al. (2019), emphasizing that higher impulsivity levels in males contribute significantly to their susceptibility to internet addiction. Moreover, the relationship between gender and internet addiction

can also be explained through psychological factors. Males with heightened interpersonal sensitivity may experience increased social anxiety in offline environments, leading them to seek solace in online interactions (Li et al., 2023). This tendency is supported by another study (Tang et al., 2017), which showed that the online environment provides a refuge for those struggling with social discomfort.

In contrast, females are often found to possess stronger social support networks, which can act as a buffer against the emotional distress that may lead to internet addiction. Research by Rinaldi (2024) asserted that women, when faced with stress, are more inclined to seek emotional support from friends and family, thereby reducing their reliance on the internet for emotional regulation. The differences in coping strategies between genders also play a crucial role in understanding internet addiction. Females are more likely to adopt emotion-focused coping strategies, while males often resort to avoidance mechanisms, such as excessive internet use (Li et al., 2019). This distinction is supported by another study (Li et al., 2019), which indicated that the coping styles employed by individuals can significantly influence their risk of developing internet addiction. Furthermore, studies suggested that females may experience internet addiction differently, often using online platforms for social interaction rather than gaming, which is more prevalent among males (Tang et al., 2017).

The current study contributes to the growing body of literature on internet addiction by highlighting the role of gender as a key moderator. These findings have important implications for intervention strategies aimed at reducing problematic internet use. Given that males with high interpersonal sensitivity are particularly at risk, targeted interventions focusing on enhancing offline social skills, promoting healthy coping strategies, and increasing self-regulation could be beneficial. Moreover, digital literacy programs that emphasize balanced internet use and alternative socialization methods may help mitigate the risk of internet addiction, especially among vulnerable individuals.

Limitations and Future Directions

Despite its contributions, this study has some limitations. First, the cross-sectional design precludes causal inferences about the relationship between interpersonal sensitivity and internet addiction. Longitudinal studies are needed to explore the temporal dynamics of these associations. Second, self-report measures were used, which may introduce biases related to social desirability and self-perception. Future research could incorporate behavioral assessments and experimental designs to enhance the validity of findings. Third, while gender was examined as a moderator, other potential moderators, such as personality traits, social support, and coping styles, should be considered in future studies. Fourth, internet addiction was assessed with a single general measure (YIAT-SF) that does not differentiate between addiction subtypes such as gaming, social media, or smartphone use; because gender differences reported in the literature are often subtype-specific (e.g., gaming among males versus social media among females; Su et al., 2020), future studies should assess type-specific patterns of use to clarify whether the gender-moderation effect observed here reflects a general vulnerability or is driven by a particular subtype of online behavior. Finally, as all data were collected via self-report at a single time point from a Turkish university student sample, and gender was assessed as a binary variable, common method bias and the limited generalizability of these findings to other age groups, cultural contexts, and gender identities should be considered when interpreting the results.

In conclusion, this study underscores the significant role of interpersonal sensitivity in internet addiction and highlights gender as a crucial moderating factor. The findings emphasize the need for gender-specific interventions to address problematic internet use, particularly among males with high interpersonal sensitivity. Future research should continue to explore the complex interplay of psychological, social, and behavioral factors contributing to internet addiction.

5. KAYNAKLAR

Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, *64*, 287–293. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006

Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychological Reports*, *110*(2), 501–517. https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517

Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23(3), 341–351. https://doi.org/10.3109/00048678909068291

Brand, M., Young, K. S., Laier, C., Wölfling, K., & Potenza, M. N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific Internet-use disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *71*, 252–266. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.033

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma.* Pegem Akademi

Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, *26*(5), 1089–1097. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012

Chen, Y. F., & Peng, S. S. (2008). University students' Internet use and its relationships with academic performance, interpersonal relationships, psychosocial adjustment, and self-evaluation. *Cyberpsychology & Behavior : The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, *11*(4), 467–469. https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0128

Ding, H., Cao, B., & Sun, Q. (2023). The association between problematic internet use and social anxiety within adolescents and young adults: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, *11*, 1275723. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1275723

Doğan, T., & Sapmaz, S. (2012). Psychometric analysis of the Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM) among Turkish undergraduate students. *Journal of Theoretical Educational Science*, *5*(2), 143-155.

Du, M., Zhao, C., Hu, H., Ding, N., He, J., Tian, W., ... & Zhang, G. (2024). Association between problematic social networking use and anxiety symptoms: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology*, *12*(1), 263. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01705-w

Eichenberg, C., Schott, M., Decker, O., & Sindelar, B. (2017). Attachment style and ınternet addiction: an online survey. *Journal of Medical Internet Research*, *19*(5), e170. https://doi.org/10.2196/jmir.6694

Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., & Hall, B. J. (2017). Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, *207*, 251–259. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132*(1), 33-72.

Gao, W., & Chen, Z. (2006). A study on psychopathology and psychotherapy of internet addiction. *Advances in Psychological Science*, *14*(04), 596

George, D., & Mallery, M. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step a simple guide and reference* (14th edition). New York: Routledge.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı)ç Ankara: Seçkin yayıncılık

Hall, J. A., Andrzejewski, S. A., & Yopchick, J. E. (2009). Psychosocial correlates of interpersonal sensitivity: A meta-analysis. *Journal of Nonverbal Behavior*, *33*(3), 149-180. https://doi.org/10.1007/s10919-009-0070-5

Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling [White paper]. Retrieved from http://www.afhayes.com/ public/process2012.pdf

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (30. edition)*. New York, NY: Guilford Publications.

Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior, 31,* 351–354. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059

Kircaburun, K., Alhabash, S., Tosuntaş, Ş. B., & Griffiths, M. D. (2020). Uses and gratifications of problematic social media use among university students: A simultaneous examination of the big five of personality traits, social media platforms, and social media use motives. *International Journal of Mental Health and Addiction, 18*(3), 525–547. https://doi.org/10.1007/s11469-018-9940-6

Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, *58*(1), 49-74. https://doi.org/10.1111/1540-4560.00248

Kuss, D. J., & Lopez-Fernandez, O. (2016). Internet addiction and problematic Internet use: A systematic review of clinical research. *World Journal of Psychiatry*, *6*(1), 143–176. https://doi.org/10.5498/wjp.v6.i1.143

Kuss, D. J., Griffiths, M. D., Karila, L., & Billieux, J. (2014). Internet addiction: a systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design*, *20*(25), 4026–4052. https://doi.org/10.2174/13816128113199990617

Kutlu, M., Savci, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Turkish adaptation of Young's Internet Addiction Test-Short Form: A reliability and validity study on university students and adolescents. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *17*(S1), 69-77.

Lee, H. W., Choi, J. S., Shin, Y. C., Lee, J. Y., Jung, H. Y., & Kwon, J. S. (2012). Impulsivity in internet addiction: a comparison with pathological gambling. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(7), 373-377. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0063

Leo, K., Kewitz, S., Wartberg, L., & Lindenberg, K. (2021). Depression and Social Anxiety Predict Internet Use Disorder Symptoms in Children and Adolescents at 12-Month Follow-Up: Results From a Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, *12*, 787162. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787162

Li G. (2022). Hierarchical linear model of Internet addiction and associated risk factors in Chinese adolescents: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(21), 14008. https://doi.org/10.3390/ijerph192114008

Li, J., Jia, S., Wang, L., Zhang, M., & Chen, S. (2023). Relationships among inferiority feelings, fear of negative evaluation, and social anxiety in Chinese junior high school students. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1015477. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1015477

Li, Q., Dai, W., Zhong, Y., Wang, L., Dai, B., & Liu, X. (2019). The mediating role of coping styles on impulsivity, behavioral inhibition/approach system, and Internet addiction in adolescents from a

gender perspective. *Frontiers in Psychology, 10,* Article 2402. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02402

Lin, L., Wang, X., Li, Q., Xia, B., Chen, P., & Wang, W. (2021). The ınfluence of ınterpersonal sensitivity on smartphone addiction: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, *12*, 670223. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670223

Nwufo, J. I., Ike, O. O., Nwoke, M. B., Eze, J., Chukwuorji, J. C., & Chineye Kanu, G. (2023). Social anxiety and internet addiction among adolescent students in a sub-Saharan African country: does family functioning make a difference?. *South African Journal of Psychology*, *53*(2), 275-285.

Nyström, M. B. T., Kjellberg, E., Heimdahl, U., & Jonsson, B. (2018). Shame and interpersonal sensitivity: Gender differences and the association between internalized shame coping strategies and interpersonal sensitivity. *Bulletin of the Menninger Clinic*, *82*(2), 137–155. https://doi.org/10.1521/bumc.2018.82.2.137

Ostovar, S., Allahyar, N., Aminpoor, H., Moafian, F., Nor, M. B. M., & Griffiths, M. D. (2016). Internet addiction and its psychosocial risks (depression, anxiety, stress and loneliness) among Iranian adolescents and young adults: A structural equation model in a cross-sectional study. *International Journal of Mental Health and Addiction, 14*(3), 257–267. https://doi.org/10.1007/s11469-015-9628-0

Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C., & Brand, M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, *29*(3), 1212-1223.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*(3), 879-891. http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, *29*(4), 1841-1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014

Reissmann, A., Lange, K.W. The role of loneliness in university students' pathological Internet use – a web survey study on the moderating effect of social web application use. *Current Psychology* 42, 11834–11848 (2023). https://doi.org/10.1007/s12144-021-02455-3

Rinaldi, M. R. (2024). Fear of missing out (FoMO) and internet addiction among adolescence: The moderation effect of gender differences. *Humanitas: Indonesian Psychological Journal*, 1-12.

Rudolph K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, *30*(4 Suppl), 3–13. https://doi.org/10.1016/s1054-139x(01)00383-4

Scott, R. A., Stuart, J., & Barber, B. L. (2023). Exploring the links between perceptions of protection and control online and social connectedness among socially anxious youth. *Psychology of Popular Media*, *12*(3), 354–363. https://doi.org/10.1037/ppm0000416

Shan, X., Ou, Y., Ding, Y., Yan, H., Chen, J., Zhao, J., & Guo, W. (2021). Associations Between Internet Addiction and Gender, Anxiety, Coping Styles and Acceptance in University Freshmen in South China. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 558080. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.558080

She, R., han Mo, P. K., Li, J., Liu, X., Jiang, H., Chen, Y., ... & fai Lau, J. T. (2023). The double-edged sword effect of social networking use intensity on problematic social networking use among college students: The role of social skills and social anxiety. *Computers in Human Behavior*, *140*, 107555.

Stavropoulos, V., Barber, E., de Sena Collier, G., Snodgrass, J. G., & Gomez, R. (2022). Adolescent popularity: distinct profiles and associations with excessive internet usage and interpersonal sensitivity. *Child Psychiatry & Human Development*, *53*(6), 1097-1109. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01194-7

Su, W., Han, X., Jin, C., Yan, Y., & Potenza, M. N. (2019). Are males more likely to be addicted to the internet than females? A meta-analysis involving 34 global jurisdictions. *Computers in Human Behavior, 99*, 86–100. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.021

Su, W., Han, X., Yu, H., Wu, Y., & Potenza, M. N. (2020). Do men become addicted to internet gaming and women to social media? A meta-analysis examining gender-related differences in specific internet addiction. *Computers in Human Behavior, 113*, Article 106480. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106480

Tang, C. S., Koh, Y. W., & Gan, Y. (2017). Addiction to Internet Use, Online Gaming, and Online Social Networking Among Young Adults in China, Singapore, and the United States. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, *29*(8), 673–682. https://doi.org/10.1177/1010539517739558

Van Deursen, A. J., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior, 45*, 411-420. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039

Varchetta, M., Tagliaferri, G., Mari, E., Quaglieri, A., Cricenti, C., Giannini, A. M., & Martí-Vilar, M. (2024). Exploring gender differences in internet addiction and psychological factors: A study in a Spanish sample. *Brain Sciences*, *14*(10), 1037. https://doi.org/10.3390/brainsci14101037

Wartberg, L., & Kammerl, R. (2020). Empirical relationships between problematic alcohol use and a problematic use of video games, social media and the internet and their associations to mental health in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(17), 6098. https://doi.org/10.3390/ijerph17176098

Watson, J., & Nesdale, D. (2012). Rejection sensitivity, social withdrawal, and loneliness in young adults. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(8), 1984–2005. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00927.x

Wegmann, E., Oberst, U., Stodt, B., & Brand, M. (2017). Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder. *Addictive Behaviors Reports*, *5*, 33–42. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.04.001

You, Z., Zhang, Y., Zhang, L., Xu, Y., & Chen, X. (2019). How does self-esteem affect mobile phone addiction? The mediating role of social anxiety and interpersonal sensitivity. *Psychiatry Research, 271*, 526–531. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.040

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, 1*(3), 237-244.

Young, K. (2017). The evolution of internet addiction disorder. Montag, C., Reuter, M. (eds.), in Internet Addiction. pp. 3-18.

Zhang, J., Ying, J., Shen, Y., Chen, D., Zhan, S., & You, J. (2024). Examining the interrelationships of school connectedness, social anxiety, and problematic social network use in adolescents. *Journal of Adolescence.* Advance online publication. https://doi.org/10.1002/jad.12446

Zhu, X., Lian, W., & Fan, L. (2024). Network analysis of Internet addiction, online social anxiety, fear of missing out, and interpersonal sensitivity among Chinese university students. *Depression and Anxiety*, *2024*, Article 5447802. https://doi.org/10.1155/2024/5447802

İşletme

B029

YAPAY ZEKA VE DİJİTALLEŞMENİN AZERBAYCAN GİRİŞİMCİLİK EKOSİSTEMİNE ETKİSİ: İNOVASYON, REKABETÇİLİK VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK

Öğr. Gör. Tahira Salayeva[1], Öğr. Gör. Farzana Samadzada[2], Doç. Dr. Elchin Suleymanov[3]

[1] Bakü Mühendislik Üniversitesi

[2] Baku Engineering University

[3] National Observatory on Labour Market and Social Protection Affairs

Bildiri no: ABS-51QYPD

ÖZET

Yapay zekâ (YZ) ve dijitalleşme, modern ekonomilerde yapısal dönüşümün temel itici güçleri hâline gelmiş; üretim süreçlerini, iş modellerini ve rekabet dinamiklerini yeniden şekillendirmiştir. Genel amaçlı teknolojiler olarak bu yeniliklerin etkisi, işletme düzeyindeki verimlilik artışının ötesine geçerek daha geniş kapsamlı girişimcilik ortamlarını ve yenilik sistemlerini de etkilemektedir. Bu bağlamda startup ekosistemleri, yapay zekâ odaklı dönüşümün ekonomik büyümeye ve teknolojik gelişmeye katkıda bulunduğu önemli platformlar olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma, yapay zekâ ve dijitalleşmenin startup ekosistemlerini nasıl şekillendirdiğini sistemik bir perspektiften incelemektedir. Ekosistemler; teknolojinin kurumlar, beşerî sermaye ve finansal yapılarla etkileşim içinde olduğu karmaşık sistemler olarak ele alınmaktadır. Yenilikçilik ve girişimcilik literatüründen yararlanan çalışma, yapay zekâ ve dijitalleşmenin ekosistem performansı üzerindeki etkilerini açıklamaktadır. Bu kapsamda dört temel mekanizma belirlenmiştir. Birincisi, yapay zekâ veriye dayalı karar alma süreçleri ve daha hızlı ürün geliştirme yoluyla yenilikçiliği artırmaktadır. İkincisi, dijitalleşme pazar engellerini azaltarak ve küresel pazarlara erişimi kolaylaştırarak startup'ların ölçeklenmesini desteklemektedir. Üçüncüsü, finansal teknolojiler (FinTech) ve yapay zekâ tabanlı analizler startup finansmanını geliştirmektedir. Dördüncüsü ise kurumsal kalite, teknolojilerin etkili biçimde benimsenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bulgular, bu teknolojilerin sağladığı faydaların dijital altyapı, beceriler ve kurumsal destek gibi faktörlere bağlı olduğunu göstermektedir. Azerbaycan gibi gelişmekte olan ekonomilerde dijital kapasiteye yönelik hedefli politikalar ve yatırımlar, startup'ların ekonomik çeşitlendirmeye ve sürdürülebilir büyümeye katkıda bulunmasını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ; Veri Analitiği; Startup Ekosistemleri; Dijitalleşme; Azerbaycan

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) and digitalization have become key drivers of structural change in modern economies, reshaping production processes, business models, and competition. As general purpose technologies, their influence extends beyond firm level efficiency to broader entrepreneurial environments and innovation systems. In this context, startup ecosystems serve as important platforms where AI driven transformation contributes to economic growth and technological development. This study examines the role of AI and digitalization in shaping startup ecosystems from a systemic perspective. It views these ecosystems as complex systems where technology interacts with institutions, human capital, and financial structures. Drawing on innovation and entrepreneurship literature, the study outlines how AI and digitalization affect ecosystem performance. Four main mechanisms are identified. First, AI improves innovation through data driven decision making and faster product development. Second, digitalization supports scaling by reducing market barriers and enabling global access. Third, fintech and AI based analytics enhance startup financing. Fourth, institutional quality plays a key role in enabling effective

adoption. The findings show that benefits depend on factors such as infrastructure, skills, and institutional support. In developing economies like Azerbaijan, targeted policies and investment in digital capacity can help startups drive diversification and sustainable growth.

Keywords: Artificial Intelligence; Data Analytics; Startup Ecosystems; Digitalization; Azerbaijan

1. GİRİŞ

Küresel ekonomi, Sanayi Devrimi ile karşılaştırılabilecek ölçekte kapsamlı bir teknolojik dönüşüm sürecinden geçmektedir. Yapay zekâ (YZ), büyük veri, bulut bilişim, Nesnelerin İnterneti (IoT), blokzincir ve dijital platformlardaki gelişmeler; kuruluşların değer yaratma, rekabet etme ve yenilik geliştirme biçimlerini yeniden tanımlamaktadır (Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı [UNCTAD], 2024). Önceki sanayi devrimleri ağırlıklı olarak üretim verimliliğini artırmaya odaklanırken günümüzdeki dijital dönüşüm; iş modellerini, iş gücü piyasalarını, finansal sistemleri ve yenilik süreçlerinin hızını da değiştirmektedir.

Bu bağlamda startup ekosistemleri, teknolojik ilerlemenin ve ekonomik büyümenin temel itici güçlerinden biri hâline gelmiştir. Startup ekosistemleri; girişimcileri, yatırımcıları, üniversiteleri, kuluçka merkezlerini, hızlandırıcı programları, kamu kurumlarını, araştırma gruplarını ve destek hizmetlerini bir araya getirerek girişimciliği ve yenilikçiliği teşvik etmektedir (Acs vd., 2017). Bu ekosistemlerin başarısı yalnızca iyi iş fikirlerine değil, aynı zamanda kurumlar, finansman kaynakları, teknoloji ve nitelikli insan kaynağı arasındaki etkili iş birliğine bağlıdır. Güçlü startup ekosistemlerine sahip ülkeler genellikle daha yenilikçi, üretken ve küresel ölçekte rekabetçi olma eğilimindedir.

Yapay zekâ, girişimcilik alanındaki dönüşümü yönlendiren temel güçlerden biridir. YZ; startup'ların süreçleri otomatikleştirmesine, büyük miktarda veriyi analiz etmesine, müşteri deneyimlerini kişiselleştirmesine, fiyatları belirlemesine, talebi tahmin etmesine ve daha hızlı ve doğru kararlar almasına yardımcı olmaktadır. Bu olanaklar maliyetleri düşürmekte ve startup'ların uluslararası pazarlara açılmasını kolaylaştırmaktadır. Dijitalleşme ise startup'ların pazarlara girmesini ve dünya çapındaki müşteriler, tedarikçiler, yatırımcılar ve bilgi ağlarıyla bağlantı kurmasını kolaylaştırmaktadır. Bulut bilişim, startup'ların yüksek altyapı maliyetlerine katlanmadan gelişmiş dijital ürünler geliştirmesine olanak tanımaktadır. Hizmet olarak yazılım (Software as a Service — SaaS) modelleri, startup'ların daha düşük maliyetlerle küresel pazarlara ulaşmasını sağlamaktadır. Kitlesel fonlama, dijital bankacılık, finansal teknolojiler ve yapay zekâ destekli yatırım analizleri gibi dijital finans araçları da bilgi asimetrisini azaltarak ve erken aşama yatırımlara erişimi kolaylaştırarak startup finansmanını dönüştürmüştür.Yapay zekâ ve dijital teknolojilerin hızla yaygınlaşması, önemli ekonomik ve kurumsal sorunları da beraberinde getirmektedir. Siber güvenlik riskleri, algoritmik önyargılar, etik kaygılar, gizlilik sorunları, fikrî mülkiyetin korunması ve dijital eşitsizlik, startup ekosistemlerinin uzun vadeli sürdürülebilirliğini etkilemektedir. Yapay zekânın etkili biçimde benimsenmesi; nitelikli beşerî sermaye, güçlü dijital altyapı, destekleyici kurumlar ve değişen koşullara uyum sağlayabilen düzenleyici mekanizmalar gerektirmektedir.

Yapay zekâ, dijital dönüşüm ve girişimcilik üzerine yapılan araştırmalar hızla artmasına rağmen birçok çalışma bu alanları birbirinden bağımsız olarak incelemektedir. Yapay zekâ ve dijitalleşmenin teknoloji, finansman, kurumlar ve beşerî sermaye aracılığıyla startup ekosistemlerini birlikte nasıl şekillendirdiğine ilişkin araştırmalar ise sınırlıdır. Bu araştırma boşluğu, dijital girişimciliğin ekonomik çeşitlendirme ve büyüme açısından önemli bir rol oynadığı gelişmekte olan ve geçiş ekonomileri için özellikle önem taşımaktadır.

Bu makale, yapay zekâ ve dijitalleşmenin startup ekosistemleri üzerindeki etkilerini açıklayan bir model sunmaktadır. Çalışma, teknolojik değişimi kurumsal ekonomi ve ekosistem teorisiyle ilişkilendirerek mevcut literatüre katkıda bulunmaktadır (Autio vd., 2018). Ayrıca hükümetler, yenilikçilik kurumları, üniversiteler ve yatırımcılar için dijital çağda startup ekosistemlerinin güçlendirilmesine yönelik politika önerileri sunmaktadır. Makalenin geri kalan bölümleri şu şekilde düzenlenmiştir: İkinci bölümde literatür incelenmekte, üçüncü bölümde kavramsal çerçeve ve araştırma sorusu ele alınmakta, dördüncü bölümde

metodoloji açıklanmakta, beşinci bölümde bulguların anlamı ve startup ekosistemlerinin geliştirilmesine yönelik politika çıkarımları tartışılmakta, altıncı bölümde ise çalışma sonuçlandırılmakta ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

2. Literatür Taraması

Startup ekosistemleri kavramı, son yirmi yılda önemli ölçüde gelişmiş ve bilgi temelli ekonomilerde girişimciliğin artan önemini yansıtmıştır. İlk dönem araştırmaları girişimciliği ağırlıklı olarak fırsatların belirlenmesi ve yenilikçilik tarafından yönlendirilen bireysel bir faaliyet olarak ele almıştır. Daha sonraki çalışmalar ise girişimcilik başarısının, birbiriyle bağlantılı ekonomik, kurumsal ve teknolojik ortamlarda faaliyet gösteren çok sayıda aktörün etkileşimine bağlı olduğunu ileri sürmektedir.

Bu doğrultuda startup ekosistemleri; girişimciler, risk sermayedarları, üniversiteler, kuluçka merkezleri, hızlandırıcı programlar, kamu kurumları, araştırma kuruluşları, hizmet sağlayıcıları ve dijital altyapıdan oluşan dinamik ağlar olarak tanımlanmaktadır. Girişimci ekosistemi teorisi, yenilikçiliğin genellikle tek başına ortaya çıkmadığını; aksine kuruluşlar, kurumlar, piyasalar ve bilgi ağları arasındaki sürekli etkileşimin sonucu olduğunu savunmaktadır.

Isenberg (2011), başarılı ekosistemlerin destekleyici politikaların, finansal sermayenin, girişimcilik kültürünün, insan kaynaklarının, pazara erişimin ve kurumsal desteğin eş zamanlı olarak geliştirilmesini gerektirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Stam (2015), ekosistem performansının yalnızca girişimcilik aktörlerinin varlığına değil, bu aktörler arasındaki etkileşimlerin niteliğine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Schumpeter'in “yaratıcı yıkım” kavramına dayanan yenilik teorisi, startup ekosistemlerini anlamak için önemli bir teorik temel sunmaktadır. Schumpeter'e (1934) göre girişimciler, teknolojik yenilikler aracılığıyla mevcut piyasa yapılarını dönüştürmekte ve eski iş modellerinin yerini yeni sektörlere bırakmasını sağlamaktadır. Günümüzün dijital startup'ları, platform tabanlı iş modelleri, yapay zekâ uygulamaları ve dijital hizmetler aracılığıyla geleneksel sektörlere sürekli meydan okuyarak Schumpeterci girişimciliğin belirgin örneklerini oluşturmaktadır.

Güncel araştırmalar, startup ekosistemlerinin bölgesel verimlilik, istihdam yaratma, teknolojik yayılım ve ekonomik çeşitlendirmeye önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Yoğun yenilik ağlarına ve iş birliğini destekleyen kurumlara sahip bölgeler, parçalı girişimcilik ortamlarına kıyasla daha yüksek startup hayatta kalma oranları ve daha güçlü yenilik çıktıları sergilemektedir. Bu nedenle politika yapıcılar, startup ekosistemlerini uzun vadeli ekonomik kalkınmanın stratejik araçları olarak giderek daha fazla değerlendirmektedir.

2.2. Girişimcilik Dönüşümünün İtici Gücü Olarak Yapay Zekâ

Yapay zekâ, girişimcilik alanındaki karar alma süreçlerini etkileyen en önemli teknolojilerden biri hâline gelmiştir. Tekrarlayan görevlerin otomasyonuna odaklanan geleneksel teknolojilerden farklı olarak YZ; büyük veri kümelerinden yeni bilgiler elde edilmesini, tahmin doğruluğunun artırılmasını, karmaşık bilişsel süreçlerin otomatikleştirilmesini ve stratejik planlamanın desteklenmesini sağlamaktadır. Sınırlı kaynaklarla faaliyet gösteren startup'lar açısından yapay zekâ önemli rekabet avantajları sunmaktadır. Makine öğrenmesi algoritmaları; müşteri segmentasyonu, tahmine dayalı pazarlama, dolandırıcılığın tespiti, tedarik zincirinin optimizasyonu, talep tahmini ve kişiselleştirilmiş ürün önerileri gibi alanlarda kullanılmaktadır. Doğal dil işleme teknolojileri akıllı sohbet robotları ve sanal asistanlar aracılığıyla müşteri hizmetlerini geliştirirken bilgisayarlı görü teknolojileri üretim, sağlık, lojistik ve finansal hizmetlerde otomasyonu mümkün kılmaktadır.

İşletmenin kaynak temelli yaklaşımına göre sürdürülebilir rekabet avantajı; değerli, nadir, taklit edilmesi zor ve ikame edilmesi güç kaynaklara dayanmaktadır. Yapay zekâ yetkinlikleri ve işletmelere özgü veri

kümeleri giderek bu özellikleri taşıyan stratejik kaynaklar hâline gelmektedir. Bu nedenle YZ'yi iş modellerine etkili biçimde entegre eden startup'lar, yenilik geliştirme hızı, operasyonel verimlilik ve müşteri memnuniyeti açısından rakiplerine kıyasla daha güçlü performans gösterebilmektedir.

Bununla birlikte araştırmacılar, yapay zekâ kullanımının tek başına üstün performansı garanti etmediği konusunda uyarıda bulunmaktadır. Örgütsel öğrenme kapasitesi, veri yönetişimi, liderlik kalitesi ve çalışanların yetkinlikleri, YZ yatırımlarının ölçülebilir ekonomik sonuçlar üretip üretmeyeceğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle yapay zekâ, tek başına bir teknolojik çözüm olarak değil, daha geniş kapsamlı sosyoteknik sistemin bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

2.3. Dijitalleşme ve İş Modellerinin Evrimi

Dijitalleşme, startup'ların değer yaratma, sunma ve elde etme biçimlerini köklü biçimde dönüştürmüştür. Bulut bilişim, mobil teknolojiler, dijital platformlar, blokzincir, Nesnelerin İnterneti (IoT) ve hizmet olarak yazılım (SaaS) çözümleri, sabit yatırım gereksinimlerini azaltırken startup'ların ürünlerini piyasaya sunduktan kısa süre sonra küresel pazarlara ulaşabilmesini sağlamaktadır. Dijital iş modelleri, geleneksel iş modellerinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Fiziksel varlıklara dayanmak yerine dijital işletmeler; ağ etkilerinden, platform katılımından, müşteri verilerinden ve ekosistem entegrasyonundan giderek daha fazla rekabet avantajı elde etmektedir. Airbnb, Uber, Stripe, Shopify ve OpenAI gibi şirketler, dijital platformların nispeten sınırlı fiziksel altyapıyla uluslararası ölçekte nasıl hızla büyüyebildiğini göstermektedir.

Bununla birlikte dijitalleşme yeni stratejik riskler de yaratmaktadır. Platformlara bağımlılık, algoritma değişikliklerine, piyasa yoğunlaşmasına ve baskın teknoloji şirketlerinin tekelleştirici davranışlarına karşı kırılganlığı artırabilir. Ağ etkileri çoğu zaman az sayıda işletmenin ekonomik değerin büyük bir bölümünü elde ettiği “kazananın çoğunu aldığı” piyasalar oluşturmakta ve pazara sonradan giren işletmelerin rekabet etmesini zorlaştırmaktadır.Dolayısıyla startup başarısı yalnızca teknolojik yenilikçiliğe değil, dijital ekosistemler ve platform yönetişimi yapıları içindeki stratejik konumlanmaya da bağlıdır.

2.4. Yapay Zekâ, Dijital Finans ve Startup Finansmanı

Finansmana erişim, startup'ların hayatta kalmasını ve büyümesini belirleyen temel unsurlardan biridir. Geleneksel olarak startup'lar kurucularının kişisel birikimlerine, banka kredilerine, melek yatırımcılara ve risk sermayesi fonlarına dayanmaktadır. Dijital dönüşüm; kitlesel fonlama, eşler arası borç verme, dijital yatırım platformları, merkeziyetsiz finans (DeFi) ve yapay zekâ destekli risk sermayesi analizleri aracılığıyla finansman olanaklarını önemli ölçüde genişletmiştir. Yapay zekâ, startup performans göstergelerini değerlendirme, iflas riskini tahmin etme, kurucuların özelliklerini analiz etme ve umut vadeden yatırım fırsatlarını belirleme yoluyla yatırım kararlarını desteklemektedir. Bu teknolojiler, girişimciler ile yatırımcılar arasındaki bilgi asimetrisini azaltırken sermayenin daha verimli tahsis edilmesine yardımcı olmaktadır.

Bununla birlikte dijital finans ekosistemleri bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Risk sermayesi yatırımları coğrafi ve sektörel açıdan yoğunlaşmaya devam etmekte; yapay zekâ odaklı startup'lar mevcut finansmanın orantısız derecede büyük bir bölümünü çekebilmektedir. Bu durum, Nambisan'ın (2016) dijital girişimcilik alanındaki yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek önemli bir araştırma konusudur.Bu nedenle politika yapıcılar, yalnızca gelişmiş dijital girişimleri değil, farklı teknolojik alanlarda faaliyet gösteren işletmeleri de destekleyen kapsayıcı finansman mekanizmalarını dikkate almalıdır.

2.5. Kurumsal Kalite ve Dijital Girişimcilik

Kurumsal ekonomi, girişimciliğin istikrarlı hukuki, düzenleyici ve yönetişim ortamlarında daha başarılı biçimde geliştiğini vurgulamaktadır. Güçlü kurumlar belirsizliği azaltmakta, mülkiyet haklarını korumakta, sözleşmelerin uygulanmasını güvence altına almakta ve yenilikçilik ile yatırımları teşvik etmektedir. Yapay zekânın ortaya çıkışı, kurumsal kalitenin önemini daha da artırmıştır. Veri gizliliği mevzuatı, siber güvenlik düzenlemeleri, fikrî mülkiyetin korunması, etik yapay zekâ yönetişimi ve algoritmik hesap verebilirlik, girişimcilik başarısının temel belirleyicileri hâline gelmiştir.Uyarlanabilir düzenleyici ortamlara sahip

ülkeler, düzenleyici belirsizliğin yüksek olduğu ülkelere kıyasla dijital teknolojilerin ticarileştirilmesinde genellikle daha hızlı ilerleme kaydetmektedir. Önemli politika araçlarından biri olan düzenleyici deneme alanları (regulatory sandbox), startup'ların yenilikçi ürünlerini tam ölçekli ticarileştirmeden önce kontrollü düzenleyici gözetim altında test etmelerine olanak tanımaktadır. Bu mekanizmalar, tüketicileri korurken deney yapmayı ve yenilik geliştirmeyi teşvik etmektedir.

Güncel araştırmalar, kurumsal güvenin yatırımları teşvik ederek, iş birliğini kolaylaştırarak ve ekosistem katılımcıları arasındaki işlem maliyetlerini düşürerek girişimci ekosistemlerini güçlendirdiğini göstermektedir.

2.6. Araştırma Boşluğu

Önceki çalışmalar yapay zekâ, dijital dönüşüm, girişimcilik ve startup ekosistemlerini ayrı ayrı incelemiş olsa da bu unsurların bütünleşik bir ekosistem çerçevesindeki etkileşimlerini araştıran çalışmaların sayısı sınırlıdır. Mevcut araştırmalar çoğunlukla işletme düzeyindeki verimliliğe odaklanmakta; kurumlar, finansal piyasalar, kamu politikaları ve beşerî sermaye arasındaki ekosistem düzeyindeki dinamikleri yeterince ele almamaktadır. Ayrıca gelişmekte olan ekonomilerden elde edilen ampirik kanıtlar sınırlıdır. Dijital girişimciliğin gelişmekte olan ülkelerde giderek artan stratejik önemine rağmen mevcut araştırmaların çoğu Kuzey Amerika ve Batı Avrupa startup ekosistemlerini incelemektedir.

Bu çalışma; teknolojik yetkinlikleri, kurumsal kaliteyi, finansman mekanizmalarını ve beşerî sermayeyi tek bir açıklayıcı çerçevede birleştirerek söz konusu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Böyle bir yaklaşım, girişimcilik teorisine katkıda bulunurken hızlı teknolojik değişim döneminde yenilik ekosistemlerini güçlendirmek isteyen politika yapıcılara da pratik rehberlik sunmaktadır.

3. Kavramsal Çerçeve ve Araştırma Hipotezleri

3.1. Teorik Temel

Yapay zekâ (YZ), dijitalleşme ve girişimci yenilikçiliğin hızla yakınsaması, startup ekosistemlerini birbiriyle yoğun biçimde bağlantılı, bilgi temelli ortamlara dönüştürmüştür. Mevcut teoriler bu dönüşümün farklı boyutlarını açıklamakla birlikte söz konusu boyutları bütünleşik bir analitik perspektifte nadiren bir araya getirmektedir. Bu çalışma; Girişimci Ekosistemi Teorisi, Yenilik Teorisi, Kaynak Temelli Yaklaşım (RBV), Dinamik Yetenekler Teorisi ve Kurumsal Ekonomi yaklaşımlarını birleştirerek kapsamlı bir kavramsal çerçeve geliştirmektedir. Girişimci Ekosistemi Teorisi, startup başarısının girişimciler, üniversiteler, yatırımcılar, kamu kurumları, destek kuruluşları ve dijital altyapı arasındaki etkileşime bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Yenilik Teorisi, teknolojik değişimin yaratıcı yıkım yoluyla yeni piyasalar oluşturmasını açıklarken Kaynak Temelli Yaklaşım, işletmelerin sürdürülebilir rekabet avantajını değerli, nadir ve taklit edilmesi güç kaynaklar aracılığıyla elde ettiğini ileri sürmektedir.

Yapay zekâ çağında işletmelere özgü veri kümeleri, gelişmiş algoritmalar, dijital yetkinlikler ve nitelikli beşerî sermaye giderek daha önemli stratejik kaynaklar hâline gelmektedir (OECD, 2024).

Dinamik Yetenekler Teorisi ise işletmelerin hızlı teknolojik değişim karşısında rekabetçi kalabilmek için teknolojik fırsatları sürekli olarak fark etmeleri, ortaya çıkan piyasa fırsatlarını değerlendirmeleri ve örgütsel yapılarını dönüştürmeleri gerektiğini savunmaktadır. Yapay zekâ; tahmine dayalı analiz, akıllı otomasyon, uyarlanabilir karar alma ve sürekli örgütsel öğrenme yoluyla bu yetenekleri önemli ölçüde geliştirmektedir (Dünya Bankası, 2024).Kurumsal Ekonomi yaklaşımı bu perspektifleri tamamlayarak hukuk sistemlerinin, düzenleyici kalitenin, güvenin, dijital yönetişimin ve kamu politikalarının önemini ortaya koymaktadır. Teknolojik yenilik tek başına girişimcilik başarısını garanti edemez; yenilikçiliği teşvik eden ve teknolojik riskleri yöneten uygun kurumsal düzenlemelere ihtiyaç vardır.

Bu nedenle startup ekosistemlerinin performansı, tek bir faktörün sonucu olarak değil; teknolojik yetkinlikler, kurumsal kalite, finansal gelişmişlik ve beşerî sermaye arasındaki etkileşimlerin sonucu olarak değerlendirilmelidir.

3.2. Kavramsal Model

Yukarıda ele alınan teorik temellere dayanarak bu çalışma, startup ekosistemi performansını birlikte belirleyen ve birbiriyle ilişkili dört boyuttan oluşan bütünleşik bir kavramsal model önermektedir.

Yapay Zekâ Yetkinlikleri

Yapay zekâ, startup'ların dönüşümünü yönlendiren temel teknolojik unsurdur. YZ; karar alma süreçlerini geliştirir, iş süreçlerini otomatikleştirir, müşteri deneyimlerini kişiselleştirir, tahmine dayalı analizleri destekler, ürün geliştirmeyi hızlandırır ve operasyonel verimliliği artırır. Yapay zekânın benimsenmesi, startup'ların bilgiyi rakiplerinden daha hızlı işlemesini ve stratejik planlama sırasında belirsizliği azaltmasını sağlar.

Dijitalleşme

Dijitalleşme; dijital altyapıyı, bulut bilişimi, dijital platformları, elektronik ticareti, SaaS iş modellerini, blokzincir teknolojilerini ve dijital iletişim ağlarını kapsamaktadır. Dijitalleşme işlem maliyetlerini düşürür, pazara erişimi genişletir, uluslararasılaşmayı kolaylaştırır ve startup'ların sınırlı fiziksel kaynaklarla hızlı biçimde ölçeklenmesini sağlar.

Kurumsal Çevre

Kurumsal kalite, teknolojik yenilikçiliğin etkisini güçlendiren veya sınırlayan bir unsur olarak işlev görür. Düzenleyici şeffaflık, dijital yönetişim, siber güvenlik mevzuatı, fikrî mülkiyetin korunması, yapay zekâ etiği, yatırımcıların korunması ve kamu yenilik politikaları, teknolojik yetkinliklerin sürdürülebilir girişimcilik performansına dönüşmesini belirler.

Beşerî Sermaye

Beşerî sermaye, ekosistemin yeni bilgiyi özümseme ve uygulama kapasitesini temsil eder. İleri düzey dijital beceriler, yapay zekâ uzmanlığı, girişimcilik eğitimi, disiplinler arası bilgi, yaratıcılık, liderlik ve sürekli öğrenme, startup'ların gelişen teknolojilerden ne ölçüde yararlanabileceğini belirler. Beşerî sermaye aynı zamanda girişimci ekosistemleri genelinde bilgi yayılımını kolaylaştırır.

Bu dört boyut, startup ekosistemi performansını dört temel aktarım mekanizması aracılığıyla etkilemektedir:

1. Yenilikçilik ve bilgi üretimi.
2. Startup'ların ölçeklenmesi ve uluslararasılaşması.
3. Finansmana ve yatırıma erişim.
4. Ekosistemin uzun vadeli sürdürülebilirliği.

Model, kurumsal kalite ve beşerî sermayenin bağımsız etkilerinin yanı sıra yapay zekâ ve dijitalleşmenin olumlu etkilerini de güçlendirdiğini varsaymaktadır.

3.3. Araştırma Hipotezlerinin Geliştirilmesi

H1: Yapay zekâ, startup'ların yenilik performansını olumlu yönde etkiler.

Yapay zekâ, girişimcilerin piyasa koşullarını daha doğru analiz etmelerine, tekrarlayan görevleri otomatikleştirmelerine, müşteri etkileşimini geliştirmelerine ve ürün geliştirme döngülerini kısaltmalarına olanak tanımaktadır. Makine öğrenmesi algoritmaları, sürekli deney yapmayı ve değişen müşteri tercihlerine hızlı uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle yapay zekâ teknolojilerini benimseyen startup'ların, yalnızca geleneksel karar alma süreçlerine dayanan işletmelere kıyasla daha yüksek yenilik performansı göstermesi beklenmektedir.

H2: Dijitalleşme, startup'ların ölçeklenmesini ve uluslararası pazarlara erişimini olumlu yönde etkiler.

Dijital platformlar coğrafi engelleri ve işlem maliyetlerini önemli ölçüde azaltmaktadır. Bulut altyapısı, çevrim içi pazar yerleri, dijital pazarlama ve hizmet olarak yazılım modelleri, startup'ların işletme

maliyetlerini aynı oranda artırmadan uluslararası pazarlara açılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle dijitalleşmenin hem büyüme potansiyelini hem de uluslararası rekabet gücünü artırması beklenmektedir.

H3: Yapay zekâ ve dijital finans, startup'ların dış finansmana erişimini geliştirir.

Bilgi asimetrisi, tarihsel olarak startup finansmanını sınırlayan temel sorunlardan biridir. Yapay zekâ destekli yatırım analizleri, FinTech platformları, dijital kredi sistemleri ve kitlesel fonlama mekanizmaları yatırımcılar açısından belirsizliği azaltırken girişimcilerin finansman olanaklarını artırmaktadır. Dolayısıyla yapay zekâ destekli finansal teknolojilerin sermayeye erişimi geliştirmesi beklenmektedir.

H4: Kurumsal kalite, yapay zekânın benimsenmesi ile startup ekosistemi performansı arasındaki ilişkiyi olumlu yönde düzenleyici olarak etkiler.

Destekleyici düzenlemeler, etkili yönetişim, siber güvenlik çerçeveleri, fikrî mülkiyetin korunması ve şeffaf hukuk kurumları girişimcilerin güvenini artırmakta ve teknolojilerin ticarileştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle kurumsal ortamı daha güçlü olan ülkelerin yapay zekânın benimsenmesinden daha fazla yarar sağlaması beklenmektedir.

H5: Beşerî sermaye, dijitalleşme ile yenilik performansı arasındaki ilişkiyi olumlu yönde düzenleyici olarak etkiler.

Dijital teknolojiler, yapay zekâyı örgütsel süreçlere entegre edebilen nitelikli çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Güçlü eğitim sistemlerine, dijital yetkinliklere ve sürekli mesleki gelişim olanaklarına sahip ekosistemlerin teknolojik yatırımları daha yüksek yenilik performansına dönüştürmesi beklenmektedir.

3.4. Kavramsal Çerçevenin Katkısı

Önerilen çerçeve, girişimcilik literatürüne birkaç önemli açıdan katkıda bulunmaktadır. Birincisi, yapay zekâ ve dijitalleşmeyi birbirinden ayrı teknolojik olgular olarak ele almak yerine tek bir ekosistem modelinde birleştirmektedir. İkincisi, kurumsal kaliteyi ve beşerî sermayeyi teknolojik yeniliklerin sürdürülebilir girişimcilik başarısına dönüşmesini belirleyen düzenleyici değişkenler olarak açıkça modele dâhil ederek Girişimci Ekosistemi Teorisi'ni genişletmektedir. Üçüncüsü, geleneksel işletme düzeyindeki analizlerden farklı olarak startup performansındaki ülkesel ve bölgesel farklılıkları açıklayabilecek bir ekosistem perspektifi benimsemektedir.

Son olarak model, dijital altyapıyı, eğitim sistemlerini, finansal piyasaları ve düzenleyici kurumları eş zamanlı olarak güçlendiren bütünleşik yenilik stratejileri tasarlamak isteyen politika yapıcılar için uygulanabilir bir temel sunmaktadır. Bu bütünleşik yaklaşım, özellikle bilgi temelli ekonomik çeşitlendirmeyi hedefleyen gelişmekte olan ekonomiler açısından önemlidir.

4. Yöntem

4.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, yapay zekâ (YZ) ve dijitalleşmenin girişimcilik ekosistemlerinin gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu incelemek amacıyla kavramsal ve analitik bir araştırma tasarımı benimsemektedir. Araştırma, bireysel girişimlerin performansını incelemek yerine teknolojik yenilik, kurumsal kalite, girişimcilik finansmanı ve beşerî sermaye arasındaki ekosistem düzeyindeki etkileşimlere odaklanmaktadır. Girişimcilik ekosistemleri, girişimcilik performansını şekillendiren çok sayıda paydaş arasındaki sürekli etkileşimlerin gerçekleştiği karmaşık uyarlanabilir sistemler olarak ele alınmaktadır. Çalışmada; yenilik ekonomisi, kurumsal iktisat, girişimcilik ekosistemleri ve dijital girişimcilik alanlarındaki yerleşik teorilerden yararlanılarak tümdengelimli bir yaklaşım izlenmektedir. Bu teorik temellere dayanarak gelecekteki ampirik araştırmaları ve politika analizlerini desteklemek üzere kavramsal bir çerçeve ve bir dizi araştırma hipotezi önerilmektedir.

Yapay zekâ uygulamalarını birbirinden bağımsız olarak inceleyen çalışmalardan farklı olarak bu çerçeve, yapay zekâ ve dijital dönüşümün girişimcilik ekosistemlerinin gelişimini nasıl etkilediğini daha kapsamlı

biçimde anlamak amacıyla teknolojik, kurumsal, finansal ve beşerî sermaye boyutlarını bütünleştirmektedir.

4.2. Araştırma Çerçevesi

Önerilen çerçeve, girişimcilik ekosistemlerinin performansının teknolojik yetkinlikler ile kurumsal koşullar arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Yapay zekâ benimsemesi ve dijitalleşme, temel bağımsız değişkenler olarak ele alınmakta; yenilik kapasitesini, operasyonel verimliliği, finansmana erişimi, uluslararası genişlemeyi ve bilgi üretimini etkilemektedir.Kurumsal kalite ve beşerî sermaye, bu teknolojik etkileri güçlendiren ve ya zayıflatan düzenleyici değişkenler olarak değerlendirilmektedir. Etkili kurumlara ve yüksek nitelikli iş gücüne sahip ekosistemlerin, yönetişim yapıları zayıf veya dijital yetkinlikleri düşük olan ekosistemlere kıyasla yapay zekâ benimsemesinden daha fazla yararlanması beklenmektedir (World Economic Forum, 2025).

Girişimcilik ekosistemi performansı; girişimlerin kurulması, yenilik faaliyetleri, risk sermayesi çekme kapasitesi, uluslararasılaşma, hayatta kalma oranları, istihdam yaratma ve ekosistemin uzun vadeli sürdürülebilirliği gibi göstergeler aracılığıyla ölçülen çok boyutlu bir sonuç olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Tablo 1. Değişkenlerin sınıflandırılması, tanımları, temel göstergeleri ve potansiyel veri kaynakları

Değişken Türü	Değişken Adı	Tanım	Temel Göstergeler	Ölçüm Türü	Potansiyel Veri Kaynakları
Bağımsız Değişken	Yapay Zekâ Benimsemesi	Startup ekosisteminde yapay zekâ teknolojilerinin geliştirilmesi ve iş süreçlerine entegre edilme düzeyi.	Yapay zekâ yatırımları, yapay zekâ patentleri, yapay zekâ kullanan işletmelerin oranı, yapay zekâ alanındaki araştırma ve geliştirme faaliyetleri.	Nicel	OECD AI Policy Observatory; Stanford AI Index Report; Global AI Index; UNESCO AI Readiness Assessment
Bağımsız Değişken	Dijitalleşme Düzeyi	Dijital teknolojilerin girişimcilik faaliyetlerinde, işletme süreçlerinde ve ekosistem genelinde kullanılma	İnternet erişimi, dijital altyapı, geniş bant kullanımı, dijital hizmetlerin yaygınlığı ve	Nicel	Dünya Bankası; OECD; UNCTAD; IMF

		düzeyi.	işletmelerin dijital teknolojileri kullanma düzeyi.		
Düzenleyici Değişken	Kurumsal Kalite	Startup ekosisteminin gelişimini etkileyen hukuki, düzenleyici ve yönetsel kurumların etkinliği.	Düzenleyici kalite, hukukun üstünlüğü, yolsuzluğun kontrolü, devletin etkinliği ve iş yapma koşulları.	Nicel	Dünya Bankası; WIPO; World Economic Forum; ulusal resmî istatistik kurumları
Düzenleyici Değişken	Beşerî Sermaye	Ekosistemdeki girişimcilerin ve çalışanların eğitim, bilgi, beceri ve teknolojik yetkinlik düzeyi.	Eğitim düzeyi, STEM mezunlarının oranı, dijital beceriler, Ar-Ge personeli ve yüksek nitelikli iş gücü.	Nicel	OECD; UNESCO; World Economic Forum; ulusal inovasyon kuruluşları
Bağımlı Değişken	Girişimcilik Ekosistemi Performansı	Startup ekosisteminin yenilik üretme, yeni girişimler oluşturma, yatırım çekme ve büyüme kapasitesi.	Startup sayısı, girişim sermayesi yatırımları, başarılı çıkışlar (exit), unicorn sayısı, yeni işletmelerin	Nicel	Startup Genome; Crunchbase; Dealroom; PitchBook; Dünya Bankası; OECD

			büyümesi ve inovasyon çıktıları.		

Kaynak: OECD (2025), Dünya Bankası (2025), World Economic Forum (2025), WIPO (2025) ve Startup Genome (2025) temel alınarak yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

4.3. Değişkenlerin Tanımlanması

Model dört değişken kategorisini içermektedir.

Bağımsız değişkenler, yapay zekâ benimsemesi ve dijitalleşmeden oluşmaktadır. Yapay zekâ benimsemesi, girişimlerin makine öğrenmesi, tahmine dayalı analitik, akıllı otomasyon, doğal dil işleme ve yapay zekâ destekli karar verme gibi akıllı teknolojileri faaliyetlerine entegre etme düzeyini ifade etmektedir. Dijitalleşme ise girişimcilik faaliyetlerinin bulut bilişim, Hizmet Olarak Yazılım (SaaS), dijital platformlar, e-ticaret, dijital ödeme sistemleri ve geniş bant altyapısı gibi dijital teknolojilere dayanma derecesini yansıtmaktadır.

Düzenleyici değişkenler kurumsal kalite ve beşerî sermayeyi kapsamaktadır. Kurumsal kalite; kamu yönetiminin dijital hazırlığı, düzenleyici kalite, fikrî mülkiyetin korunması, siber güvenlik mevzuatı, yapay zekâ yönetişimi, iş yapma kolaylığı ve yenilik politikaları gibi göstergeler aracılığıyla düzenleyici ve politik ortamın etkinliğini ortaya koymaktadır. Beşerî sermaye ise ekosistemin ileri teknolojileri benimseme ve kullanma kapasitesini ifade etmekte; yükseköğretim düzeyi, STEM mezunları, yapay zekâ uzmanları, dijital okuryazarlık, girişimcilik eğitimi, iş gücünün yeniden beceri kazanması ve araştırma kapasitesi aracılığıyla ölçülebilmektedir.

Bağımlı değişken, girişimcilik ekosistemi performansıdır. Bu performans; girişim yoğunluğu, risk sermayesi yatırımları, girişimlerin hayatta kalma oranları, patent faaliyetleri, yenilik çıktıları, ihracat performansı, unicorn girişimlerin oluşumu, istihdam artışı ve ekosistem dayanıklılığı gibi çok sayıda gösterge üzerinden değerlendirilmektedir. Birden fazla göstergenin kullanılması, girişimcilik başarısının yalnızca tek bir ölçüte dayandırılmasına kıyasla daha kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır.

4.4. Veri Kaynakları

Bu çalışma ampirik analiz yürütmek yerine kavramsal bir çerçeve geliştirmekle birlikte, önerilen model gelecekte uluslararası düzeyde kabul gören ikincil veri setleri kullanılarak doğrulanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Potansiyel veri kaynakları arasında Startup Genome, Crunchbase, Dealroom ve PitchBook gibi girişim veri tabanları; Dünya Bankası, OECD, Uluslararası Para Fonu, Dünya Fikrî Mülkiyet Örgütü, World Economic Forum ve UNCTAD gibi uluslararası kuruluşlar; ayrıca OECD AI Policy Observatory,

Stanford AI Index, Global AI Index ve UNESCO AI Readiness Assessment gibi yapay zekâ odaklı veri tabanları bulunmaktadır.

Ülke düzeyindeki analizlerde merkez bankalarının, ekonomi bakanlıklarının, yenilik kuruluşlarının ve girişimcilik destek kurumlarının resmî istatistiklerinden de yararlanılabilir. Standartlaştırılmış uluslararası veri setlerinin mevcut olması, ülkeler arası karşılaştırmaları ve panel veri analizlerini kolaylaştırarak gelecekteki ampirik araştırmaların sağlamlığını artırmaktadır.

4.5. Ampirik Model

Gelecekteki ampirik araştırmalarda önerilen ilişkiler panel regresyon modelleri kullanılarak tahmin edilebilir.

Genel model aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

SEPit=α+β1AIit+β2DIGit+β3INSTit+β4HCit+β5(AIit×INSTit)+β6(DIGit×HCit)+εit

Bu denklem çeşitli yöntemlerle tahmin edilebilir.

1. Sabit Etkiler Modeli (Fixed Effects – FE) — En yaygın yöntemlerden biri

$$SE\,P_{\text{it}} = \alpha_i + \beta_1 A\,I_{\text{it}} + \cdots + \varepsilon_{\text{it}}$$

- Ülkelere özgü, gözlemlenemeyen etkileri kontrol eder.
- Birden fazla ülkeye ve birkaç yıla ait panel veri mevcut olduğunda uygundur.
- Ekonomi ve girişimcilik araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır.

2. Rassal Etkiler Modeli (Random Effects – RE)

$$SE\,P_{\text{it}} = \alpha + \beta\,X_{\text{it}} + u_i + \varepsilon_{\text{it}}$$

- Ülkelere özgü etkilerin rassal olduğu varsayımına dayanır.
- Hausman testi, rassal etkiler modelinin uygun olduğunu gösterdiğinde tercih edilir.

3. Dinamik Panel Modeli (System GMM veya Difference GMM)

Girişimcilik ekosistemi performansının geçmiş değerlerine bağlı olması durumunda aşağıdaki model kullanılabilir:

$$SE\,P_{\text{it}} = \gamma SE\,P_{i,t\text{-}1} + \beta\,X_{\text{it}} + \varepsilon_{\text{it}}$$

Bu yöntem özellikle aşağıdaki durumlarda yaygın olarak kullanılmaktadır:

- Panel veriler uzunlamasına bir yapıya sahipse,
- İçsellik sorunu bekleniyorsa,
- Bağımlı değişkende zaman içinde süreklilik bulunuyorsa.

4. Yapısal Eşitlik Modellemesi (Structural Equation Modeling – SEM)

Yapay zekâ, dijitalleşme, kurumsal kalite ve beşerî sermaye birden fazla göstergeyle ölçülen örtük yapılar olarak ele alınıyorsa aynı kavramsal model regresyon yerine Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak tahmin edilebilir.

4.6. Güvenilirlik ve Geçerlilik

Gelecekteki ampirik uygulamalarda metodolojik titizliği sağlamak için çeşitli prosedürler uygulanmalıdır. Yapı geçerliliği, Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis – CFA) kullanılarak değerlendirilebilir.

Güvenilirlik aşağıdaki ölçütlerle incelenebilir:

- Cronbach Alfa katsayısı,

- Bileşik Güvenilirlik (Composite Reliability – CR),
- Ortalama Açıklanan Varyans (Average Variance Extracted – AVE).

Ayırt edici geçerlilik, Fornell–Larcker kriteri ve Heterotrait–Monotrait oranı (HTMT) kullanılarak doğrulanmalıdır.

Çoklu doğrusal bağlantı, Varyans Şişirme Faktörleri (Variance Inflation Factors – VIF) aracılığıyla incelenebilir. Model uyumu ise CFI, TLI, RMSEA ve SRMR dâhil olmak üzere standart uyum iyiliği indeksleri kullanılarak değerlendirilebilir.

4.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır.

İlk olarak, çalışma hipotezleri ampirik olarak test etmek yerine kavramsal bir çerçeve geliştirmektedir. Bu nedenle önerilen ilişkilerin uluslararası ve uzunlamasına veri setleri kullanılarak doğrulanması gerekmektedir.

İkinci olarak, ülkeler arası karşılaştırmalar kurumsal kalite, istatistiksel raporlama ve dijital olgunluk düzeylerindeki farklılıklardan etkilenebilir.

Üçüncü olarak, yapay zekâ teknolojilerinin hızla gelişmesi bazı göstergelerin zaman içinde güncelliğini yitirmesine neden olabilir. Bu durum, ölçüm yaklaşımlarının sürekli olarak güncellenmesini gerekli kılmaktadır.

Bununla birlikte, söz konusu sınırlılıklar çalışmanın teorik katkısını azaltmamaktadır. Aksine, panel veri setleri, karşılaştırmalı vaka çalışmaları ve karma yöntem yaklaşımlarından yararlanan gelecekteki ampirik araştırmalar için yeni fırsatlar sunmaktadır.

4.8. Metodolojik Katkı

Bu araştırmanın temel metodolojik katkısı, ekosistem düzeyinde analitik bir perspektif benimsemesidir. Esas olarak firma düzeyindeki verimliliğe veya birbirinden bağımsız teknolojik benimseme süreçlerine odaklanan önceki çalışmalardan farklı olarak önerilen çerçeve; yapay zekâ, dijitalleşme, kurumsal kalite, girişimcilik finansmanı ve beşerî sermayeyi tek bir modelde bütünleştirmektedir. Bu çok boyutlu yaklaşım, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ekonomilerde girişimcilik dönüşümünün anlaşılması için daha güçlü bir temel sunmaktadır. Ayrıca politika yapıcılara, yapay zekâ çağında sürdürülebilir girişimcilik ekosistemlerinin gelişimini desteklemek amacıyla bütünleşik yenilik stratejileri tasarlayabilecekleri kanıta dayalı bir çerçeve sağlamaktadır.

5. Bulgular ve Tartışma

5.1. Girişimcilik Yeniliğinin Bir İtici Gücü Olarak Yapay Zekâ

Bu çalışmada geliştirilen kavramsal analiz, yapay zekânın yenilik kapasitesini, operasyonel verimliliği ve stratejik karar verme süreçlerini geliştirerek girişimcilik ekosistemlerini köklü biçimde dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Esas olarak rutin işlemleri otomatikleştiren geleneksel teknolojik araçlardan farklı olarak yapay zekâ; yeni bilgi üretmek, gelişmekte olan pazar fırsatlarını belirlemek ve sürekli örgütsel öğrenmeyi desteklemek için stratejik bir kaynak işlevi görmektedir. Yapay zekâ kullanan girişimler; gelişmiş veri analitiği, tahmine dayalı modelleme, doğal dil işleme ve akıllı otomasyon olanaklarından yararlanarak girişimcilerin daha hızlı ve daha isabetli, kanıta dayalı kararlar almasını sağlamaktadır. Girişimler genellikle ciddi finansal ve örgütsel kısıtlamalar altında faaliyet gösterdiğinden yapay zekâ, kaynak tahsisinin optimize edilmesine ve ürün geliştirme döngülerinin hızlandırılmasına yardımcı olmaktadır.

Ayrıca yapay zekâ, işletmelerin reaktif yönetim anlayışından proaktif yönetim anlayışına geçmesini sağlamaktadır. Tahmine dayalı algoritmalar; talep tahmini, müşteri segmentasyonu, dolandırıcılığın tespiti, stok optimizasyonu ve dinamik fiyatlandırma süreçlerini kolaylaştırarak girişimlerin değişen piyasa

koşullarına hızla yanıt vermesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla yapay zekâ, yalnızca firma düzeyindeki rekabet gücünü artırmakla kalmamakta, aynı zamanda girişimcilik ekosistemlerinin genel yenilik yoğunluğunu da yükseltmektedir. Yapay zekâ yoğun kullanan girişimler tarafından oluşturulan bilgi yayılımları, bölgesel yenilik sistemlerini de güçlendirmektedir. Başarılı işletmeler üniversiteler, araştırma merkezleri, yatırımcılar ve teknoloji sağlayıcılarıyla iş birliği yaptıkça ekosistem genelindeki öğrenme süreçleri hızlanmakta ve bireysel kuruluşların ötesine geçen birikimli yenilik etkileri ortaya çıkmaktadır.

5.2. Dijitalleşme ve Girişimlerin Ölçeklenebilirliği

Dijitalleşme, coğrafi kısıtlamaları azaltarak ve pazara giriş engellerini düşürerek geleneksel iş geliştirme süreçlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Dijital platformlar, bulut bilişim, elektronik ticaret, blok zinciri teknolojileri ve Hizmet Olarak Yazılım (SaaS) çözümleri, girişimlerin sınırlı fiziksel altyapıyla uluslararası ölçekte büyümesini mümkün kılmaktadır. Bu dönüşüm, girişimlerin büyüme süreçlerini önemli ölçüde değiştirmektedir. Geleneksel işletmeler çoğunlukla fiziksel yatırımlar ve yerel pazarlara nüfuz etme yoluyla aşamalı olarak büyürken dijital teknolojilerden yararlanan girişimler, platform tabanlı iş modelleri sayesinde birden fazla uluslararası pazara hızla girebilmektedir. Dijitalleşme, girişimcilik değer zincirinin tamamında işlem maliyetlerini de azaltmaktadır. Tedarikçiler, yatırımcılar, müşteriler ve stratejik ortaklarla iletişim giderek daha fazla bütünleşik dijital platformlar üzerinden yürütülmektedir. Bu durum koordinasyon maliyetlerini düşürürken örgütsel esnekliği artırmaktadır.

Bununla birlikte analiz, platform tabanlı girişimcilikle ilişkili çeşitli yapısal riskleri de ortaya koymaktadır. Ağ etkileri, ekonomik gücün sınırlı sayıdaki baskın dijital platformda yoğunlaşmasına yol açabilmektedir. Sonuç olarak girişimler; platformların dışsal yönetişim yapılarına, algoritmik görünürlüğe, fiyatlandırma politikalarına ve kullanıcı verilerine erişim koşullarına bağımlı hâle gelebilmektedir. Bu bağımlılıklar kısa vadeli büyüme fırsatlarına rağmen uzun vadeli stratejik özerkliği azaltabilir. Bu nedenle sürdürülebilir girişimcilik gelişimi, az sayıda küresel teknoloji platformuna aşırı bağımlılık yerine rekabetin, birlikte çalışabilirliğin ve pazara adil erişimin desteklendiği dengeli dijital ekosistemleri gerektirmektedir.

5.3. Yapay Zekâ Yoluyla Finansmanda Dönüşüm

Dijital finansal teknolojilerin geleneksel risk sermayesi piyasalarını giderek daha fazla tamamlamasıyla girişimlerin finansman ortamı önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Yapay zekâ, girişimlerin değerlendirilmesini iyileştirerek, bilgi asimetrisini azaltarak ve veriye dayalı yatırım kararlarını kolaylaştırarak yatırım süreçlerinin verimliliğine katkıda bulunmaktadır. Makine öğrenmesi algoritmaları, yatırımcıların girişimci ekipleri, iş modellerini, finansal performansı, teknolojik yetkinlikleri ve pazar potansiyelini geleneksel değerlendirme yöntemlerine kıyasla daha sistematik biçimde incelemesine olanak tanımaktadır.Kitle fonlaması platformları, eşler arası borç verme, dijital yatırım pazar yerleri ve yapay zekâ destekli risk sermayesi analizleri gibi finansal teknoloji yenilikleri, daha önce dış finansmana erişimde önemli engellerle karşılaşan girişimcilerin finansman olanaklarını genişletmektedir.

Bununla birlikte dijital finansman önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Yatırım akışlarının yapay zekâyı yoğun kullanan sektörlerde yoğunlaşması, teknolojik açıdan gelişmiş girişimlerle daha geleneksel sektörlerde faaliyet gösteren işletmeler arasındaki eşitsizlikleri artırabilir. Coğrafi yoğunlaşma da başka bir sorundur; çünkü dijital yatırımlar olgun finansal kurumlara ve gelişmiş teknolojik altyapıya sahip ekosistemleri tercih etme eğilimindedir. Bu nedenle ekosistem çeşitliliğinin korunması ve yapısal eşitsizliklerin azaltılması için kapsayıcı girişimcilik finansmanını destekleyen kamu politikaları önemini korumaktadır.

5.4. Beşerî Sermaye ve Girişimcilik Rekabet Gücü

Beşerî sermaye, girişimcilik ekosistemlerinde yapay zekânın başarılı biçimde benimsenmesini belirleyen en önemli unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Yapay zekâ, algoritmalar tasarlayabilen, verileri yönetebilen, analitik çıktıları yorumlayabilen ve teknolojik çözümleri örgütsel stratejiyle bütünleştirebilen nitelikli profesyoneller olmadan kendi başına yenilik üretemez (Cohen, B., 2006). Gelecekte girişimcilik

rekabet gücü; teknolojik uzmanlığı iş bilgisi, liderlik yetkinlikleri, yaratıcılık, etik ve stratejik düşünmeyle birleştiren disiplinler arası becerilere giderek daha fazla bağlı olacaktır.

Bu nedenle üniversiteler, geleceğin girişimcilerini yetiştirmede merkezi bir rol oynamaktadır. Girişimcilik eğitimi, geleneksel işletme müfredatının ötesine geçerek yapay zekâ, veri bilimi, siber güvenlik, dijital pazarlama, yenilik yönetimi ve disiplinler arası problem çözme alanlarını kapsamalıdır. Teknolojik değişimin hızlanmasıyla birlikte sürekli öğrenme de giderek daha önemli hâle gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme programları, mesleki sertifikalar, çevrim içi eğitim ve iş gücünün yeniden beceri kazanmasını sağlayan girişimler, sürdürülebilir ekosistem gelişimini destekleyen temel yatırımlardır. İş gücünün yetkinliklerini sürekli geliştirebilen ülkelerin, beşerî sermayeyi aynı ölçüde geliştirmeden yalnızca teknolojik yatırımlara dayanan ekonomilere kıyasla daha güçlü girişimcilik performansı sergilemesi beklenmektedir.

5.5. Kurumsal Kalite ve Ekosistemin Sürdürülebilirliği

Teknolojik yenilik; düzenleyici şeffaflık, etkili yönetişim, güçlü hukuk sistemleri ve toplumsal güven ile karakterize edilen destekleyici kurumsal ortamlarda en etkili biçimde işlemektedir. Analiz, kurumsal kalitenin girişimcilik ekosistemlerinde yapay zekâ ve dijitalleşmenin olumlu etkilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Veri koruma, siber güvenlik, fikrî mülkiyet hakları, yapay zekâ etiği ve dijital yönetişim alanlarındaki açık düzenlemeler girişimcilerin karşılaştığı belirsizlikleri azaltmakta ve yatırımcı güvenini artırmaktadır.

Düzenleyici sanal alanlar (regulatory sandboxes), girişimlerin yenilikçi teknolojileri kontrollü koşullar altında test etmesine olanak tanıyan özellikle etkili politika araçları olarak öne çıkmaktadır. Bu mekanizmalar aynı zamanda deney yapmayı teşvik etmekte ve tüketicileri aşırı teknolojik risklere karşı korumaktadır. Kurumsal güven, üniversiteler, yatırımcılar, girişimciler, kamu kuruluşları ve uluslararası ortaklar arasındaki iş birliğini de kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla ekosistem dayanıklılığı yalnızca teknolojik gelişmişliğe değil, aynı zamanda kurumsal etkinliğe ve yönetişim kalitesine de bağlıdır.

6. Politika Çıkarımları

Bu çalışmanın bulguları politika yapıcılar, eğitim kurumları, yatırımcılar ve yenilik kuruluşları açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır.

6.1. Dijital Altyapının Güçlendirilmesi

Hükümetler yüksek hızlı geniş bant bağlantısı, bulut altyapısı, ulusal veri platformları, siber güvenlik sistemleri ve dijital kamu hizmetlerine yatırım yapmaya öncelik vermelidir. Modern dijital altyapı, yapay zekâ odaklı girişimciliğin geliştiği temel zemini oluşturmaktadır (Brynjolfsson, 2023).

Girişimcilik faaliyetlerine eşit katılım fırsatları sağlamak amacıyla büyük şehirler ile bölgesel alanlar arasındaki dijital eşitsizliklerin azaltılmasına özel önem verilmelidir.

6.2. Yapay Zekâ Odaklı Beşerî Sermayenin Geliştirilmesi

Eğitim reformları, ortaöğretimden başlayarak yükseköğretim ve yaşam boyu öğrenme süreçleri boyunca disiplinler arası dijital yetkinlikleri geliştirmeye odaklanmalıdır.

Üniversitelerde aşağıdaki alanlarda uzmanlaşmış programlar oluşturulmalıdır:

- Yapay Zekâ
- Veri Bilimi
- Makine Öğrenmesi
- Dijital Girişimcilik
- Yenilik Yönetimi
- Siber Güvenlik
- Teknolojinin Ticarileştirilmesi

Yapay zekânın iş gücü piyasasının gerekliliklerini dönüştürmesiyle birlikte, iş gücünün yeniden beceri kazanmasını destekleyen kamu politikaları giderek daha önemli hâle gelecektir.

6.3. Girişim Finansmanının Genişletilmesi

Hükümetler; risk sermayesi, melek yatırımcılık, kitle fonlaması, finansal teknoloji platformları, yenilik hibeleri ve kamu-özel sektör ortak yatırım fonlarını bir araya getiren çeşitlendirilmiş finansman mekanizmalarını teşvik etmelidir. Politika araçları, özellikle ticari gelir elde etmeye başlamadan önce finansman kısıtlarıyla karşılaşan erken aşamadaki girişimleri desteklemelidir.

Yapay zekâ destekli yatırım değerlendirme araçları, şeffaflığı ve sermaye tahsisinin verimliliğini daha da artırabilir.

6.4. Uyarlanabilir Düzenleme

Düzenleyici sistemler teknolojik yenilikle birlikte gelişmelidir.

Hükümetler aşağıdaki uygulamaları hayata geçirmelidir:

- Yapay zekâ etiğine ilişkin standartlar,
- Şeffaf veri yönetişimi,
- Siber güvenlik düzenlemeleri,
- Fikrî mülkiyetin korunması,
- Düzenleyici sanal alanlar,
- Sınır ötesi dijital iş birliği çerçeveleri.

Bu tür uyarlanabilir yönetişim mekanizmaları, girişimcilik esnekliğini korurken yatırımcı güvenini artırmaktadır.

6.5. Azerbaycan ve Diğer Gelişmekte Olan Ekonomiler İçin Çıkarımlar

Gelişmekte olan ekonomiler açısından yapay zekâ, geleneksel kaynak temelli sektörlerin ötesinde ekonomik çeşitlendirmeyi hızlandırmak için benzersiz bir fırsat sunmaktadır. Azerbaycan'da yapay zekâ odaklı yenilikler aracılığıyla girişimcilik ekosistemlerinin güçlendirilmesi, dijital dönüşümü ve bilgi temelli ekonomik kalkınmayı teşvik eden ulusal stratejilerle yakından örtüşmektedir.

Öncelikli politika adımları şunları içermektedir:

- Dijital altyapının genişletilmesi,
- Yapay zekâ eğitimi ve araştırma kapasitesinin artırılması,
- Üniversite-sanayi iş birliğinin teşvik edilmesi,
- Risk sermayesi piyasalarının geliştirilmesi,
- Yenilik kuruluşlarının güçlendirilmesi,
- Uluslararası teknoloji ortaklıklarının çekilmesi,
- Üniversitelerden girişimlere teknoloji transferinin desteklenmesi.

Bu önlemlerin başarılı biçimde uygulanması ulusal verimliliği, uluslararası rekabet gücünü, ihracat çeşitliliğini ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi önemli ölçüde artırabilir.

Genel olarak bulgular, yapay zekâ ve dijitalleşmenin yalnızca teknolojik eğilimler olarak değil, uzun vadeli ekonomik dönüşümün stratejik sütunları olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Teknolojik yeniliği etkili kurumlar, nitelikli beşerî sermaye ve eşgüdümlü politika çerçeveleriyle bütünleştirebilen ülkeler, dayanıklı ve küresel ölçekte rekabetçi girişimcilik ekosistemleri geliştirme konusunda daha avantajlı olacaktır.

7. Sonuç

Yapay zekâ (YZ) ve dijitalleşme, girişimciliğin doğasını ve girişimcilik ekosistemlerinin gelişimini köklü biçimde yeniden şekillendirmektedir. Bu çalışma, yapay zekâ, dijital teknolojiler, kurumsal kalite, beşerî

sermaye ve girişimcilik finansmanının girişimcilik ekosistemi performansını birlikte nasıl etkilediğini açıklayan bütünleşik bir kavramsal çerçeve geliştirmiştir. Yenilik teorisi, girişimcilik ekosistemi araştırmaları, Kaynak Temelli Yaklaşım (Resource-Based View), Dinamik Yetenekler Teorisi ve Kurumsal İktisat alanlarındaki görüşleri bir araya getiren çalışma, teknolojik dönüşümün yalıtılmış bir olgu olmadığını; eşgüdümlü kurumsal destek ve politika uygulamaları gerektiren çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Analiz, yapay zekânın çeşitli tamamlayıcı mekanizmalar aracılığıyla girişimlerin rekabet gücüne katkıda bulunduğunu göstermektedir. Akıllı veri analitiği, tahmine dayalı modelleme, makine öğrenmesi ve otomasyon; ürün yeniliğini geliştirmekte, stratejik karar verme süreçlerini iyileştirmekte, operasyonel maliyetleri azaltmakta ve örgütsel öğrenmeyi hızlandırmaktadır. Bu yetkinlikler, girişimlerin hızla değişen piyasa koşullarına daha etkili biçimde yanıt vermesini sağlarken ölçeklenebilirliklerini ve uluslararası rekabet güçlerini de artırmaktadır.

Dijitalleşme, işlem maliyetlerini azaltarak, sınır ötesi girişimciliği kolaylaştırarak ve müşterilere, tedarikçilere, yatırımcılara ve bilgi ağlarına erişimi demokratikleştirerek bu faydaları daha da güçlendirmektedir. Bulut bilişim, dijital platformlar, Hizmet Olarak Yazılım (SaaS) ve finansal teknoloji çözümleri, girişimcilik ortamını dönüştürmüş ve girişimlerin nispeten sınırlı finansal kaynaklarla küresel ölçekte faaliyet göstermesine olanak tanımıştır (Isenberg, D. ve Onyemah, V., 2016).

Bununla birlikte çalışma; platformlara artan bağımlılık, piyasa yoğunlaşması, siber güvenlik tehditleri, algoritmik önyargılar ve dijital eşitsizliklerle ilişkili önemli yapısal riskleri de ortaya koymaktadır. Araştırmanın temel bulgularından biri, teknolojik yetkinliklerin tek başına girişimcilik ekosisteminin sürdürülebilir gelişimini güvence altına almak için yeterli olmadığıdır. Kurumsal kalite, yapay zekâ ve dijitalleşmenin etkinliğini önemli ölçüde düzenlemektedir. Şeffaf düzenlemelere, güçlü yönetişim yapılarına, etkili fikrî mülkiyet korumasına, uyarlanabilir düzenleyici çerçevelere ve yüksek düzeyde kurumsal güvene sahip ülkeler, teknolojik yatırımları uzun vadeli girişimcilik başarısına dönüştürme konusunda daha avantajlıdır.

Beşerî sermaye, ekosistem performansını belirleyen bir diğer önemli unsurdur. Gelişmiş dijital yetkinlikler, yapay zekâ uzmanlığı, girişimcilik eğitimi, disiplinler arası bilgi ve yaşam boyu öğrenme kapasitesi, girişimcilik ekosistemlerinin bilgiyi özümseme kapasitesini artırmakta ve teknolojik yeniliklerin ticarileştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle eğitim ve iş gücü gelişimine yapılan yatırımlar, dijital altyapı yatırımlarını tamamlayan stratejik unsurlar olarak değerlendirilmelidir.

Çalışma, girişimcilik finansmanının değişen rolünü de vurgulamaktadır. Yapay zekâ ve dijital finansal teknolojiler bilgi asimetrilerini azaltmakta, yatırım kararlarını iyileştirmekte ve yenilikçi girişimlerin finansman olanaklarını genişletmektedir. Bununla birlikte politika yapıcılar, sermayenin teknolojik açıdan gelişmiş sektörlerde aşırı yoğunlaşması riskine dikkat etmeli ve finansman mekanizmalarının farklı girişimcilik faaliyetleri için kapsayıcı ve erişilebilir olmasını sağlamalıdır.

Politika açısından bulgular, girişimcilik ekosisteminin geliştirilmesinin birbirinden bağımsız müdahaleler yerine bütünleşik stratejiler gerektirdiğini göstermektedir. Hükümetler dijital altyapıyı, yapay zekâ eğitimini, yenilik finansmanını, uyarlanabilir düzenlemeleri, üniversite-sanayi iş birliğini ve teknolojinin ticarileştirilmesini eş zamanlı olarak güçlendirmelidir. Bu tür eşgüdümlü yaklaşımlar, bilgi temelli girişimcilik yoluyla ekonomik yapılarını çeşitlendirmek ve uluslararası rekabet güçlerini artırmak isteyen gelişmekte olan ekonomiler açısından özellikle önemlidir.

Azerbaycan ve diğer geçiş ekonomileri için yapay zekâ odaklı girişimcilik, kaynak bağımlı büyüme modellerinin ötesine geçerek sürdürülebilir ekonomik çeşitlendirmeye ulaşmak için stratejik bir yol sunmaktadır. Bu ekonomiler dijital dönüşüme yatırım yaparak, araştırma kapasitesini güçlendirerek, girişim finansmanını genişleterek ve kurumsal koordinasyonu iyileştirerek bölgesel ve küresel yenilik ekosistemlerinde daha güçlü bir konum elde edebilir.

Genel olarak bu çalışma, teknolojik, kurumsal, finansal ve beşerî sermaye perspektiflerini bütünleştiren kapsamlı bir çerçeve önererek girişimcilik ve yenilik literatürüne katkıda bulunmaktadır. Başarılı girişimcilik ekosistemlerinin yalnızca teknolojik ilerlemeden değil, yenilik yetkinlikleri, destekleyici kurumlar, nitelikli insan kaynakları ve etkili kamu politikaları arasındaki etkileşimden doğduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

Acs, Z. J., Stam, E., Audretsch, D. B., & O'Connor, A. (2017). The lineages of the entrepreneurial ecosystem approach. Small Business Economics, 49(1), 1–10.

Autio, E., Nambisan, S., Thomas, L., & Wright, M. (2018). Digital affordances, spatial affordances, and the genesis of entrepreneurial ecosystems. Strategic Entrepreneurship Journal, 12(1), 72–95.

Brynjolfsson, E., Li, D., & Raymond, L. (2023). Generative AI at work. National Bureau of Economic Research Working Paper.

Cohen, B. (2006). Sustainable valley entrepreneurial ecosystems. Business Strategy and the Environment, 15(1), 1–14.

Isenberg, D., & Onyemah, V. (2016). Fostering scale up ecosystems for regional economic growth. In Global Entrepreneurship Congress (Vol. 11, No. 1, pp. 71-97). Tagore LLC.

Nambisan, S., Wright, M., & Feldman, M. (2019). The digital transformation of innovation and entrepreneurship. Research Policy, 48(8), 103773.

OECD. (2024). Artificial Intelligence Review. OECD Publishing.

Stanford University. (2025). AI Index Report 2025. Stanford Institute for Human Centered Artificial Intelligence.

United Nations Conference on Trade and Development. (2024). Digital Economy Report. United Nations.

World Bank. (2024). World Development Report: Digital Transformation and Development. World Bank.

World Economic Forum. (2025). The Future of Jobs Report 2025. World Economic Forum.

Zahra, S. A., & Nambisan, S. (2012). Entrepreneurship and strategic thinking in business ecosystems. Business Horizons, 55(3), 219–229.

Matematik Eğitimi

XII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi

3-5 Eylül 2026 · KKTC

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA MATEMATİK EĞİTİMİNİN GELECEĞİNE YÖNELİK KAVRAMSAL BİR DEĞERLENDİRME

A Conceptual Evaluation of the Future of Mathematics Education in the Context of the Türkiye Century Education Model

Dr. Öğr. Üyesi Kenan KONUR[1]

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye — kkonur@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8708-9009

Sunum türü: Sözlü Bildiri no: ABS-8QFYVR

ÖZET

Yeni uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, Türk eğitim sisteminde beceri temelli, bütüncül ve değer odaklı bir dönüşümü hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı, söz konusu programın matematik eğitimine getirdiği yaklaşım değişikliklerini ve yapısal dönüşümleri kavramsal düzeyde incelemektir. Modelin sahada uygulanabilirliğine ve matematik öğretmeni yetiştirme programlarına yansımalarına dair teorik bir perspektif ortaya koymaktır. Kavramsal bir değerlendirme niteliğindeki bu teorik çalışmada, programın temelini oluşturan kavramsal beceriler (temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme becerileri), matematik alan becerileri (matematiksel muhakeme, problem çözme, temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme, araç ve teknoloji kullanımı) ile bu becerilerin öncüsü olan eğilimler, literatürdeki çağdaş matematik eğitimi yaklaşımları bağlamında tartışılmıştır. Ayrıca programlar arası bileşenler olan sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerilerinin matematik öğrenme-öğretme sürecine nasıl bütünleştirildiği; disiplinler arası ve beceriler arası ilişkilendirme, öğrenme çıktıları, süreç odaklı ölçme-değerlendirme ve farklılaştırma (zenginleştirme-destekleme) uygulamaları ele alınmıştır. Çalışmada, programın

öğrencilerin işlemsel bilgiden ziyade kavramsal anlamlandırma, matematiksel akıl yürütme ve problem çözme becerilerini nasıl şekillendireceği teorik temellerle tartışılmıştır. Yeni müfredatın felsefi altyapısının öğretmen adaylarına aktarılması noktasında eğitim fakültelerinde atılabilecek stratejik adımlara ve programın sürdürülebilirliğine yönelik eleştirel bir bakış açısı sunulmuştur. Bu çalışmanın, yeni müfredatın matematik eğitimi boyutunu anlamlandırmaya çalışan alan araştırmacılarına, program geliştiricilere ve uygulamacılara teorik bir yol haritası sunması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik öğretim programı, kavramsal beceriler, matematik alan becerileri, kavramsal değerlendirme

ABSTRACT

The Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (Middle School Mathematics Curriculum), developed within the newly implemented Türkiye Century Education Model, aims at a skills-based, holistic and value-oriented transformation of the Turkish education system. The purpose of this study is to examine, at a conceptual level, the changes in approach and the structural transformations that the curriculum brings to mathematics education, and to offer a theoretical perspective on the feasibility of the model in the field and on its implications for mathematics teacher education. In this conceptual evaluation, which is based on a qualitative document analysis of the 2024 curriculum for grades 5–8, the conceptual skills (basic, integrated and higher-order thinking skills), the mathematics domain skills (mathematical reasoning, problem solving, representation, working with data and data-based decision making, and working with mathematical tools and technology), and the dispositions that precede these skills are discussed in the light of contemporary approaches in the mathematics education literature. The study also addresses how the cross-curricular components (social-emotional learning skills, values and literacy skills) are integrated into mathematics teaching and learning, together with interdisciplinary and inter-skill connections, learning outcomes, process-oriented assessment (learning evidence) and differentiation (enrichment and support) practices. The study discusses how the philosophy underlying the new curriculum can be conveyed to prospective teachers in faculties of education and offers a critical perspective on the sustainability of the programme. It is expected that the study will

provide researchers, curriculum developers and practitioners with a theoretical roadmap for making sense of the mathematics dimension of the new curriculum.

Keywords: Türkiye Century Education Model, mathematics curriculum, conceptual skills, mathematics domain skills, conceptual evaluation

1. GİRİŞ

Matematik eğitimi, bireylerin gündelik yaşamda karşılaştıkları niceliksel ve uzamsal durumları anlamlandırmalarını, bilimsel ve teknolojik gelişmelere katılabilmelerini ve karmaşık problemler karşısında gerekçeli kararlar verebilmelerini sağlayan temel bir öğrenme alanıdır. Son yarım yüzyılda alanyazındaki ağırlık, işlem ve kural ezberine dayalı bir öğretimden matematiksel yeterliğin çok boyutlu bir yapı olarak ele alındığı bir anlayışa kaymıştır. Kilpatrick, Swafford ve Findell (2001) matematiksel yeterliği kavramsal anlama, işlemsel akıcılık, stratejik yeterlik, uyarlanabilir akıl yürütme ve üretken eğilim şeklinde birbiriyle iç içe geçmiş beş ipin örgüsü olarak tanımlamıştır. Niss ve Højgaard (2019) ise matematiksel yeterlikleri düşünme, akıl yürütme, modelleme, temsil ve araç kullanımı gibi sekiz yeterlik etrafında yeniden yapılandırmıştır. Uluslararası ölçmelerde matematik okuryazarlığının gerçek yaşam bağlamlarında matematiği formüle etme, kullanma ve yorumlama süreçleri üzerinden tanımlanması da (OECD, 2023) bu eğilimi pekiştirmektedir.

Türkiye'de ortaokul matematik öğretim programları da son yirmi yılda benzer bir dönüşüm çizgisi izlemiştir. Bu çizginin son halkasını, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 2024 yılında yayımlanan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilke ve bileşenlerine göre hazırlanan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) oluşturmaktadır (MEB, 2024). Program, bilgi edinimine ek olarak bireylerin çağın gerektirdiği becerilerle donatılmasını hedeflemektedir. Kavramsal beceriler, matematik alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri aynı öğrenme-öğretme sürecinde bütüncül biçimde ele alınmaktadır. Programın giriş bölümünde işlemsel bilgiyi ve performansı destekleyen içeriklerin mümkün olduğunca sınırlı tutulduğu, matematiksel düşünmenin sistematik, rasyonel, analitik, tutarlı ve ilişkisel yapısının esas alındığı belirtilmektedir (MEB,

2024). Bu ifadeler, programın içerik düzenlemesine ek olarak bir yaklaşım değişikliği önerdiğini göstermektedir.

Yeni bir programın matematik eğitiminin geleceğine katkısı, metnin niteliğine, bu metnin hangi mantıkla kurulduğunun anlaşılmasına ve öğretmenler ile öğretmen adayları tarafından nasıl yorumlanabileceğine bağlıdır. Öğretmenlerin ders içeriğini programın beklediği düzeyde dönüştürebilmesi hem alan bilgisini hem de bu bilgiyi öğretmeye özgü bilgiyi gerektirmektedir (Ball vd., 2008, Shulman, 1986). Dolayısıyla programın yapısal olarak çözümlenmesi, uygulama ve öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin tartışmaların da zeminini oluşturmaktadır. Program yürürlüğe girdikten sonra alanyazında programın tamamını bütüncül biçimde ele alan, sayısal dağılımlarını ve bileşenler arası ilişkilerini birlikte sunan kavramsal çalışmalara duyulan ihtiyaç bu noktada belirginleşmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında geliştirilen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın matematik eğitimine getirdiği yaklaşım değişikliklerini ve yapısal dönüşümleri kavramsal düzeyde incelemektir. Çalışma ayrıca modelin sahada uygulanabilirliğine ve matematik öğretmeni yetiştirme programlarına olası yansımalarına ilişkin kuramsal bir bakış açısı ortaya koymayı hedeflemektedir. Programın bileşenleri alanyazındaki çağdaş matematik eğitimi yaklaşımlarıyla ilişkilendirilmekte ve programın sayısal yapısı sistematik biçimde sunulmaktadır. Böylece program geliştiricilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara bütüncül bir başvuru çerçevesi sağlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Program, tema blokları, öğrenme çıktıları ve ders saatleri üzerinden matematik içeriğini nasıl yapılandırmaktadır?

2. Maarif Modeli'nin kavramsal beceriler, matematik alan becerileri, eğilimler ve programlar arası bileşenler gibi unsurları matematik temalarıyla nasıl ilişkilendirilmiştir?

3. Öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları ve farklılaştırma bölümleri hangi pedagojik yaklaşımı yansıtmaktadır?

4. Programın yapısı matematik eğitiminin geleceği ve matematik öğretmeni yetiştirme açısından hangi fırsatları ve sınırlılıkları barındırmaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içinde doküman analizi yöntemiyle yürütülen kavramsal bir değerlendirmedir. Doküman analizi, basılı veya elektronik belgelerin belirli bir amaç doğrultusunda sistematik olarak gözden geçirilmesi ve yorumlanması sürecidir (Bowen, 2009). Programın metni betimsel ve yorumlayıcı bir bakışla ele alınmıştır. Bulgular, sayısal dağılımları gösteren betimsel tablolar ve bunların alanyazın ışığında yorumlanmasıyla sunulmuştur. Çalışma bir etkililik araştırması olmayıp programın sınıf ortamındaki uygulanışına ilişkin ampirik veri içermemektedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmada insan katılımcı bulunmamaktadır. İncelenen doküman, MEB (2024) tarafından yayımlanan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) metnidir. Program 212 sayfadan oluşmakta olup genel bölümlerin yanı sıra her sınıf düzeyi için tema bloklarını içermektedir. Programın tamamı incelenmiş, dolayısıyla örnekleme gidilmemiştir. Toplam 30 tema bloğu analiz birimi olarak ele alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan bir doküman inceleme matrisi kullanılmıştır. Her tema bloğu için temanın ders saati, öğrenme çıktısı sayısı, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri, disiplinler arası ilişkiler ve beceriler arası ilişkiler matrise kaydedilmiştir. Her tema bloğunda temanın amacı, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları ve farklılaştırma bölümleri yer almaktadır. Bu bölümler yorumlayıcı okuma için ayrıca incelenmiştir.

2.4. Veri Analizi

Analiz üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada programın genel bölümleri (temel yaklaşım, uygulama ilkeleri, program yapısı ve içerik tasarımı) okunmuş ve Maarif Modeli bileşenlerinin matematik programındaki karşılıkları belirlenmiştir. İkinci aşamada 30 tema bloğunun başlık tabloları matrise aktarılmış ve bileşenlerin tema bloklarında yer alma sıklıkları betimsel olarak sayılmıştır. Bir bileşen, bir tema

bloğunda en az bir kez belirtilmişse o blokta yer almış kabul edilmiştir. Üçüncü aşamada öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları ve farklılaştırma bölümleri örnek temalar üzerinden yorumlayıcı biçimde okunmuş ve bulgular araştırma sorularına göre düzenlenmiştir.

Sayısal verilerin doğruluğu için tema bloklarından elde edilen toplamlar programın kendi sınıf bazlı süre tablolarıyla karşılaştırılmıştır. Öğrenme çıktısı sayısının 100, toplam ders saatinin ise dört sınıf için 720 olduğu doğrulanmıştır. Bulgular doğrudan programın ifadelerine dayandırılmış, yorumlar ise alanyazına atıfla gerekçelendirilmiştir.

2.5. Etik Onay

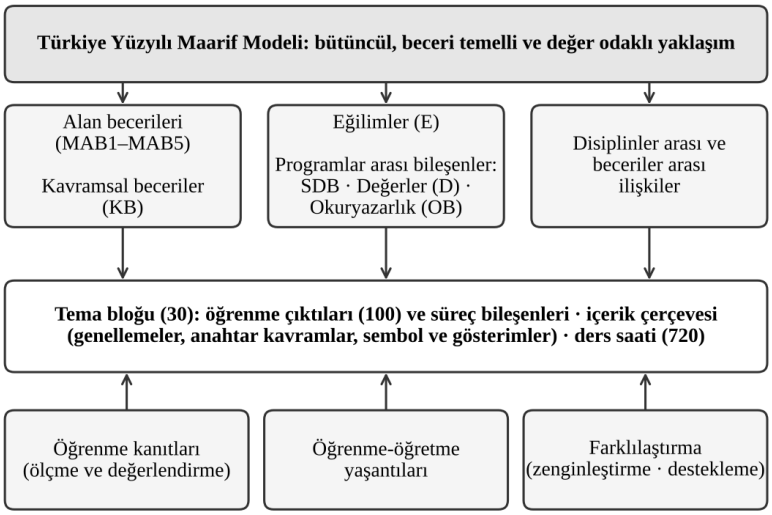
Çalışma kamuya açık bir resmi belgenin incelenmesine dayanmakta ve insan katılımcı içermemektedir. Bu nedenle etik kurul izni gerekmemektedir.

3. BULGULAR

3.1. Programın Yapısal Çerçevesi ve İçerik Dağılımı

Program, tema temelli bir yaklaşımla hazırlanmış olup 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada beş ders saati uygulanacak biçimde planlanmıştır. Her sınıf düzeyinde 180 ders saati bulunmakta ve bunun 8 saati okul temelli planlamaya ayrılmaktadır. Okul temelli planlama, zümre öğretmenler kurulunun karara bağladığı okul dışı öğrenme etkinlikleri, araştırma ve gözlem, proje çalışmaları ve okuma çalışmaları gibi etkinlikler için ayrılan süredir (MEB, 2024). Programın bütününde 30 tema bloğu ve 100 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktısı sayıları 5. sınıfta 23, 6. sınıfta 24, 7. sınıfta 30 ve 8. sınıfta 23 olarak belirlenmiştir. Yedinci sınıf hem en fazla tema bloğuna (9) hem de en fazla öğrenme çıktısına sahiptir. Bu sınıfta çıktı başına 6,0 ders saati düşerken diğer sınıflarda bu değer 7,5 ile 7,8 arasında değişmektedir.

Şekil 1’de programın bileşenleri ve tema bloğundaki yerleri özetlenmiştir. Maarif Modeli’nin beceri, eğilim, değer ve okuryazarlık bileşenleri ile ilişkiler her tema bloğunun başlık tablosunda toplanmaktadır. Öğrenme çıktıları ve içerik çerçevesi bu bileşenlerle eşleştirilmekte, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları ve farklılaştırma ise bu yapıyı uygulamaya bağlamaktadır.



Şekil 1. Programın yapısal bileşenleri (MEB, 2024'ten uyarlanmıştır)

Tablo 1'de içerik alanlarına göre ders saati ve öğrenme çıktısı dağılımı verilmiştir. Dört sınıf düzeyinin süre tabloları birlikte ele alındığında Sayılar ve Nicelikler teması toplam sürenin yaklaşık %28'ini (202 saat) almaktadır. Bu temayı Cebirsel Düşünme (133 saat), Geometrik Nicelikler (105 saat) ve Geometrik Şekiller (103 saat) temaları izlemektedir. Geometri ile ilişkili üç tema (Geometrik Şekiller, Geometrik Nicelikler ve Dönüşüm) birlikte 225 saatle sürenin yaklaşık %31'ini ve 47 öğrenme çıktısını kapsamaktadır. İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa temaları ise birlikte 128 saat ve 15 öğrenme çıktısı ile sürenin yaklaşık %18'ini oluşturmaktadır.

Tablo 1. İçerik alanlarına göre ders saati ve öğrenme çıktısı dağılımı (5–8. sınıflar)

İçerik alanı (tema)	Ders saati	Süre içindeki oran (%)	Öğrenme çıktısı sayısı	Çıktı başına ders saati
Sayılar ve Nicelikler	202	28.1	23	8.8
Cebirsel Düşünme	133	18.5	15	8.9
Geometrik Nicelikler	105	14.6	23	4.6
Geometrik Şekiller	103	14.3	19	5.4
İstatistiksel Araştırma Süreci	92	12.8	8	11.5
Veriden Olasılığa	36	5.0	7	5.1
Dönüşüm	17	2.4	5	3.4
Okul temelli planlama	32	4.4	–	–
Toplam	**720**	**100.0**	**100**	**7.2**

Not. Değerler MEB (2024) sınıf düzeyi süre tablolarından toplanmıştır. Oranlar toplam 720 ders saati üzerinden hesaplanmıştır. "Çıktı başına ders saati" araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

Çıktı başına düşen ders saati incelendiğinde temalar arasında belirgin bir fark görülmektedir. İstatistiksel Araştırma Süreci teması her sınıfta iki öğrenme çıktısına karşılık 20–24 ders saati ayırarak çıktı başına yaklaşık 11,5 saatle en uzun süreli temadır. Sayılar ve Nicelikler (8,8) ile Cebirsel Düşünme (8,9) bu temayı izlemektedir. Geometrik Şekiller (5,4), Veriden Olasılığa (5,1), Geometrik Nicelikler (4,6) ve

Dönüşüm (3,4) ise daha düşük süre yoğunluğuna sahiptir. Bu dağılım, istatistiksel araştırma sürecinin veri toplama, düzenleme, temsil etme ve yorumlama basamaklarını içeren uzun soluklu bir süreç olarak kurgulandığını düşündürmektedir.

3.2. Matematik Alan Becerileri ve Kavramsal Beceriler

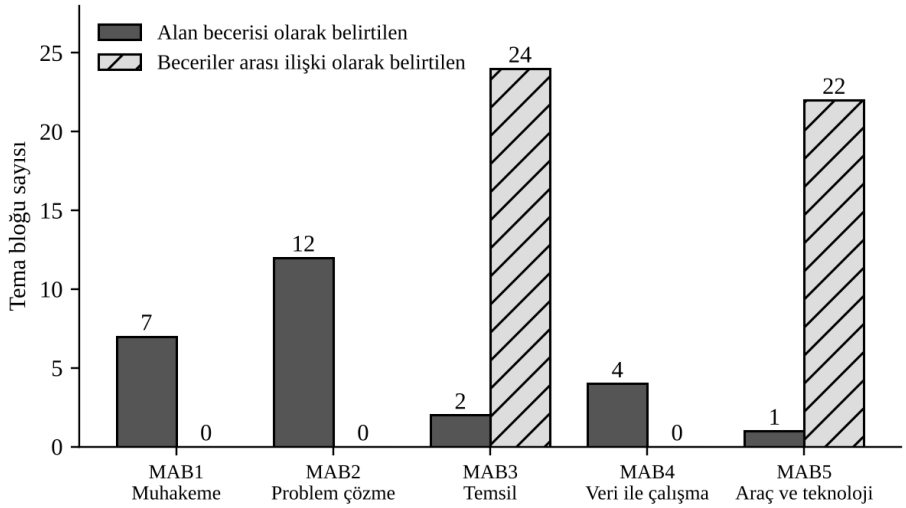
Programın matematik alan becerileri matematiksel muhakeme (MAB1), matematiksel problem çözme (MAB2), matematiksel temsil (MAB3), veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme (MAB4) ile matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma (MAB5) olmak üzere beş beceriden oluşmaktadır. Tablo 2'de bu becerilerin tema bloklarında "alan becerisi" olarak belirtilme sıklıkları ile "beceriler arası ilişki" olarak belirtilme sıklıkları birlikte verilmiştir. Otuz tema bloğunun 23'ünde en az bir alan becerisi belirtilmiştir. Yedi blokta alan becerisi hücresi "-" ile bırakılmıştır. Bu bloklardan dördü Veriden Olasılığa temalarına, biri Dönüşüm temasına, biri 7. sınıf Geometrik Şekiller temasına ve biri 8. sınıf Geometrik Nicelikler temasına aittir.

Tablo 2. Matematik alan becerilerinin tema bloklarında belirtilme sıklığı

Matematik alan becerisi	Alan becerisi olarak (tema bloğu sayısı)	Beceriler arası ilişki olarak (tema bloğu sayısı)
MAB1. Matematiksel muhakeme	7	–
MAB2. Matematiksel problem çözme	12	–
MAB3. Matematiksel temsil	2	24
MAB4. Veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme	4	–
MAB5. Matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma	1	22

Not. Toplam tema bloğu sayısı 30'dur. Bir blokta birden fazla beceri belirtilebildiği için sütun toplamları 30'u aşabilir.

Tablo 2 ve Şekil 2 birlikte değerlendirildiğinde matematiksel problem çözmenin (12 blok) ve matematiksel muhakemenin (7 blok) alan becerisi olarak en sık atandığı beceriler olduğu görülmektedir. Matematiksel temsil ve matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerileri alan becerisi olarak iki ve bir blokta yer almakta, beceriler arası ilişki olarak ise sırasıyla 24 ve 22 blokta belirtilmektedir. Başka bir deyişle temsil ve araç-teknoloji becerileri hemen her temada öğrenme sürecine eşlik eden ortak beceriler olarak kurgulanmıştır. Veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme becerisi (4 blok) İstatistiksel Araştırma Süreci temalarıyla eşleşmektedir. Bu örüntü, Lesh vd. (1987) ve Duval (2006) tarafından vurgulanan temsiller arası geçişin matematiksel anlamanın temel koşulu olduğu görüşüyle uyumludur. Temsil becerisinin bir tema odağı olarak belirlenmemesi ise öğretmenlerin bu beceriyi ayrıca planlamasını gerektirmektedir.



Şekil 2. Matematik alan becerilerinin tema bloklarında belirtilme biçimi

Kavramsal beceriler bakımından tema bloklarında en sık belirtilen beceriler Yorumlama (KB2.14) ile 13 blokta ve Çıkarım Yapma (KB2.10) ile 12 blokta yer almıştır. Bu becerileri Yansıtma (7 blok), Çözümleme (6), Değerlendirme (5), Akıl Yürütme (5), Tartışma (4) ve Yapılandırma (3) izlemektedir (Tablo 3). Kavramsal beceri atamaları ağırlıklı olarak KB2 kodlu becerilerde toplanmakta, KB3 kodlu bir beceri (Karar Verme) yalnızca bir tema bloğunda kavramsal beceri olarak yer almaktadır. Yorumlama ve çıkarım yapma becerilerinin öne çıkması, programın temsilleri yorumlayarak gerekçelendirilmiş çıkarımlara ulaşmayı önceleyen bir matematiksel düşünme anlayışına dayandığını göstermektedir.

Tablo 3. Kavramsal becerilerin tema bloklarında belirtilme sıklığı

Kavramsal beceri	Tema bloğu sayısı	Kavramsal beceri	Tema bloğu sayısı
KB2.14 Yorumlama	13	KB2.18 Tartışma	4
KB2.10 Çıkarım Yapma	12	KB2.13 Yapılandırma	3
KB2.15 Yansıtma	7	KB2.5 Sınıflandırma	2
KB2.4 Çözümleme	6	KB2.9 Genelleme	1
KB2.17 Değerlendirme	5	KB2.11 Gözleme Dayalı Tahmin Etme	1
KB2.16 Akıl Yürütme	5	KB3.1 Karar Verme	1

Not. Sıklıklar tema bloklarının “Kavramsal Beceriler” satırından derlenmiştir. Akıl Yürütme tümevarımsal ve analojik akıl yürütmeyi kapsamaktadır.

3.3. Eğilimler ve Programlar Arası Bileşenler

Eğilimler bakımından Merak (E1.1) 17 tema bloğuyla en sık belirtilen eğilimdir. Merak eğilimini Analitik Düşünme (E3.6) 11 blokla, Eleştirel Bakma (E3.10), Gerçeği Arama (E3.4) ve Sistematik Olma (E3.7) ise onar blokla izlemektedir. Oyunseverlik (E2.5) 7 blokta yer almakta ve bu bloklar Veriden Olasılığa (2), Geometrik Şekiller

(2), Sayılar ve Nicelikler (2) ve Cebirsel Düşünme (1) temalarına dağılmaktadır. Eğilimlerin öğrenme sürecinde gelişen bir bileşen olarak ele alınması, Kilpatrick vd. (2001) tarafından üretken eğilim olarak tanımlanan, matematiği anlamlı, yararlı ve değerli görme alışkanlığıyla örtüşmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri bakımından tüm tema bloklarında en az bir beceri belirtilmiştir. En sık belirtilen beceriler İş Birliği (SDB2.2) 24 blokla, İletişim (SDB2.1) 20 blokla, Sorumlu Karar Verme (SDB3.3) 19 blokla, Sosyal Farkındalık (SDB2.3) 18 blokla ve Öz Düzenleme (SDB1.2) 15 blokla temsil edilmektedir. Değerler arasında Çalışkanlık (D3) 13 blokla, Tasarruf (D17) 12 blokla, Saygı (D14) 11 blokla ve Duyarlılık (D5) 10 blokla öne çıkmaktadır. Okuryazarlık becerilerinde Görsel Okuryazarlık (OB4) 21 blokla ve Dijital Okuryazarlık (OB2) 17 blokla ilk iki sırada yer almakta, Bilgi Okuryazarlığı (OB1) ve Finansal Okuryazarlık (OB3) sekizer blokta belirtilmektedir (Tablo 4). Sosyal-duygusal becerilerin sınıf içi uygulamalara yansıması alanyazında akademik başarı ve tutum üzerinde olumlu etkilerle ilişkilendirilmektedir (Durlak vd., 2011). Bu becerilerin sınıf ortamında hangi gözlenebilir göstergelerle izleneceği ise ayrıca tartışılmayı gerektirmektedir.

Tablo 4. Programlar arası bileşenlerde en sık belirtilen beceri ve değerler

Bileşen	En sık belirtilenler (tema bloğu sayısı)
Eğilimler	Merak (17), Analitik Düşünme (11), Eleştirel Bakma (10), Gerçeği Arama (10), Sistematik Olma (10)
Sosyal-duygusal öğrenme becerileri	İş Birliği (24), İletişim (20), Sorumlu Karar Verme (19), Sosyal Farkındalık (18), Öz Düzenleme (15)
Değerler	Çalışkanlık (13), Tasarruf (12), Saygı (11), Duyarlılık (10), Adalet (7)
Okuryazarlık becerileri	Görsel (21), Dijital (17), Bilgi (8), Finansal (8), Sürdürülebilirlik (6)

Not. Sıklıklar tema bloklarının başlık tablolarından derlenmiştir.

3.4. Disiplinler Arası ve Beceriler Arası İlişkiler

Disiplinler arası ilişkiler bakımından Sosyal Bilgiler (16 blok) ve Fen Bilimleri (15 blok) matematikle en sık ilişkilendirilen derslerdir. Görsel Sanatlar 7 blokta, Teknoloji ve Tasarım ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ikişer blokta, Türkçe ve Beden Eğitimi birer blokta yer almaktadır. Dört tema bloğunda disiplinler arası ilişki "-" ile belirtilmiştir. Bu bağlantılar daha çok uygulama örneklerinde somutlaşmaktadır. Örneğin 5. sınıf Sayılar ve Nicelikler temasında çok basamaklı sayıların okunması nüfus verileri, Dünya'nın Güneş'e uzaklığı ve enerji gibi sosyal bilgiler ile fen bilimleri bağlamlarıyla ilişkilendirilmekte ve Türkiye İstatistik Kurumu'nun veri setlerinden yararlanılması önerilmektedir (MEB, 2024). Beceriler arası ilişkiler 29 tema bloğunda belirtilmekte ve ağırlıklı olarak matematiksel temsil (24 blok) ile matematiksel araç ve

teknoloji ile çalışma (22 blok) becerilerinden oluşmaktadır. Genelleme, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi kavramsal beceriler de bu ilişkiler arasında belirtilmiştir.

3.5. Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri

Programda öğrenme çıktıları "-ebilme" kalıbıyla yazılmış ve her çıktının altında çıktının hangi gözlenebilir süreçlerle gerçekleşeceğini gösteren süreç bileşenleri (a, b, c biçiminde) sıralanmıştır. Örneğin "Doğal sayılar ve işlemler içeren gerçek yaşam problemlerini çözebilme" çıktısı (MAT.5.1.2) için on süreç bileşeni tanımlanmıştır. Bu bileşenler problemin sayı ve işlem bileşenlerini belirleme, verilenleri uygun matematiksel temsillere dönüştürme, sonuca ilişkin tahminde bulunma, strateji geliştirme ve uygulama, çözüm yollarını kontrol etme, kısa yolları değerlendirme ve stratejiyi farklı problemlere genelleme gibi adımları içermektedir (MEB, 2024). Bu yapı, Schoenfeld (1992) tarafından ortaya konan ve problem çözmeyi kaynakların, sezgisel stratejilerin, kontrol ve inançların birlikte işlediği bir süreç olarak ele alan anlayışla örtüşmektedir. Süreç bileşenleri öğretmen için hem öğretimi planlama hem de değerlendirme ölçütü oluşturma açısından bir iskelet işlevi görmektedir.

3.6. İçerik Çerçevesi

Her tema bloğunda öğrenme çıktılarının yanında içerik çerçevesi verilmektedir. İçerik çerçevesi temanın içerik alt başlıklarını, genellemeleri, anahtar kavramları ve sembol ve gösterimleri kapsamaktadır. Örneğin 5. sınıf Sayılar ve Nicelikler (1) temasında genelleme olarak "Sayıların yazılışı ve okunuşu, basamak değeri ve bölük kavramına dayalı bir örüntü içerir" ifadesi yer almakta, anahtar kavramlar arasında basamak değeri, bölük, doğal sayılar ve dört işlem adları bulunmaktadır (MEB, 2024). Bu tasarım bilginin kavramlar arası ilişkileri ortaya koyan genellemeler aracılığıyla yapılandırılmasını önermektedir. Skemp'in (1976) ilişkisel anlama ile araçsal anlama ayrımı bağlamında değerlendirildiğinde, genellemelerin program metnine açıkça yazılması öğretmeni kuralın nedenini de öğretmeye yönlendiren bir adımdır.

3.7. Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)

Programda ölçme ve değerlendirme "öğrenme kanıtları" başlığı altında ele alınmaktadır. Program, ölçme ve değerlendirme araçlarının sonuç odaklı kullanımına ek olarak süreç odaklı kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2024). Öğrenme kanıtları bölümlerinde açık uçlu sorulardan oluşan çalışma kâğıtları, izleme

testleri ve performans görevleri önerilmektedir. Bu görevler için analitik veya bütüncül dereceli puanlama anahtarları, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formları kullanılabileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşım, öğrenmeyi şekillendiren ölçme anlayışı (Black ve Wiliam, 1998) ve istenen çıktılardan geriye doğru planlama (Wiggins ve McTighe, 2005) ile uyumludur. Program metninde bu araçlara ilişkin örnek form veya ölçüt takımı yer almamaktadır. Örneğin bazı temalarda öğretmenin kendi gözlem formunu oluşturması beklenmektedir. Bu durum özellikle yeni mezun öğretmenler için uygulamada ek destek gereksinimine işaret etmektedir.

3.8. Öğrenme-Öğretme Yaşantıları

Öğrenme-öğretme yaşantıları bölümü temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma ve öğrenme-öğretme uygulamaları alt başlıklarından oluşmaktadır. Temel kabuller öğrencilerin temaya başlamadan önce sahip oldukları varsayılan bilgi ve becerileri tanımlar. Ön değerlendirme süreci bu varsayımın yoklanmasına yönelik etkinlikleri içerir. Köprü kurma ise yeni öğrenmeyi öğrencinin günlük yaşamındaki ve önceki öğrenmelerindeki karşılıklarına bağlayan başlangıç etkinliklerini tanımlar. Köprü kurma bölümlerinde gerçek yaşam bağlamları merkezde yer almaktadır. Örneğin 5. sınıf çok basamaklı sayılar temasında köprü kurma etkinliği şöyle tanımlanmaktadır:

> Toplumsal yaşamda yardımseverliğe ilişkin farkındalığın artmasına yönelik faaliyetlere (örneğin kitap kampanyaları) ya da öğrencilerin günlük hayatlarında yakın çevrelerinde gözlemledikleri olaylara (bütçe, elektrik-su giderleri, harcama, birikim gibi) örnekler verilerek çok basamaklı doğal sayıları okuma yazma çalışmalarına başlanır. Bu kapsamda verilen örnekler üzerinden sayılar ve büyüklüklerini karşılaştırma ile ilgili tahmin çalışmaları yapılır. (MEB, 2024, s. 22)

Bu örnekte matematik öğretiminin değerler (yardımseverlik), okuryazarlık (finansal okuryazarlık) ve kavramsal beceriler (tahmin etme, karşılaştırma) ile aynı bağlam içinde kurulduğu görülmektedir. Öğrenme-öğretme uygulamaları her öğrenme çıktısı için öğretmene yol gösteren ayrıntılı açıklamalar içermektedir. Bu açıklamalarda ilgili eğilim, beceri, değer ve okuryazarlık kodlarına parantez içinde atıf yapılmaktadır (örneğin E1.1, MAB5, OB2, D3.3, SDB2.2). Böylece programlar arası bileşenlerin hangi etkinlik üzerinden geliştirileceği somutlaşmaktadır. Açıklamaların ayrıntı düzeyinin yüksekliği, uygulamada tek bir doğru senaryo algısı yaratma ve öğretmenin pedagojik özerkliğini sınırlama riskini de beraberinde getirebilir. Program metninde

örneklerin “verilebilir” ve “istenebilir” gibi kip ekleriyle önerilmesi bu riski azaltan bir unsurdur. Hiebert ve Grouws (2007), kavramsal anlamanın gelişimi için kavramlar arasındaki ilişkilerin açıkça tartışılması ve öğrencinin zorlanarak çaba göstermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Neden sorularını ve genelleme yapmayı öne çıkaran öğrenme-öğretme uygulamaları bu çizgiyle uyumludur.

3.9. Farklılaştırma: Zenginleştirme ve Destekleme

Her tema bloğunda farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme başlıkları altında verilmektedir. Zenginleştirme önerileri çoğunlukla matematik tarihi, farklı kültürlerin matematiğe katkısı, açık uçlu problem kurma ve özgün ürün tasarlama gibi üst düzey ve ilgiye dayalı etkinliklerden oluşmaktadır. Örneğin 5. sınıf Sayılar ve Nicelikler teması için Hârizmi’nin onluk sayı sistemine katkısı, Babil ve Mısır gibi antik medeniyetlerin sayı sistemlerinin karşılaştırılması ve bu bilgilerle bir tarih şeridi veya afiş tasarlanması önerilmektedir. Destekleme önerileri ise etkileşimli çevrim içi uygulamalar, oyunlar, somut materyaller, kolaydan zora sıralanmış problemler, kısa süreli ve aralıklı alıştırmalar ile iş birlikli öğrenme ortamlarını içermektedir (MEB, 2024). Bu bölüm, farklılaştırılmış öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutlarında öğrenci hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve öğrenme profiline göre uyarlama yapılmasını öngören çerçevesiyle (Tomlinson, 2014) uyumlu bir yapı sunmaktadır. Öğrencinin hangi ölçütlerle zenginleştirme ya da destekleme grubuna yönlendirileceği ise programda açık biçimde belirtilmemiştir. Bu belirsizlik, ön değerlendirme sürecinin farklılaştırmayı besleyen bir tanılama işlevine kavuşturulmasını gerekli kılmaktadır.

3.10. Bulguların Özeti

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde programın dört temel özelliği öne çıkmaktadır. Birincisi, sürenin büyük bölümü sayılar, cebirsel düşünme ve geometri temalarına ayrılırken istatistiksel araştırma sürecine çıktı başına en fazla zaman tanınmıştır. İkincisi, problem çözme ve muhakeme alan becerileri temaların odağını oluştururken temsil ile araç-teknoloji becerileri tüm temalara yayılan ortak beceriler olarak kurgulanmıştır. Üçüncüsü, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri her tema bloğunda belirtilmekte ve öğrenme-öğretme uygulamalarında etkinlik düzeyinde somutlaşmaktadır. Dördüncüsü, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları ve farklılaştırma bölümleri ile

program, öğretmene çıktıyı nasıl öğreteceği ve nasıl değerlendireceği konusunda ayrıntılı bir rehberlik sunmaktadır.

4. TARTIŞMA

4.1. Bulguların Yorumu

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında geliştirilen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, matematik eğitiminin geleceği açısından kavramsal olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, programın konu listesine ek olarak becerileri, eğilimleri, değerleri ve okuryazarlıkları öğrenme çıktılarıyla birlikte ele alan çok bileşenli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. 30 tema bloğu, 100 öğrenme çıktısı ve 720 ders saatinden oluşan bu yapı, matematiksel yeterliğin işlemsel bilgiyle birlikte kavramsal anlama, akıl yürütme ve üretken eğilimi de içeren bir bütün olarak ele alındığı çağdaş yaklaşımlarla (Kilpatrick vd., 2001, Niss ve Højgaard, 2019) önemli ölçüde örtüşmektedir.

Programın en belirgin kuvvetlerinden biri, problem çözme ve muhakeme becerilerini temaların odağına yerleştirmesi ve öğrenme çıktılarını gözlenebilir süreç bileşenleriyle ayrıntılandırmasıdır. İstatistiksel araştırma sürecine çıktı başına yaklaşık 11,5 ders saati ayrılması, veri ile çalışmanın bir süreç olarak ele alındığını göstermektedir. Genellemelerin ve anahtar kavramların içerik çerçevesinde açıkça verilmesi ise ilişkisel anlamayı destekleyen bir tasarım unsurudur (Skemp, 1976). Matematiksel temsil ile araç ve teknoloji becerilerinin ortak beceri olarak kurgulanması bu becerilerin her temada görünür olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda bu becerilerin yeterince sistematik biçimde geliştirilememesi riskini de barındırmaktadır. Sosyal-duygusal becerilerin ve değerlerin her temaya eşlik etmesi de bu bileşenlerin etkinlik düzeyinde nasıl izleneceği netleştirilmediği sürece yüzeysel kalma tehlikesi taşımaktadır.

Programın uygulanabilirliği açısından üç gerilim alanı öne çıkmaktadır. Birincisi, tema blokları içinde çok sayıda bileşenin eşzamanlı olarak izlenmesi beklenmekte ve bu durum öğretmenin planlama yükünü artırmaktadır. İkincisi, özellikle yedinci sınıfta çıktı başına düşen sürenin azalması (6,0 saat) ve geometri temalarındaki düşük süre yoğunluğu, derinlemesine kavramsal çalışma için zamanın sınırlı kalabileceğini düşündürmektedir. Üçüncüsü, süreç odaklı ölçme-değerlendirme önerileri için örnek araçların sınırlı olması, öğrenme kanıtlarının toplanmasını öğretmenlerin kendi

yeterliğine bırakmaktadır. Bu gerilimler, programın felsefesinin metin düzeyine ek olarak öğretmen yetiştirme, hizmet içi destek ve materyal geliştirme düzeyinde de karşılık bulması gerektiğini göstermektedir.

4.2. Sınırlılıklar

Çalışma program metnine dayanmaktadır ve analiz tek araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Programın sınıf ortamındaki uygulanışına ilişkin gözlem, görüşme veya başarı verisi bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmanın bulguları programın tasarım özelliklerini yansıtmakta, uygulamadaki etkililiği hakkında çıkarım yapmaya imkân vermemektedir.

4.3. Öneriler

Elde edilen bulgulara dayanarak öğretmen yetiştirme programlarına, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Matematik öğretmenliği lisans programlarındaki yöntem ve program geliştirme derslerinde Maarif Modeli bileşenlerinin matematik temaları üzerinden birlikte ele alınması, öğretmen adaylarının programı bütüncül okuyabilmesini sağlayabilir.
- Öğretmen adaylarının programdaki bir tema bloğundan hareketle süreç bileşenlerini, öğrenme kanıtlarını ve farklılaştırma önerilerini içeren bir ders planı tasarlamaları uygulamalı bir hazırlık sağlayabilir.
- Temsil, araç ve teknoloji ile çalışma ve veri okuryazarlığı gibi ortak becerilerin ayrı birer öğretim konusu olarak ele alınması önerilebilir.
- Öğrenme kanıtlarına ilişkin dereceli puanlama anahtarı, öz ve akran değerlendirme formu gibi örnek araçların program ekinde veya öğretmen kılavuz materyallerinde sunulması süreç odaklı değerlendirmenin yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir.
- Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve eğilimlerin gözlenebilir göstergelerinin geliştirilmesi bu bileşenlerin değerlendirilebilirliğini artırabilir.
- Ders saati dağılımının, öğrenme çıktısı yoğunluğu yüksek olan sınıf düzeyleri ve temalar açısından uygulama verileriyle yeniden gözden geçirilmesi yararlı olabilir.

- Programın sınıf içi uygulanışını inceleyen gözlem, görüşme ve eylem araştırmalarının yapılması bu çalışmada ortaya konan kavramsal çerçevenin uygulamadaki karşılığını sınamak için gereklidir.
- Benzer bir çözümlemenin lise matematik programı ile ve başka ülkelerin yeni nesil matematik programlarıyla karşılaştırmalı olarak yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.

5. SONUÇ

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı 30 tema bloğu, 100 öğrenme çıktısı ve 720 ders saatiyle tema temelli bir yapı sunmaktadır. Sürenin yaklaşık yüzde 28'i sayılar ve nicelikler, yaklaşık yüzde 31'i geometri ile ilişkili temalara ayrılmıştır. İstatistiksel araştırma süreci çıktı başına en fazla zaman tanınan temadır. Problem çözme ve muhakeme alan becerileri temaların odağını oluşturmakta, temsil ile araç ve teknoloji becerileri ise hemen her temaya eşlik eden ortak beceriler olarak tasarlanmıştır. Eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri her tema bloğunda belirtilmekte ve öğrenme-öğretme uygulamalarında etkinlik düzeyinde somutlaşmaktadır. Program, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları ve farklılaştırma bölümleriyle öğretmene ayrıntılı bir rehberlik sunmaktadır. Programın başarısı, öğretmen yetiştirme süreçlerinin, örnek değerlendirme araçlarının ve uygulama temelli araştırmaların bu yapıyı desteklemesine bağlıdır.

KAYNAKÇA

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389–407.

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

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 61*(1–2), 103–131.

Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 371–404). Information Age.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy Press.

Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33–40). Lawrence Erlbaum.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB.

Niss, M., & Højgaard, T. (2019). Mathematical competencies revisited. *Educational Studies in Mathematics, 102*(1), 9–28.

OECD. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). Macmillan.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching, 77*, 20–26.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.

XII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi

3-5 Eylül 2026 · KKTC

TÜRKİYE'DE OLASILIK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN DOKÜMAN ANALİZİ VE GÜNCEL EĞİLİMLER

DOCUMENT ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON PROBABILITY TEACHING IN TÜRKİYE AND CURRENT TRENDS

Dr. Öğr. Üyesi Kenan KONUR[1]

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye — kkonur@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8708-9009

Sunum türü: Sözlü Bildiri no: ABS-WDN65A

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de olasılık öğretimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarını inceleyerek araştırmaların yöntemsel özelliklerini, tematik eğilimlerini ve alandaki güncel yönelimleri bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (belgesel tarama) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında olasılık öğretimi anahtar kelimesi ile taranan ve tam metin erişimine açık olan, 2003-2025 yılları arasında hazırlanmış 22 lisansüstü tez oluşturmaktadır. İncelenen tezler; yayın yılı, tez türü, araştırma yöntemi ve deseni, çalışma grubu özellikleri, veri toplama araçları ve öğretim sürecinde merkeze alınan yenilikçi yaklaşımlar gibi önceden belirlenmiş kriterlere göre sistematik bir biçimde analiz edilmiştir. Bulgular, incelenen 22 tezin 19'unun yüksek lisans, 3'ünün doktora düzeyinde olduğunu; 2003-2016 döneminde nicel ve yarı deneysel desenlerin baskın olduğunu, 2018 sonrasında ise karma yöntem ile nitel durum çalışması/öğretim deneyi desenlerinin belirgin biçimde arttığını göstermiştir. Öğretim sürecinde merkeze alınan

yenilikçi yaklaşımların yıllar içinde bilgisayar destekli öğretim yazılımlarından (2005-2013), argümantasyon temelli etkinliklere ve oyunlaştırma uygulamalarına (2018-2023), güncel dönemde ise Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) bağlamında dinamik yazılım entegrasyonu ve ölçek geliştirme çalışmalarına (2024-2025) doğru evrildiği belirlenmiştir. Çalışma gruplarının ortaokul öğrencilerinden öğretmen adaylarına ve görev yapan matematik öğretmenlerine kadar çeşitlendiği; veri toplama araçlarının başarı testi ve tutum ölçeği ağırlıklı nicel araçlardan, klinik görüşme, video kaydı ve ders gözlemi gibi nitel araçlara doğru genişlediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin olasılık kavram yanılgılarına ve sezgisel düşünme süreçlerine yönelik gerçekleştirilen öğretimsel müdahalelerin (sezgisel yanılgı temelli öğretim yazılımları, çoklu ortam sinyal ilkesi, dinamik istatistik yazılımları vb.) büyük çoğunlukla öğrencilerin akademik başarılarını ve sezgisel düşünme düzeylerini olumlu yönde etkilediği sentezlenmiştir. Bu bulguların, olasılık öğretimindeki yapısal dönüşümü somut biçimde ortaya koyarak matematik öğretmeni yetiştirme programlarına, alan araştırmacılarına ve gelecekte yapılacak çalışmalara -özellikle doktora düzeyinde ve belirli sınıf kademelerinde gözlenen araştırma boşluklarına- yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Olasılık öğretimi, matematik eğitimi, doküman analizi, lisansüstü tezler

ABSTRACT

This study aims to examine graduate theses on probability teaching in Türkiye in order to reveal, from a holistic perspective, the methodological characteristics, thematic tendencies, and current directions of the field. Document analysis (documentary review), one of the qualitative research methods, was used. The data source consisted of 22 graduate theses prepared between 2003 and 2025, retrieved from the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center database with the keyword probability teaching and open to full-text access. The theses were systematically analyzed according to predetermined criteria such as publication year, thesis type, research method and design, study group characteristics, data collection tools, and the innovative approaches placed at the center of the teaching process. The findings showed that 19 of the 22 theses were at the master's level and 3 at the doctoral

level, that quantitative and quasi-experimental designs were dominant in 2003–2016, and that mixed-methods and qualitative case study/teaching experiment designs increased markedly after 2018. It was determined that the innovative approaches placed at the center of the teaching process evolved over the years from computer-assisted instructional software (2005–2013) to argumentation-based activities and gamification applications (2018–2023), and in the current period to dynamic software integration and scale development studies (2024–2025) in the context of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). The study groups diversified from middle school students to pre-service teachers and practicing mathematics teachers, and data collection tools expanded from quantitative tools dominated by achievement tests and attitude scales toward qualitative tools such as clinical interviews, video recordings, and lesson observations. It was also synthesized that instructional interventions aimed at students' probability misconceptions and intuitive thinking processes (misconception-based instructional software, the multimedia signaling principle, dynamic statistics software, etc.) positively affected students' academic achievement and intuitive thinking levels for the most part. These findings are expected to guide mathematics teacher education programs, researchers in the field, and future studies, particularly regarding research gaps observed at the doctoral level and in certain grade levels, by concretely revealing the structural transformation in probability teaching.

Keywords: Probability teaching, mathematics education, document analysis, graduate theses

1. GİRİŞ

Olasılık, belirsizlik altında karar vermenin matematiksel dilini sağlayan ve günlük yaşamdan sağlık, finans ve fen bilimlerine uzanan geniş bir alanda kullanılan temel bir matematik öğrenme alanıdır. Buna karşın olasılık, öğrenciler ve öğretmen adayları için öğrenilmesi ve öğretilmesi en güç konular arasında gösterilmektedir. Güçlüğün önemli bir bölümü, olasılık düşüncesinin formal matematiksel bilgiyle çoğu zaman çatışan sezgisel kaynaklardan beslenmesinden gelmektedir (Fischbein, 1975; Kahneman ve Tversky, 1972). Alanyazında temsililik, eş olasılık yanılgısı, kumarbaz yanılgısı ve sonuç yaklaşımı gibi pek çok yanılgı ve sezgisel eğilim tanımlanmıştır (Konold, 1989; Shaughnessy, 1992). Olasılıksal düşünmenin gelişimi ise kademeli düzeyler çerçevesinde betimlenmiştir (Jones vd., 1997). Olasılık öğretimi ve öğrenimi

araştırmalarını bir araya getiren kapsamlı bir derleme de bu alanın öğrenci düşüncesi, öğretim tasarımı, teknoloji kullanımı ve öğretmen bilgisi gibi bileşenlerle genişlediğini ortaya koymaktadır (Batanero vd., 2016).

Olasılık öğretiminde karşılaşılan bu güçlükler, öğretim sürecinin merkezine farklı yaklaşımları yerleştiren çok sayıda araştırmayı beraberinde getirmiştir. Bu yaklaşımlardan ilki, simülasyon, eğitsel yazılım ve dinamik yazılım gibi teknoloji destekli ortamlardır. Öğretmen eğitimi bağlamında teknolojinin alan ve pedagoji bilgisiyle bütünleşik kullanımı ise Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesinde ele alınmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). İkinci olarak, oyun ögelerinin oyun dışı bağlamlara taşınması olarak tanımlanan oyunlaştırma (Deterding vd., 2011) ile oyun temelli öğrenme, olasılığın tarihsel olarak şans oyunlarından doğmuş olması nedeniyle özellikle uygun bir alan olarak görülmektedir. Üçüncü olarak, Toulmin (1958/2003) modeline dayanan argümantasyon, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının olasılıksal akıl yürütmelerini gerekçelendirmelerine olanak tanımakta. Sosyomatematiksel normlar (Cobb ve Yackel, 1996) ise sınıf içi etkileşimin matematiksel doğasını açıklamak için kullanılmaktadır.

Türkiye'de olasılık öğretimine yönelik lisansüstü tez üretimi, 2000'li yılların başından itibaren yüksek lisans ve doktora düzeylerinde sürmektedir. Lisansüstü tezler, bir alandaki araştırma geleneğinin, yöntemsel tercihlerin ve öğretim yaklaşımlarının zaman içindeki değişimini izlemeye elverişli, ayrıntılı ve kayıt altına alınmış belgelerdir. Bu tezlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, alanın hangi yöntemlerle, hangi çalışma gruplarıyla ve hangi öğretim yaklaşımları etrafında şekillendiğini ve hangi noktalarda boşluk bulunduğunu görünür kılabilir. Bu çalışma, böyle bir haritalamayı doküman analizi yoluyla yapmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın amacı, Türkiye'de olasılık öğretimi alanında 2003-2025 yıllarında tamamlanan lisansüstü tezleri doküman analizi yoluyla inceleyerek alanın yöntemsel özelliklerini ve tematik eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Tezler yayın yılı, tez türü ve yükseköğretim kurumu bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Tezlerin araştırma yöntemi ve deseni, çalışma grubu ve veri toplama araçları dönemlere göre nasıl bir değişim göstermektedir?

3. Tezlerde öğretim sürecinde merkeze alınan yenilikçi yaklaşımlar nelerdir ve zaman içinde nasıl bir eğilim izlemektedir?

4. Öğretimsel müdahale içeren tezlerin bulguları nasıl özetlenebilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (belgesel tarama) deseni kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ya da elektronik belgelerin belirli bir amaç doğrultusunda sistematik biçimde incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Lisansüstü tezler araştırmacının müdahalesi olmaksızın üretilmiş, ayrıntılı ve ulaşılabilir belgeler olduğundan bu desen çalışmanın amacına uygun görülmüştür.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın veri kaynağını, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “olasılık öğretimi” anahtar sözcüğüyle taranan ve tam metnine erişilebilen, 2003-2025 yıllarında tamamlanmış 22 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Tezlerin 19’u yüksek lisans, 3’ü doktora tezidir. Tezlerin tam listesi Tablo 1’de verilmiştir. Erişime kapalı tezler, makaleler ve bildiriler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Doküman analizinde veri toplama aracı olarak tezlerin kendisi ve araştırmacının geliştirdiği kodlama çerçevesi esas alınmıştır. Ölçek, anket veya görüşme formu kullanılmamıştır. Kodlama çerçevesi aşağıda açıklanan altı ölçütten oluşmaktadır.

Her tez, önceden belirlenmiş altı ölçüt temelinde incelenmiştir: (a) yayın yılı, (b) tez türü, (c) araştırma yöntemi ve deseni, (d) çalışma grubu özellikleri, (e) veri toplama araçları ve (f) öğretim sürecinde merkeze alınan yenilikçi yaklaşım. İnceleme, tezlerin özet bölümleri ile yöntem bölümlerinin okunmasına dayanmıştır. Özetin yetersiz kaldığı durumlarda ilgili bölümlere başvurulmuştur. İkisi taranmış görüntü biçiminde olan tezlerde (Mut, 2003; Öztürk, 2005) özet ve künye sayfaları görsel olarak okunmuştur.

2.4. Veri Analizi

Araştırma yöntemi, tez yazarının kendi tanımladığı desene göre kodlanmıştır. Bu doğrultuda beş kategori oluşturulmuştur: deneysel/yarı deneysel, karma, nitel, nicel

(betimsel tarama, karşılaştırma ve ölçek geliştirme) ile tasarım/geliştirme. Çalışma grubu ortaokul öğrencileri, lise ve ortaokul–lise karma gruplar ile öğretmen adayları/öğretmenler olarak üç kategoride toplanmıştır. Veri toplama araçları, bir tezde birden fazla araç kullanılabildiği için çoklu kodlanmıştır. Bu nedenle araç frekanslarının toplamı tez sayısını aşmaktadır. Yenilikçi yaklaşım ise her tez için tek bir birincil kategoriye atanmıştır. Dönemler arası karşılaştırma için tezler, 2003-2016 (n = 8) ve 2017-2025 (n = 14) olmak üzere iki döneme ayrılmıştır. Bu ayrım, ilk karma yöntem ve nitel tezlerin 2018'de ortaya çıkması ve 2017 öncesi tezlerin sayıca eşit biçimde 2016'ya kadar dağılması gerekçesiyle yapılmıştır. Sonuçlar frekans ve yüzde değerleriyle sunulmuştur.

Kodlama araştırmacı tarafından yapılmış, her tez için kodlar Tablo 1'de açıkça gösterilerek bulguların izlenebilirliği sağlanmıştır. Tezlerden alınan bulgu özetleri tezlerin kendi raporladıkları sonuçlara dayanmakta olup çalışmada tezlerin yöntemsel nitelikleri yeniden değerlendirilmemiştir.

2.5. Etik Onay

Araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde herkesin erişimine açık olarak yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesine dayanmaktadır. İnsan katılımcılardan veri toplanmadığı için etik kurul onayı gerekmemiştir. İncelenen tezlere yapılan göndermeler kaynak gösterilerek verilmiş, bilimsel etik ilkelere uyulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Tezlerin Genel Dağılımı

İncelenen 22 tezin 19'u (%86,4) yüksek lisans, 3'ü (%13,6) doktora düzeyindedir. Tezler 13 farklı yükseköğretim kurumunda tamamlanmıştır. Çukurova Üniversitesi 5 (%22,7) ve Atatürk Üniversitesi 3 (%13,6) tezle öne çıkmakta, Balıkesir, Marmara ve Mersin üniversiteleri ise ikişer tezle temsil edilmektedir. Sekiz kurum (ODTÜ, Adıyaman, Anadolu, İnönü, Trabzon, Boğaziçi, Bursa Uludağ ve Sivas Cumhuriyet) birer tezle yer almaktadır. Tezlerin tamamına ilişkin kodlama özeti Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Genel Özellikleri

No	Tez (Yazar, Yıl)	Tür	Üniversite	Yöntem / Desen	Çalışma grubu
1	Mut (2003)	YL	ODTÜ	Betimsel tarama	885 öğrenci (5–10. sınıf)

No	Tez (Yazar, Yıl)	Tür	Üniversite	Yöntem / Desen	Çalışma grubu
2	Öztürk (2005)	YL	Balıkesir	Öğretim tasarımı geliştirme	8. sınıf öğrencileri (pilot)
3	Tunç (2006)	YL	Balıkesir	Nicel karşılaştırmalı	207 öğrenci (8. sınıf)
4	Şen (2010)	YL	Çukurova	Yarı deneysel	6. sınıf öğrencileri (3 şube)
5	Fırat (2011)	YL	Adıyaman	Yarı deneysel	90 öğrenci (6. sınıf)
6	Özdemir (2012)	YL	Atatürk	Yarı deneysel	38 öğrenci (7. sınıf)
7	Avaroğlu (2013)	YL	Çukurova	Gerçek deneysel	167 öğrenci (6. sınıf)
8	Berkün (2016)	YL	Anadolu	Yarı deneysel (deneme modeli)	36 öğrenci (8. sınıf)
9	Demirci (2018)	DR	Atatürk	Yakınsayan paralel	18 öğretmen adayı, 4 öğretmen
10	Can (2018)	DR	Atatürk	Yarı deneysel + durum çalışması	44 öğretmen adayı
11	Fırat (2018)	DR	İnönü	Durum çalışması	16 öğretmen (66 öğrencileriyle)
12	Türker (2020)	YL	Trabzon	Yarı deneysel	41 öğrenci (8. sınıf)
13	Yüce (2023)	YL	Çukurova	Deneysel	110 öğrenci (10. sınıf)
14	Aslan (2023)	YL	Marmara	Betimleyici durum çalışması	25 öğrenci (8. sınıf)
15	Aydın (2023)	YL	Marmara	Betimleyici durum çalışması	8. sınıf (tek şube)
16	Çaylı (2024)	YL	Boğaziçi	Karma (ölçek + görüşme)	195/95 öğretmen adayı, 13 görüşmeci
17	Güneyli (2024)	YL	Mersin	Öğretim deneyi	12 ortaokul öğrencisi
18	Dündar (2024)	YL	Bursa Uludağ	Yarı deneysel	56 öğrenci (8. sınıf)
19	Korkmaz (2024)	YL	Çukurova	Karma	31 öğretmen adayı
20	Gökçe (2025)	YL	Sivas Cumhuriyet	Ölçek geliştirme	911 öğretmen adayı
21	Köksal Baları (2025)	YL	Çukurova	Yakınsayan paralel	43 öğretmen adayı
22	Altay (2025)	YL	Mersin	Öğretim deneyi	28 öğrenci (7. sınıf)

Not. YL = Yüksek lisans, DR = Doktora. Kaynak bilgileri Kaynakça bölümünde verilmiştir.

Tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. 2003-2010, 2011-2016 ve 2017-2020 dönemlerinde dörder, 2021-2023 döneminde üç tez tamamlanmış. 2024-2025 döneminde ise tez sayısı yediye yükselmiştir. 2021-2022 yıllarında tamamlanmış tez bulunmamaktadır. Üç doktora tezinin tamamı 2018 yılında tamamlanmıştır.

Tablo 2. Tezlerin Dönemlere ve Türe Göre Dağılımı

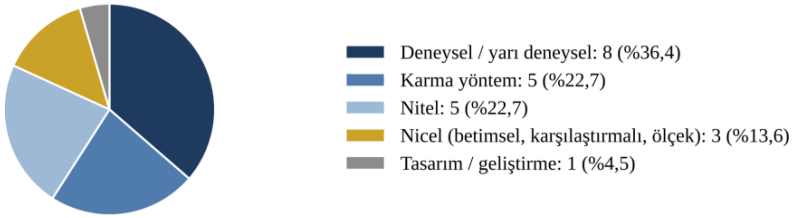
Dönem	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)	%
2003-2010	4	0	4	18,2
2011-2016	4	0	4	18,2
2017-2020	1	3	4	18,2
2021-2023	3	0	3	13,6
2024-2025	7	0	7	31,8
Toplam	**19**	**3**	**22**	**100,0**

Not. f = tez sayısı.

3.2. Araştırma Yöntemi ve Deseni

Tezlerin 8'i (%36,4) deneysel veya yarı deneysel, 5'i (%22,7) karma, 5'i (%22,7) nitel, 3'ü (%13,6) nicel (betimsel tarama, karşılaştırma ve ölçek geliştirme), 1'i (%4,5)

ise tasarım/geliştirme desenindedir (Şekil 1). Deneysel desenlerin büyük çoğunluğu yarı deneyseldir. Gerçek deneysel desen yalnızca Avaroğlu (2013) ve Yüce (2023) tarafından kullanılmıştır.



Şekil 1. Tezlerin Araştırma Yöntemi ve Desenine Göre Dağılımı (N = 22)

Yöntemsel dağılım dönemlere göre incelendiğinde belirgin bir değişim görülmektedir (Tablo 3). 2003-2016 döneminde tamamlanan sekiz tezin yedisi (%87,5) nicel veya deneysel desendedir. Kalan bir tez tasarım/geliştirme çalışmasıdır ve karma ya da nitel desen bulunmamaktadır. 2017-2025 döneminde ise on dört tezin onu (%71,4) karma yöntem (5 tez) veya nitel desendedir (5 tez). Yalnızca dördü deneysel (3 tez) veya nicel (1 tez) desende tasarlanmıştır. Nitel tezler durum çalışması ve öğretim deneyi gibi öğrencilerin düşünme süreçlerini derinlemesine inceleyen desenlerdir (Aslan, 2023; Aydın, 2023; Fırat, 2018; Güneyli, 2024; Altay, 2025).

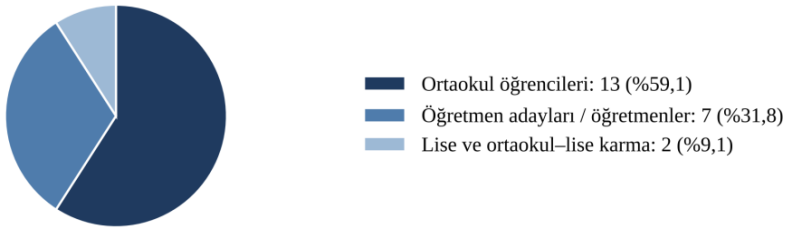
Tablo 3. Araştırma Yöntemi ve Desenin Dönemlere Göre Dağılımı

Yöntem / Desen	2003-2016 (f)	2017-2025 (f)	Toplam (f)
Deneysel / yarı deneysel	5	3	8
Nicel (betimsel, karşılaştırmalı, ölçek)	2	1	3
Karma	0	5	5
Nitel	0	5	5
Tasarım / geliştirme	1	0	1
Toplam	**8**	**14**	**22**

3.3. Çalışma Grubu Özellikleri

Tezlerin 13'ü (%59,1) ortaokul öğrencileriyle, 7'si (%31,8) öğretmen adayları veya öğretmenlerle, 2'si (%9,1) lise ya da ortaokul–lise karma gruplarla yürütülmüştür (Şekil 2). Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar arasında 8. sınıf en yaygın düzeydir (7 tez), 6. sınıfta üç, 7. sınıfta iki tez bulunmakta, bir tezde (Güneyli, 2024) sınıf düzeyi ortaokul olarak belirtilmektedir. Lise düzeyinde yalnızca Yüce (2023) 10. sınıf öğrencileriyle, Mut (2003) ise 5-10. sınıf aralığındaki 885 öğrenciyle çalışmıştır. Öğretmen adayları veya öğretmenlerle yapılan yedi çalışmanın (Can, 2018; Demirci, 2018; Fırat, 2018; Çaylı, 2024; Korkmaz, 2024; Gökçe, 2025; Köksal Baları, 2025) tamamı 2018 ve sonrasında tamamlanmıştır. 2003-2016 döneminde öğretmen

grubuyla yapılmış tez bulunmamaktadır. İlkokul düzeyine (1-4. sınıf) odaklanan bir teze ulaşılamamıştır.



Şekil 2. Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı (N = 22)

3.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, tezlerde birden fazla araç birlikte kullanılabildiği için çoklu kodlanmıştır (Tablo 4). Başarı, kavram ve düşünme testleri 22 tezin 16'sında (%72,7) yer alarak her iki dönemde de en sık kullanılan araç türü olmuştur. Buna karşın görüşme (9 tez), gözlem ve ses-görüntü kaydı (8 tez) gibi nitel araçlar ağırlıklı olarak 2017 sonrası tezlerde görülmektedir: görüşmelerin tamamı ve gözlem/kayıtların sekizden yedisi bu dönemde kullanılmıştır. Ölçek kullanan dört tezden üçü (Çaylı, 2024; Gökçe, 2025; Köksal Baları, 2025) 2024-2025 yıllarına aittir ve tutum, öz-yeterlik ve TPAB gibi yapıları ölçmeye yöneliktir.

Tablo 4. Veri Toplama Araçlarının Dönemlere Göre Dağılımı

Araç türü	2003-2016 (f)	2017-2025 (f)	Toplam (f)
Başarı / kavram / düşünme testi	7	9	16
Görüşme (klinik, yarı yapılandırılmış, odak grup)	0	9	9
Gözlem, ses-görüntü kaydı, alan notu	1	7	8
Ölçek (tutum, öz-yeterlik, TPAB vb.)	1	3	4
Anket / öğrenci görüş formu	2	1	3
Doküman (ders planı vb.)	0	1	1
Tez sayısı (n)	**8**	**14**	**22**

Not. Bir tezde birden fazla araç kullanılabildiğinden frekansların toplamı tez sayısını aşmaktadır.

3.5. Öğretim Sürecinde Merkeze Alınan Yenilikçi Yaklaşımlar

Tezlerde öğretim sürecinin merkezine alınan yaklaşımlar beş kategoride toplanmıştır (Şekil 3, Tablo 5). Bilgisayar destekli öğretim 6 tezle (%27,3) en sık görülen kategoridir. Oyun temelli öğrenme veya oyunlaştırma 4 tezde, argümantasyon 2 tezde, TPAB ise 2 tezde merkeze alınmıştır. Kalan 8 tez (%36,4) bu kategorilerin dışındaki yaklaşımları (yapılandırmacı öğretim, işbirlikli öğrenme, problem kurma gibi) veya müdahale içermeyen betimsel incelemeleri kapsamaktadır.



Şekil 3. Tezlerin Öğretim Sürecinde Merkeze Aldığı Yaklaşıma Göre Dağılımı (N = 22)

Tablo 5. Yenilikçi Yaklaşım Kategorileri, İlgili Tezler ve Odak Noktaları

Kategori	f	Tezler	Odak
Bilgisayar destekli öğretim	6	Öztürk (2005), Şen (2010), Avaroğlu (2013), Yüce (2023), Güneyli (2024), Dündar (2024)	Öğretim yazılımı tasarımı, sezgisel yanılgı ve sunum biçimi temelli yazılımlar, dinamik istatistik yazılımı ve çevrim içi araçlar
Oyun temelli öğrenme / oyunlaştırma	4	Fırat (2011), Türker (2020), Aslan (2023), Aydın (2023)	Eğitsel bilgisayar oyunları, "tahmin et – oyna – değerlendir" adımlı oyunlar, oyunlaştırma ögeleri ve sosyomatematiksel normlar
Argümantasyon	2	Can (2018), Korkmaz (2024)	Öğretmen adaylarıyla olasılık ve istatistik öğretiminde argümantasyon tabanlı etkinlikler
TPAB / teknoloji entegrasyonu	2	Gökçe (2025), Köksal Baları (2025)	Olasılık bağlamında TPAB öz-yeterlik ölçeği, teknoloji destekli öğretimin TPAB düzeyine etkisi
Diğer (alternatif öğretim ve betimsel çalışmalar)	8	Mut (2003), Tunç (2006), Özdemir (2012), Berkün (2016), Demirci (2018), Fırat (2018), Çaylı (2024), Altay (2025)	Yanılgı betimleme, okul türü karşılaştırması, çalışma yaprakları, bilgi değişme tekniği, problem kurma, öğretmen görüşleri ve bilgisi, öğretim deneyi

3.5.1. Bilgisayar destekli öğretim

Bu kategori, 2005'ten 2024'e kadar tezlerde sürekli yer alan tek yaklaşımdır. Öztürk (2005), 8. sınıf permütasyon ve olasılık ünitesi için öğretici, alıştırma-uygulama ve simülasyon özelliklerini içeren bir yazılımı öğretim tasarımı aşamalarına göre geliştirmiştir. Çukurova Üniversitesi'nde Şen (2010) klinik görüşmelerden elde edilen sezgisel hatalara göre yazılım hazırlamış, Avaroğlu (2013) bu yazılımı yeniden düzenleyerek sunum biçimi (basamaklı/bütünsel) ve yanılgı desteğini dört yazılım koşulunda sınamış, Yüce (2023) ise sezgisel yanılgı öğretimini çoklu ortam sinyal ilkesiyle birleştirerek lise düzeyinde incelemiştir. Güneyli (2024) dinamik istatistik yazılımıyla istatistik ve olasılığı birlikte ele alan bir öğretim deneyi, Dündar (2024) ise VUstat, GeoGebra ve EBA ile desteklenmiş teknoloji destekli öğretimi uygulamıştır.

3.5.2. Oyun temelli öğrenme ve oyunlaştırma

Fırat (2011), Java ile geliştirilen iki eğitsel bilgisayar oyunuyla 6. sınıf öğrencilerinin kavramsal öğrenmesini incelemiştir. Türker (2020) araştırmacı tarafından geliştirilen

13 olasılık oyununu “tahmin yap – oyna ve çetelesini tut – değerlendir” adımlarıyla uygulamıştır. Marmara Üniversitesi’nde tamamlanan iki tez aynı oyunlaştırılmış 8. sınıf olasılık öğretimine farklı açılardan bakmıştır: Aslan (2023) öğrencilerin sezgisel düşünmelerini ve olasılıklı düşünme düzeylerindeki değişimi, Aydın (2023) ise sınıf içi sosyomatematiksel normları incelemiştir.

3.5.3. Argümantasyon

Argümantasyon, her iki tezde de öğretmen adaylarıyla çalışılan bir yaklaşım olarak yer almıştır. Can (2018) doktora tezinde olasılık öğretimini argümantasyon yaklaşımıyla gerçekleştirmiş ve adayların argümantasyon düzeylerini video kayıtlarından belirlemiştir. Korkmaz (2024) ise altı haftalık uygulamada argümantasyon tabanlı etkinlikleri istatistik okuryazarlığı bağlamında kullanmıştır.

3.5.4. TPAB ve teknoloji entegrasyonu

TPAB, yalnızca 2025 tarihli iki tezde merkeze alınmıştır. Gökçe (2025), 911 öğretmen adayıyla olasılık bağlamında TPAB öz-yeterlik ölçeğini geliştirmiştir. Köksal Balaı (2025) ise teknoloji destekli olasılık ve istatistik öğretiminin 43 öğretmen adayının TPAB düzeylerine, öz-yeterliklerine ve dijital okuryazarlıklarına etkisini karma yöntemle incelemiştir.

3.5.5. Diğer yaklaşımlar

Bu kategorideki tezlerin dördü müdahale içermeyen betimsel çalışmalardır: Mut (2003) kavram yanılgılarını, Tunç (2006) özel ve devlet okullarındaki olasılık başarısını, Fırat (2018) öğretmen görüşlerini, Çaylı (2024) ise öğretmen adaylarının olasılık bilgisi ile tutumlarını incelemiştir. Diğer dördü alternatif öğretim yaklaşımı uygulamıştır: Özdemir (2012) yapılandırmacı çalışma yaprakları, Berkün (2016) işbirlikli öğrenmede bilgi değişme tekniği, Demirci (2018) problem kurma becerisini geliştirmeye yönelik öğrenme ortamı, Altay (2025) ise yapılandırmacı ve teknoloji destekli etkinliklerle tasarlanmış bir öğretim deneyi kullanmıştır.

3.6. Öğretimsel Müdahale İçeren Tezlerin Bulguları

İncelenen tezlerin 17’si öğretimsel bir müdahale (yazılım, oyun, etkinlik, öğrenme ortamı vb.) içermektedir. Kalan beş tez (Mut, 2003; Tunç, 2006; Fırat, 2018; Çaylı, 2024; Gökçe, 2025) betimsel, karşılaştırmalı veya ölçek geliştirme niteliğindedir.

Müdahale içeren tezlerin temel bulguları, tezlerin kendi raporladığı biçimiyle Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Müdahale İçeren Tezlerde Bildirilen Temel Bulgular

Tez	Müdahale	Bildirilen temel bulgu
Öztürk (2005)	Bilgisayar destekli öğretim yazılımı (öğretici, alıştırma-uygulama, simülasyon)	Tasarım ve geliştirme süreci raporlanmış, 8. sınıf pilot uygulamasında gözlenen güçlüklere göre yazılım düzeltilmiştir.
Şen (2010)	Sezgisel düşünme kontrollü bilgisayar destekli öğretim	Akademik başarıda en yüksek ortalama sezgisel düşünme kontrollü yazılım grubunda, en düşük ticari yazılım grubunda bulunmuştur.
Fırat (2011)	Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar	Kavramsal öğrenmeye katkı sağlamış, geleneksel öğretimden daha etkili bulunmuştur.
Özdemir (2012)	Yapılandırmacı çalışma yaprakları	Deney grubunun akademik başarısı kontrol grubundan yüksektir.
Avaroğlu (2013)	Sunum biçimi ve yanılgı desteğine göre dört yazılım	Yanılgı/basamaklı, basamaklı ve yanılgı/bütünsel gruplar geleneksel gruptan anlamlı biçimde yüksek başarı göstermiş, yanılgı/basamaklı grup en yüksek ortalamaya ulaşmıştır.
Berkün (2016)	İşbirlikli öğrenmede bilgi değişme tekniği	Son test ve kalıcılıkta anlamlı fark yoktur, teknik en az öğretmen merkezli öğretim kadar etkili bulunmuş, öğrenci görüşleri çoğunlukla olumludur.
Demirci (2018)	Problem kurma becerisine yönelik öğrenme ortamı	Adayların başlangıç düzeyleri düşüktür, son test lehine anlamlı artış bulunmuş, problem kurmadaki hata sayısı 175'ten 26'ya düşmüştür.
Can (2018)	Argümantasyon yaklaşımı	Başarıda geleneksel yönteme göre daha fazla artış, kalıcılıkta anlamlı fark yok. Adaylar çoğunlukla 2. düzeyde argüman kurmuştur.
Türker (2020)	Oyun destekli olasılık öğretimi (13 oyun)	"Bir olayın olasılığı" ve "olasılık karşılaştırması" boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
Yüce (2023)	Sezgisel yanılgı ve sinyal ilkesi temelli dört yazılım	Olasılık başarısında bazı yazılım grupları lehine anlamlı fark, kalıcılıkta anlamlı fark yoktur.
Aslan (2023)	Oyunlaştırma ögeli ders içerikleri	Olasılıklı düşünme son testinde anlamlı gelişim, eş olasılık yanlılığı gibi sezgisel düşünceler açığa çıkmıştır.
Aydın (2023)	Oyunlaştırmaya göre tasarlanan olasılık öğretimi	Gözlenen sosyomatematiksel normlar en çok "açıklamalar" ve "çözümler" kategorilerinde toplanmıştır.
Güneyli (2024)	Dinamik istatistik yazılımı ile öğretim deneyi	Öğrencilerin temel istatistiksel yöntemleri anlama ve veri analizi becerilerinde olumlu ilerleme bildirilmiştir.
Dündar (2024)	VUstat, GeoGebra ve EBA ile teknoloji destekli öğretim	Son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark, başarı geleneksel yönteme göre daha fazla artmıştır.
Korkmaz (2024)	Argümantasyon tabanlı etkinlikler	İstatistik okuryazarlığı artmış, adaylar olumlu görüş bildirmiş, ancak mesleki yaşamda kullanmama eğilimi göstermiştir.
Köksal Baları (2025)	Teknoloji destekli olasılık ve istatistik öğretimi	TPAB, dijital okuryazarlık, istatistik öğretimi öz-yeterliği ve tutumda ön test-son test farkı anlamlıdır, ders planları "fark etme" basamağından "kabul etme, uyumlama ve keşfetme" basamaklarına ilerlemiştir.
Altay (2025)	Yapılandırmacı ve teknoloji destekli öğretim deneyi	Olasılıksal muhakeme anlamlı biçimde gelişmiş, ancak yaklaşımlara ilişkin farkındalık otomatikleşmemiş, temsiller arası geçiş sınırlı kalmış, kumarbaz yanılgısı gibi yanılgılar sürmüştür.

Tablo 6 birlikte değerlendirildiğinde, karşılaştırma gruplu dokuz tezin sekizinde (Şen, 2010; Fırat, 2011; Özdemir, 2012; Avaroğlu, 2013; Can, 2018; Türker, 2020; Yüce, 2023; Dündar, 2024) deney grubu lehine anlamlı fark bulunduğu, yalnızca Berkün (2016) tarafından yürütülen çalışmada anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Kalıcılık testi uygulayan üç tezin (Berkün, 2016; Can, 2018; Yüce, 2023) hiçbirinde

kalıcılık puanları bakımından anlamlı fark saptanmamıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan müdahale tezlerinde (Demirci, 2018; Korkmaz, 2024; Köksal Baları, 2025) ise ön test-son test karşılaştırmalarında olumlu yönde anlamlı değişimler bildirilmiştir. Öğrenci gruplarıyla yürütülen nitel öğretim deneylerinde (Aslan, 2023; Altay, 2025) gelişmenin yanı sıra sezgisel yanılgıların sürdüğü vurgulanmıştır.

Müdahale içermeyen tezlerde (Tablo 1) öğretmen boyutuna ve öğrenci düzeyinde yanılgılara ilişkin bulgular öne çıkmaktadır. Mut (2003) olasılık kavram yanılgılarının sıklığının sınıf düzeyine, cinsiyete ve önceki olasılık öğretimine göre değiştiğini bildirmiştir. Fırat (2018) öğretmenlerin olasılık işlemlerini rahatlıkla yürütürken kavramları problemlerle ilişkilendirmekte güçlük çektiklerini, olasılığa ayrılan sürenin kavramsal öğrenme için yeterli bulunmadığını belirtmiştir. Çaylı (2024) öğretmen adaylarının ortak içerik bilgisinin yeterli, ileri düzey içerik bilgisinin ise düşük olduğunu, sıklık yaklaşımına ilişkin bilgilerinin zayıf kaldığını, tutumlarının olumlu olduğunu ve bilgi ile tutum arasında anlamlı ilişki bulunmadığını saptamıştır. Gökçe (2025) öğretmen adaylarının olasılık bağlamındaki TPAB öz-yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğunu, cinsiyete göre bazı boyutlarda erkek adaylar lehine küçük etki büyüklüklü farklar bulunduğunu bildirmiştir. Tunç (2006) ise 8. sınıfta özel okul öğrencilerinin olasılık başarısının ve olasılığa yönelik tutumunun devlet okulu öğrencilerinden yüksek olduğunu, özel okullar arasında başarı bakımından fark bulunmazken devlet okulları arasındaki farkları ailelerin gelir ve eğitim düzeyi farklarıyla ilişkilendirdiğini, dershane ve özel ders alan öğrencilerin başarısının da daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

4. TARTIŞMA

4.1. Tez Üretiminin Dağılımı

Tez sayısı, 2003-2023 arasında ele alınan dört dönemin her birinde üç ile dört arasında kalmıştır. 2024-2025'te ise yalnızca iki yıllık sürede yedi teze çıkmıştır. Bu artış, olasılık öğretiminin güncel bir araştırma gündemi olmayı sürdürdüğüne işaret etmektedir. Doktora düzeyindeki tezlerin üçü de 2018'de tamamlanmıştır. 2018 sonrasında doktora düzeyinde olasılık öğretimine odaklanan bir teze ulaşılamamıştır. Alanın ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde şekillenmesi, uzun soluklu, boylamsal ve çok aşamalı tasarımların az temsil edildiğini düşündürmektedir. Çukurova (5 tez) ve Atatürk (3 tez) üniversitelerinin öne çıkması, belirli araştırma gruplarının alana süreklilik

kazandırdığına işaret etmektedir. Nitekim Çukurova Üniversitesi'ndeki tezlerden Avaroğlu (2013), Şen (2010) tarafından kullanılan yazılımı yeniden düzenleyerek geliştirmiştir. Aynı üniversitede Yüce (2023) sezgisel yanılgı temelli yazılım tasarımını lise düzeyinde sürdürmüştür. Bu durum, ilgili alt alanda birikimli bir araştırma çizgisi oluştuğunu göstermektedir.

4.2. Yöntemsel Dönüşüm

2003-2016 döneminde tezlerin sekizde yedisi nicel ya da deneysel desenle yürütülürken, 2017-2025 döneminde on dört tezin onu karma yöntem veya nitel desende tasarlanmıştır. Bu dönüşüm, alanın müdahalenin etkisini ölçmenin yanı sıra öğrencilerin ve öğretmen adaylarının olasılıksal düşünme süreçlerini, sınıf içi etkileşimi ve öğretmen bilgisini anlamaya da yöneldiğini yansıtmaktadır. Veri toplama araçlarındaki değişim de aynı yöndedir: görüşmeler yalnızca 2018 sonrasında kullanılmış, gözlem ve ses-görüntü kayıtları sekiz tezden yedisinde bu dönemde yer almıştır. Öte yandan başarı ve kavram testleri baskınlığını korumuş ve 22 tezin 16'sında kullanılmıştır. Bu bulgu, nitel araçların testlerle birlikte kullanıldığını ve onları tamamladığını göstermektedir.

4.3. Çalışma Grupları ve Kademeler

Tezlerin 13'ü ortaokul öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan yedi çalışmanın tamamı 2018 ve sonrasında yer almaktadır. Bu durum olasılık öğretiminde öğretmen bilgisi ve öğretmen eğitimi vurgusunun güçlendiğini göstermektedir. Lise düzeyinde yalnızca Yüce (2023) çalışması ile ortaokul ve lise öğrencilerini birlikte kapsayan Mut (2003) çalışması bulunmaktadır. Fırat (2018) ise lise öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. İncelenen tezler arasında yalnızca ilkokul düzeyine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa Tunç (2006) tarafından belirtildiği üzere olasılık, o tarihte yenilenen ilköğretim matematik programında 4. sınıftan itibaren yer almaktaydı. Bu durum, "olasılık öğretimi" anahtar sözcüğüyle tanımlanan örneklem içinde ilkokul kademesinin ve lise düzeyinde ileri olasılık kavramlarının yeterince araştırılmadığını düşündürmektedir.

4.4. Yenilikçi Yaklaşımlar

Bilgisayar destekli öğretim yazılımları, 2005'ten 2024'e kadar süren tek yaklaşım olmuştur. Öztürk (2005) ve Şen (2010) ile başlayan çizgi Yüce (2023), Güneyli (2024)

ve Dündar (2024) ile sürmüş, yaklaşım zaman içinde klasik eğitsel yazılımlardan dinamik istatistik yazılımlarına ve çevrim içi platformlara evrilmiştir. Oyun temelli yaklaşımlar Fırat (2011) ile başlamış, Türker (2020), Aslan (2023) ve Aydın (2023) ile oyun temelli öğrenme ve oyunlaştırma biçiminde çeşitlenmiştir. Argümantasyon ilk kez Can (2018) tarafından, Korkmaz (2024) ile ise istatistik öğretimi bağlamında kullanılmıştır. TPAB ise ancak 2025 tarihli iki tezde (Gökçe, 2025; Köksal Baları, 2025) merkeze alınmıştır. Dolayısıyla yaklaşımlar zaman içinde birikerek çoğalmıştır. Yeni yaklaşımların (argümantasyon, TPAB) öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda yoğunlaşması dikkat çekicidir. Başka bir deyişle bilgisayar destekli yaklaşımlar 2024 tarihli tezlerde de sürerken TPAB adlandırılmış biçimde yalnızca son yıllarda öne çıkmıştır.

4.5. Müdahale Bulguları

Karşılaştırma gruplu dokuz tezin sekizinde (Şen, 2010; Fırat, 2011; Özdemir, 2012; Avaroğlu, 2013; Can, 2018; Türker, 2020; Yüce, 2023; Dündar, 2024) deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yalnızca Berkün (2016) bilgi değişme tekniğinin öğretmen merkezli öğretimden anlamlı biçimde farklılaşmadığını ve “en az o kadar etkili” olduğunu bildirmiştir. Buna karşın bulguların yorumunda üç noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir. Birincisi, müdahaleler kısa sürelidir (süre bildiren tezlerde iki ile altı hafta arasında). Dolayısıyla elde edilen kazanımların süreklilik kazanıp kazanmadığı belirsizdir. Nitekim özetlerinde kalıcılık testi bildirilen üç tezin (Berkün, 2016; Can, 2018; Yüce, 2023) hiçbirinde kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. İkincisi, çalışmalar çoğunlukla bir ya da iki okulda, sınırlı örneklemle yürütülmüş yarı deneysel desenlerdir. Sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır. Üçüncüsü, bu çalışma tezlerin bildirdiği sonuçları özetlemektedir. Etki büyüklüklerine dayalı bir meta-analiz niteliği taşımamaktadır.

Müdahale içermeyen tezlerin bulguları ise olasılık öğretiminin zorluklarının öğretmen boyutuna da uzandığını göstermektedir. Çaylı (2024) öğretmen adaylarının ileri düzey içerik bilgisinin düşük, olasılığın sıklık yaklaşımına ilişkin bilgisinin zayıf olduğunu bildirmiştir. Demirci (2018) adayların olasılık başarılarının ve problem kurma becerilerinin başlangıçta düşük olduğunu, Fırat (2018) ise öğretmenlerin olasılık işlemlerini rahatlıkla yürütürken kavramları problemlerle ilişkilendirmekte güçlük çektiklerini saptamıştır. Öğrenciler düzeyinde Mut (2003) kavram yanılgılarının sıklığının sınıf düzeyine ve önceki öğretime göre değiştiğini, Aslan (2023) eş olasılık

yanlılığı gibi sezgisel düşüncelerin oyunlaştırılmış ortamlarda ortaya çıktığını, Altay (2025) ise öğretim deneyine karşın kumarbaz yanılgısı gibi yanılgıların kalıcılığını koruduğunu ve temsiller arası geçişin sınırlı kaldığını göstermiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, sezgisel yanılgıların öğrenci düzeyinde dirençli, öğretmen düzeyinde ise bilgi eksikliğiyle ilişkili olduğu bir tablo ortaya çıkmaktadır. Bu tablo, Batanero vd. (2016) tarafından derlenen alanyazının genel çerçevesiyle uyumludur.

4.6. Sınırlılıklar

Çalışma yalnızca YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde "olasılık öğretimi" anahtar sözcüğüyle taranıp tam metnine erişilebilen tezlerle sınırlıdır. Farklı anahtar sözcüklerle (ör. "olasılıksal düşünme", "şans") kayıtlı veya erişime kapalı tezler kapsam dışında kalmış olabilir. Doküman analizi yazılı içerikle sınırlı olup araştırma sürecini doğrudan yansıtmayabilir. Kodlama tek araştırmacı tarafından yapılmış, kodlayıcılar arası uyum hesaplanmamıştır. Tezlerin niteliği değerlendirilmemiş, yalnızca betimlenmiştir. Yöntem kategorileri tez yazarlarının kendi tanımlarına göre kodlandığından, nicel ve nitel unsurları birlikte barındıran tezlerde (ör. Türker, 2020; Aslan, 2023; Dündar, 2024) farklı bir ölçüt farklı bir sınıflama doğurabilir.

4.7. Öneriler

Araştırmacılara yönelik olarak doktora düzeyinde, boylamsal ve kalıcılığı sınayan çalışmaların artırılması, ilkokul kademesinde ve lisede ileri olasılık kavramlarına yönelik araştırmaların yapılması, olasılığın klasik, sıklık ve öznel anlamlarını birlikte ele alan öğretim tasarımlarının geliştirilmesi ve TPAB temelli ölçeklerin sınıf içi uygulamalarla desteklenmesi önerilmektedir. Öğretmen eğitimcilerine yönelik olarak, argümantasyon, oyunlaştırma ve teknoloji entegrasyonunun öğretmen yetiştirme programlarında olasılık ve istatistik öğretimi derslerine daha sistematik biçimde yerleştirilmesi ve öğretmen adaylarının olasılık içerik bilgisinin, özellikle sıklık yaklaşımı açısından, desteklenmesi düşünülebilir. Politika yapıcılar ve program geliştiriciler için, olasılık öğretimine ayrılan süre ve kazanımların dağınıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin (Fırat, 2018) dikkate alınması ve öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları uygulayabilmesi için hizmet içi desteğin artırılması önerilebilir.

5. SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye'de olasılık öğretimi alanında 2003-2025 yıllarında tamamlanan 22 lisansüstü tez doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Bulgular, alanın tez üretiminin sayıca arttığını, yöntemsel çeşitliliğin genişlediğini ve öğretim yaklaşımlarının çoğaldığını göstermektedir. Buna karşın belirli kademe, düzey ve araştırma türlerinde dikkat çekici boşluklar bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Altay, E. T. (2025). *Ortaokul öğrencilerinin olasılık kavramlarını nasıl yapılandırdıklarının incelenmesi: Bir öğretim deneyi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 986664)

Aslan, S. (2023). *Oyunlaştırma uygulamaları ile sekizinci sınıf olasılık öğretiminde öğrencilerin sezgisel düşünmeleri* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 808959)

Avaroğlu, M. C. (2013). *Olasılık öğretiminde sunum biçimlerine ve yanılgı desteğine göre hazırlanmış yazılımların öğrencilerin akademik başarı, sezgisel düşünme ve öğretim süreci deneyimlerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 327708)

Aydın, B. H. (2023). *Sosyomatematiksel normların oyunlaştırmaya göre tasarlanan sekizinci sınıf olasılık öğretiminde incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 808751)

Batanero, C., Chernoff, E. J., Engel, J., Lee, H. S., & Sánchez, E. (2016). *Research on teaching and learning probability*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31625-3

Berkün, D. N. (2016). *Permütasyon ve olasılık konusunun öğretiminde bilgi değişme tekniğinin kullanılmasının akademik başarıya ve hatırda tutma düzeyine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 425500)

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Can, Ö. S. (2018). *Argümantasyon yaklaşımı ile olasılık öğretiminin öğretmen adaylarının başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 542300)

Çaylı, S. (2024). *Preservice mathematics teachers' probabilistic knowledge and their attitudes toward probability and teaching of probability* [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 880802)

Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist, 31*(3-4), 175-190.

Demirci, Ö. (2018). *Matematik öğretmeni adaylarının olasılık konusunda problem kurma becerilerinin gelişiminin incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 497270)

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9-15). ACM.

Dündar, G. (2024). *Teknoloji destekli olasılık öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin başarılarına ve görüşlerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 900051)

Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi* [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 301095)

Fırat, S. (2018). *Olasılık öğretme-öğrenme sürecinin matematik öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 504599)

Fischbein, E. (1975). *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Reidel.

Gökçe, N. (2025). *Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) bağlamında olasılık öz-yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 930360)

Güneyli, D. B. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin dinamik istatistik yazılımı ile desteklenmiş öğrenme ortamında istatistik ve olasılık öğretimi: Bir öğretim deneyi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 865311)

Jones, G. A., Langrall, C. W., Thornton, C. A., & Mogill, A. T. (1997). A framework for assessing and nurturing young children's thinking in probability. *Educational Studies in Mathematics, 32*(2), 101-125.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology, 3*(3), 430-454.

Köksal Baları, E. (2025). *Teknoloji destekli olasılık ve istatistik öğretiminin matematik öğretmen adaylarının TPAB düzeylerine, özyeterliklerine ve dijital okuryazarlıklarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 963202)

Konold, C. (1989). Informal conceptions of probability. *Cognition and Instruction, 6*(1), 59-98.

Korkmaz, M. (2024). *Argümantasyon tabanlı etkinliklerin öğretmen adaylarının istatistiksel okuryazarlık seviyelerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 890830)

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Mut, A. İ. (2003). *Investigation of students' probabilistic misconceptions* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 143581)

Özdemir, G. (2012). *Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış çalışma yapraklarıyla 7. sınıflarda olasılık öğretimi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 319664)

Öztürk, G. (2005). *İlköğretim 8. sınıf düzeyinde permütasyon ve olasılık ünitesinin bilgisayar destekli öğretim tasarımı* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 169042)

Şen, N. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde bilgisayar destekli sezgisel düşünme kontrollü olasılık öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve sezgisel düşünme düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 294411)

Shaughnessy, J. M. (1992). Research in probability and statistics: Reflections and directions. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 465-494). Macmillan.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge University Press. (Orijinal eser 1958'de yayımlanmıştır)

Tunç, E. (2006). *Özel ilköğretim okulları ile devlet okullarının 8. sınıf öğrencilerine olasılık konusundaki bilgi ve becerileri kazandırma düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 180136)

Türker, K. N. (2020). *Oyun destekli olasılık öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin olasılıklı düşünmelerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 627487)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüce, S. (2023). *Sezgisel yanılgı ve çoklu ortam sinyal ilkesi temelli olasılık öğretiminin akademik başarı ve sezgisel düşünmeye etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 791363)

Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği

B032

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DERS PLANLARINDA MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME TÜRLERİNE YER VERME EĞİLİMLERİ

Arş. Gör. Dr. EBRU ERGÜL
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Bildiri no: ABS-EP6P3H

Özet

Matematik öğretiminde ilişkilendirme, gerçek hayat, farklı disiplinler, konu ve kavram-içi bağlantılar yoluyla tüm öğrencilere erişim sağlayan kapsayıcı pedagojilerin yapı taşıdır. Öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeyi ders planlarına yansıtma biçimleri ise kapsayıcı uygulamalara hazırlık düzeylerini yansıtmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada matematik öğretmen adaylarının ders planlarında matematiksel ilişkilendirme türlerine yer verme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2025–2026 akademik yılında nitel yöntemin durum çalışması deseninde yürütülmüş ve katılımcıları 41 matematik öğretmeni adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak adayların geliştirdiği ders planları kullanılmıştır. Adaylara yedi haftalık bilgilendirme programının ardından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5–8. sınıflar) kapsamında en az bir ilişkilendirme türü içeren ders planı oluşturmaları için 15 gün süre tanınmıştır. Toplanan ders planları, Monroe ve Mikovch'in matematiksel ilişkilendirme kategorileri (gerçek hayat, farklı disiplinler, matematiksel konu ve kavramların kendi aralarında) çerçevesinde betimsel içerik analiziyle incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ders planlarında en sık biçimde matematiğin kendi konu ve kavramlarıyla gerçek hayat ilişkilendirmesinin birlikte kullanıldığı tasarımların yer aldığı görülmüştür (n=18). Bunu yalnızca gerçek hayat ilişkilendirmesi (n=9), yalnızca farklı disiplinlerle ilişkilendirme (n=5) ve yalnızca matematiksel konu ve kavramları kendi içinde ilişkilendirme (n=4) izlemiştir. Tüm türleri bir arada barındıran (n=3) ve gerçek hayat-farklı disiplinler bileşimini içeren (n=2) tasarımlar daha sınırlı kalmıştır. Ders planları ağırlıklı olarak 6. sınıf düzeyinde (n=12) hazırlanmış ve 7. sınıf (n=11), 8. sınıf (n=10) ve 5. sınıf (n=8) düzeylerinde de dağılım göstermiştir. Tema düzeyinde Sayılar ve Nicelikler (n=22) ağırlık kazanmıştır. Geometrik Nicelikler ve (n=10), İşlemlerle Cebirsel Düşünme ve Değişimler (n=3) ve Veriden Olasılığa (n=3) temaları da yer almıştır. Matematiksel kavramlar açısından oran-orantı (n=5) ile kesirlerin farklı karşılaştırılması ve gösterimleri (n=5) öne çıkmıştır. Geometrik cisimler ve özellikleri, olasılık, kesirlerde dört işlem, çember ve daire gibi kavramlar bunları izlemiştir. Bu bulgular kapsayıcı eğitim perspektifiyle değerlendirildiğinde, matematiğin konu ve kavramlarının kendi içinde ve gerçek hayatla ilişkilendirilmesinin birlikte kullanımı çoklu erişim noktaları ve temsiller sağlayan kapsayıcı pedagoji anlayışıyla örtüşmektedir. Yine de ders planlarının 6. sınıf ve "Sayılar ve Nicelikler" teması etrafında yoğunlaşması, farklı sınıf düzeylerinde ve konu alanlarında kapsayıcı tasarım deneyimlerinin henüz yeterince çeşitlenmediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında ilişkilendirme becerisinin kapsayıcı eğitim ilkeleriyle bütünleştirilmiş çeşitli senaryolarla desteklenen bir yapıya kavuşturulması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ders planı, matematiksel ilişkilendirme, öğretmen adayı

PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS' TENDENCIES TO INCORPORATE TYPES OF MATHEMATICAL CONNECTIONS IN LESSON PLANS

Abstract

In mathematics education, making connections constitutes a fundamental building block of inclusive pedagogies that provide access to all students through links to real life, different disciplines, and intra-topic and intra-concept relationships. The ways in which pre-service teachers reflect mathematical connections in

their lesson plans, in turn, reveal their level of preparedness for inclusive practices. In line with this, the present study aims to examine pre-service mathematics teachers' tendencies to incorporate types of mathematical connections in their lesson plans. The research was conducted during the 2025–2026 academic year using the case study design within the qualitative research method, with participants consisting of 41 pre-service mathematics teachers. The lesson plans developed by the participants were used as the data collection tool. Following a seven-week orientation program, the participants were given 15 days to develop a lesson plan containing at least one type of connection within the scope of the Türkiye Century Maarif Model Secondary School Mathematics Curriculum (grades 5–8). The collected lesson plans were examined through descriptive content analysis within the framework of Monroe and Mikovch's categories of mathematical connections (real life, different disciplines, and mathematical topics and concepts among themselves). It was found that the designs most frequently featured in the pre-service teachers' lesson plans combined mathematics' own topics and concepts with real-life connections (n=18). This was followed by real-life connections alone (n=9), connections with different disciplines alone (n=5), and connections among mathematical topics and concepts alone (n=4). Designs incorporating all types together (n=3) and those combining real-life and different-discipline connections (n=2) remained more limited. The lesson plans were predominantly prepared for the 6th-grade level (n=12), with distribution also observed across the 7th-grade (n=11), 8th-grade (n=10), and 5th-grade (n=8) levels. At the theme level, the themes of Numbers and Quantities (n=22), Geometric Quantities (n=10), Algebraic Thinking and Change through Operations (n=3), and From Data to Probability (n=3) were also represented. In terms of mathematical concepts, ratio-proportion (n=5) and different comparisons and representations of fractions (n=5) stood out. These were followed by concepts such as geometric solids and their properties, probability, the four operations with fractions, and circles and disks. When evaluated from an inclusive education perspective, these findings indicate that the combined use of connections among mathematics' own topics and concepts and with real life aligns with an understanding of inclusive pedagogy that provides multiple points of access and representations. Nevertheless, the concentration of lesson plans around the 6th grade and the "Numbers and Quantities" theme indicates that inclusive design experiences have not yet sufficiently diversified across different grade levels and subject areas. This finding points to the need to structure the skill of making connections in teacher education programs through a framework supported by varied scenarios integrated with the principles of inclusive education.

Keywords: Lesson plan, mathematical connections, pre-service teacher

1. INTRODUCTION

In mathematics education, making connections centers on concretizing abstract mathematical structures and enriching learning processes by establishing links with real life, different disciplines, and intra-topic/intra-concept relationships (Ünlü, 2023). By rendering visible both the structural integrity of mathematical concepts within themselves and their interaction with other fields, this approach enables all students to make sense of mathematics and constitutes a fundamental building block of inclusive pedagogies (Sezgin-Kalelioğlu & Pişkin-Tunç, 2024; Özgen, 2013a). The ways in which pre-service teachers reflect mathematical connections in their lesson plans directly reveal not only their content-area knowledge but also their level of preparedness to create an inclusive learning climate and to respond to diverse learning needs in the future (Dışbudak-Kuru & Işıksal-Bostan, 2023; Pınar & Barak, 2026). Accordingly, examining pre-service teachers' tendencies to incorporate these types of connections in their lesson plans is of critical importance for developing inclusive education understandings and strengthening teacher education programs (Özgen, 2013a, 2013b).

The acquisition of meaning by concepts for students depends on these concepts being supported and connected with different contexts in mathematics education (Gücün & Genç, 2022). Indeed, the literature indicates that pre-service teachers generally hold a positive attitude toward the importance of mathematical connections (Çenberci & Özgen, 2021; Özgen, 2013a; Şahal et al., 2024). However, it is observed that pre-service teachers experience various difficulties in reflecting this positive attitude in their lesson plans and,

in particular, in translating it into practice. Research studies reveal that pre-service teachers are more willing and successful in connecting mathematical concepts with real life or with mathematics' own topics and concepts, whereas they remain more reticent in preparing lesson plans that establish interdisciplinary links (Akar-Yıldırım, 2020; Özgen, 2019; Şahal et al., 2024; Ünlü, 2023). This situation stems from pre-service teachers' insufficient level of making connections with different disciplines and of expressing these connections through verbal examples (Akar-Yıldırım, 2020; Mersin & Gedik-Altun, 2025; Özgen, 2019). Accordingly, it is of great importance that such connection-making skills be supported in teacher education programs through activity design processes integrated with the principles of inclusive education (Dışbudak-Kuru & Işıksal-Bostan, 2023; Mersin & Gedik-Altun, 2025; Yiğit-Koyunkaya et al., 2018). In order for pre-service teachers to be able to effectively integrate both interdisciplinary and real-life contexts into their lesson plans, active participation in qualified activity design processes and professional guidance in this direction are required (Özgeldi & Osmanoğlu, 2017; Özgen, 2019). Findings in the international literature likewise emphasize that teacher education programs should not be limited solely to the transmission of theoretical knowledge, but should also provide pre-service teachers with concrete pedagogical models and practical experiences through which they can translate these connections into practice (Banjo et al., 2025; de Gamboa et al., 2023). In this context, the present study will contribute to rendering teacher education processes more effective and inclusive by examining in detail pre-service teachers' tendencies to incorporate types of mathematical connections in their lesson plans.

Accordingly, the main purpose of the study is to examine in depth pre-service mathematics teachers' tendencies to incorporate types of mathematical connections in their lesson plans. Within this scope, the study sought answers to the following research questions:

1. Which types of mathematical connections do the lesson plans prepared by pre-service teachers contain?
2. What is the distribution of the types of mathematical connections included by pre-service teachers in their lesson plans according to grade levels, themes, and topics?

2. METHOD

Since this study aims to conduct an in-depth examination of pre-service mathematics teachers' tendencies to incorporate types of mathematical connections in their lesson plans, the case study design, one of the qualitative research approaches, was preferred. This design allows phenomena that arise within real-life contexts to be examined by the researcher in depth and from a holistic perspective (Patton, 2015). Accordingly, the case study design was determined to be the most appropriate method for the research, as it enables the participants' experiences within their natural settings and the documents they prepared to be revealed in detail.

Participants

The participants of the study consist of 41 pre-service teachers enrolled in the Elementary Mathematics Teaching undergraduate program at a state university in Turkey. The participants are attending the 3rd year of the relevant undergraduate program. Of the participants, 12 are male and 29 are female. In addition, all of the participants volunteered to take part in the research process. Criterion sampling technique was used in the selection of participants. Accordingly, the criterion sought was that participants should have prior experience in designing lesson plans. All of the participants were found to meet this criterion.

Data Collection Tool

The data of the study were obtained through a lesson plan template developed by the researcher. After the relevant template was prepared, it was submitted to academics with expertise in mathematics education and educational sciences (3 academics). As a result of the academics' review, the prepared lesson plan template was determined to pose no obstacle to its implementation.

The lesson plan template consists of four sections: the first section includes grade level, theme name, course hours, conceptual skills, and dispositions; the second section includes cross-curricular components (social-emotional learning skills–values–literacy skills, relationships among skills, learning outcomes and process components, content framework, generalizations, key concepts, symbols and representations, type of mathematical connection, evidence of learning); the third section includes learning and teaching experiences (underlying assumptions, pre-assessment, bridging, learning-teaching activities); and the fourth section includes differentiation activities. The relevant template was given to the participants in advance, and they were informed that they could use this template if they wished, or modify it if they did not.

Data Collection Process

The data of the study were collected face-to-face during the spring semester of the 2025–2026 academic year (between February 16 and April 10). Before the lesson plans were developed, the participants were provided with information on mathematical connections and their types by the researcher over a period of seven weeks, and sample lesson plans were examined. Following this, the participants were given a two-week period to develop their own original lesson plans. At the end of this period, the developed lesson plans were collected and examined by the researcher through descriptive content analysis.

Analysis of the Data

The data of the study were examined through descriptive content analysis within the framework of Monroe and Mikovch's (1994) categories of mathematical connections (real life, different disciplines, and mathematical topics and concepts among themselves). Accordingly, each participant's lesson plan was reviewed, and it was checked whether there were any sections left blank or skipped within the plan. Subsequently, the types of connections in the lesson plans and the content presented in the learning-teaching experiences were examined for internal consistency by two experts, one being the researcher and the other a peer academic specializing in mathematics education. After consistency was confirmed through cross-checking, the participants' lesson plans were deemed acceptable and categorized according to the identified connection headings. In carrying out this process, information regarding the themes and topics in which the participants made connections, as well as the grade level, was also recorded. Through the joint decision of the analysts, the findings were finalized and presented visually using frequency (f) values.

Trustworthiness and Ethics

Since the concepts of validity and reliability in qualitative research do not directly correspond to the criteria used in quantitative studies, the steps of credibility, transferability, dependability, and confirmability proposed by Lincoln and Guba (1986) were followed in order to establish the trustworthiness of this study.

First, within the scope of the credibility criterion, the lesson plan template used as the data collection tool was submitted for review to three academics with expertise in mathematics education and educational sciences, and content validity was supported through expert review. For the dependability criterion, a cross-checking strategy was adopted during the analysis process; each lesson plan was examined independently by two analysts, one being the researcher and the other a peer academic specializing in mathematics education, in terms of connection types, theme-topic consistency, and grade-level information, and only the plans on which a joint decision was reached were included in the analysis. In addition, the systematic evaluation of the data through descriptive content analysis framed by Monroe and Mikovch's (1994) established categories ensures the consistency of coding decisions and the replicability of the analytical process. Within the framework of the transferability criterion, the context of the study was reported in detail through elements such as the number of participants (41 pre-service teachers), program level (3rd year), gender distribution (12 male, 29 female), the criterion sampling technique, the seven-week orientation program, and the two-week planning period, and was described with the depth required for the findings to be transferable to similar contexts. In line with the confirmability criterion, it was emphasized that the evaluations were based directly on the lesson plan data produced by the participants and were presented free from researcher bias.

In accordance with the ethical principles of the research and participants' rights, participation in the study was based entirely on voluntariness. In this context, participants were informed, both in writing and verbally, of the purpose and scope of the research, the data collection process, and the fact that the data obtained would be used solely for scientific purposes. Pre-service teachers, whose written consent was obtained through an informed consent form, were reminded that they could withdraw from the study at any stage of the research without being subject to any sanction. The identity information of the participants was carefully kept confidential throughout the process, and no element that could reveal personal data was included. The data were examined only by the researcher and the expert peer evaluator and were never shared with third parties. Furthermore, in order to support the ethical trustworthiness of the process, any intervention that could affect the participants' academic performance was avoided, and the lesson plan preparation process was carried out independently of the regular course assessments within the undergraduate program.

3. FINDINGS

The first finding of the study reveals which types of mathematical connections pre-service teachers incorporated into the lesson plans they prepared. The results obtained are presented in Figure 1.

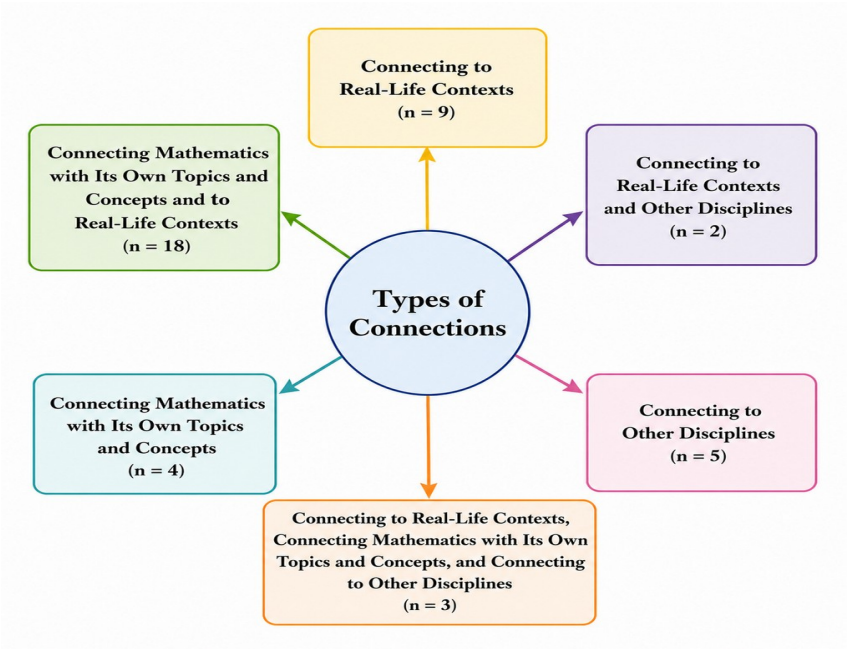


Figure 1. Types of Mathematical Connections Used in Lesson Plans

As shown in Figure 1, it was determined that pre-service teachers most frequently preferred the combined use of the types "Connecting Mathematics with Its Own Topics and Concepts" and "Connecting to Real-Life Contexts" in their lesson plans (n=18). This category was followed, respectively, by connecting mathematics to real-life contexts alone (n=9) and connecting to other disciplines (n=5), whereas the least frequently observed cases were connecting mathematics with its own topics and concepts alone (n=4), connecting mathematics to both real-life contexts and other disciplines (n=2), and the combinations in which all types of connections were used together (n=3).

The second finding aims to determine at which grade level, theme, and topic the pre-service teachers employed the types of mathematical connections included in the lesson plans they prepared (See Figure 2).

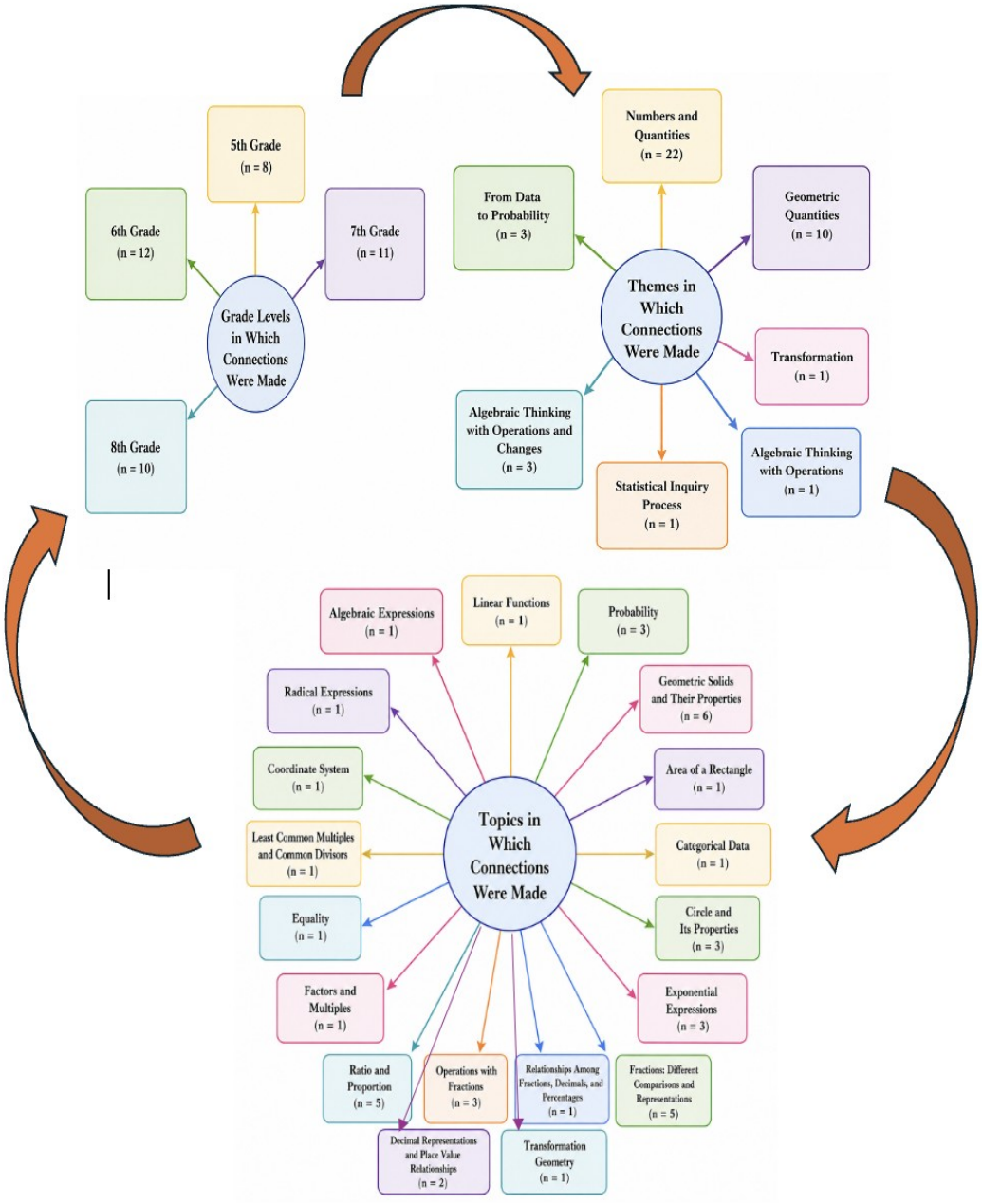


Figure 2. Distribution of Types of Mathematical Connections Used in Lesson Plans by Grade Level, Theme, and Topic

As shown in Figure 2, the findings obtained indicate that connections were made most frequently at the 6th-grade level (n=12). This was followed, respectively, by the 7th-grade (n=11), 8th-grade (n=10), and 5th-grade (n=8) levels. When the distribution of connections across themes is examined, it is seen that the predominant focus was concentrated in the "Numbers and Quantities" theme (n=22). The other prominent themes were "Geometric Quantities" (n=10), "From Data to Probability" (n=3), and "Algebraic Thinking with Operations and Changes" (n=3). In addition, a more limited number of connections were identified in the themes of "Transformation" (n=1), "Algebraic Thinking with Operations" (n=1), and "Statistical Inquiry Process" (n=1).

At the topic level, the highest frequencies of connections were concentrated in the topics of "Geometric Solids and Their Properties" (n=6), "Ratio and Proportion" (n=5), and "Fractions: Different Comparisons and Representations" (n=5). These were followed by the topics of "Circle and Its Properties" (n=3), "Operations with Fractions" (n=3), and "Exponents" (n=3). While n=2 connections were identified for the

topic of "Decimal Representations and the Relationship with Place Value," a level of n=1 connection was observed in each of the topics of Linear Functions, Algebraic Expressions, Square Roots, Coordinate System, Least Common Multiple and Common Divisors, Equality, Factors and Multiples, Transformation Geometry, Fraction-Decimal-Percentage Relationships, and Categorical Data.

4. CONCLUSION, DISCUSSION, AND RECOMMENDATIONS

According to the results of the study, it was concluded that pre-service teachers predominantly incorporated the types of connecting mathematics with its own topics and concepts and connecting to real-life contexts. This result is consistent with similar studies in the literature examining pre-service teachers' mathematical connection-making skills (Kaya & Keşan, 2023; Şahal et al., 2024). It can also be said that the participants drew most frequently on everyday-life contexts in their instructional materials (Özgeldi & Osmanoğlu, 2017). This suggests that the connection strategies pre-service teachers employed in their lesson plans offer a certain degree of "inclusiveness" in reflecting both the internal and external structure of mathematics, yet this inclusiveness is largely tied to everyday-life applications, while connections between mathematics and other disciplines have not yet been addressed across a sufficiently wide range.

It was found that pre-service teachers worked most extensively on connection types related to 6th-grade topics in their lesson plans. It was further determined, based on the participants' lesson plans, that the need to make connections decreased as grade level increased. This may be closely related to the fact that mathematical concepts become progressively more abstract at higher grade levels, which complicates the connection-making process, and, in addition, to the intense pressure created by centralized examination systems in Turkey, which compels classroom practice to focus on procedural skills and test-taking techniques rather than conceptual depth (Aksoy, 2023; Jailani et al., 2020; Kertil et al., 2021). Findings in the literature indicate that this exam-oriented approach in teaching practice pushes the development of higher-order thinking skills, such as mathematical connection-making, into the background (Hatısaru, 2020; Yıldırım & Didiş-Kabar, 2025). Therefore, in order to enhance pre-service teachers' competence in building bridges between abstract concepts, it is essential that the content-area courses offered within teacher education programs be restructured to respond both to the exam-oriented reality and to the need for conceptual deepening during the transition from middle school to high school.

It is observed that connections were predominantly made within topic content belonging to the numbers and quantities theme. For instance, pre-service teachers resorted to connection-making more frequently in topics such as fractions, factors and multiples, decimal representation, percentages, ratio-proportion, exponential expressions, and radical expressions. This may stem from the fact that this particular theme has arithmetic foundations and constitutes the area in which participants can most readily build bridges to everyday life (Yorulmaz & Çokçalışkan, 2017). This resulting picture indicates that, from the standpoint of inclusive practices, teacher education programs need to design interventions aimed at helping pre-service teachers develop connection-making skills not only in numerical and arithmetic topics but also in more abstract or alternative themes such as algebra and data analysis. Accordingly, it is of great importance that the undergraduate teacher education curriculum be enriched with hands-on activities that enable pre-service teachers to establish functional and multidimensional links across different mathematical domains.

5. REFERENCES

Akar-Yıldırım, Z. (2020). Seventh-grade students' mathematical connection skills in ratio and proportion. *International Journal of Educational Studies in Mathematics, 7*(4), 271-288. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1394196

Aksoy, E. (2023). Teaching or testing, which matters more? Transition among education levels in Turkey. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *10*(2), 470–483. https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.376

Banjo, B. O., Luneta, K., & Rodríguez-Nieto, C. A. (2025). Exploring teachers' perceptions of mathematical connections in the mathematics curriculum and teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21*(9), em2703 https://doi.org/10.29333/ejmste/16883

Çenberci, S., & Özgen, K. (2021). Prospective mathematics teachers' opinions, skills and examples on connection with real world in design activity. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 12*(1), 70–95. https://doi.org/10.51460/baebd.838118

de Gamboa, G., Badillo, E. & Font, V. Meaning and structure of mathematical connections in the classroom. *Can. J. Sci. Math. Techn. Educ.* 23, 241–261. https://doi.org/10.1007/s42330-023-00281-2

Dışbudak-Kuru, Ö., & Işıksal-Bostan, M. (2023). Supporting the development of preservice teachers' mathematical connection skills in a teacher education programme. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 54*(8), 1393–1419. https://doi.org/10.1080/0020739x.2022.2158381

Gücün, A., & Genç, M. (2022). Investigation of in-class reflections of types of mathematical connections. *Journal of Higher Education and Science, 12*(2), 334–350. https://doi.org/10.5961/highereducsci.1066131

Hatisaru, V. (2020). Exploring evidence of mathematical tasks and representations in the drawings of middle school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 15*(3), em0609. https://doi.org/10.29333/iejme/8482

Jailani, J., Retnawati, H., Apino, E., & Santoso, A. (2020). High school students' difficulties in making mathematical connections when solving problems. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research, 19*(8), 255–277. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.14

Kaya, D., & Keşan, C. (2023). The connection of mathematics with real-life situations: Preservice elementary mathematics teachers' perceptions of creating and evaluating story problems. *International Online Journal of Primary Education, 12*(2), 118–135. https://doi.org/10.55020/iojpe.1135191

Kertil, M., Gülbağcı-Dede, H., & Ulusoy, E. G. (2021). Skill-based mathematics questions: what do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12*(1), 151-186. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.774651

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation, 1986*(30), 73–84. https://doi.org/10.1002/ev.1427

Mersin, N., & Gedik-Altun, S. D. (2025). Exploring the interaction between mathematical connections and problem posing skills in prospective teachers: A study on the concept of function. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 12*(3), 896–922. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1759014

Monroe, E. E., & Mikovch, A. K. (1994). Making mathematical connections across the curriculum: activities to help teachers begin. *School Science and Mathematics, 94*(7), 371–376. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1994.tb15697.x

Özgeldi, M., & Osmanoğlu, A. (2017). Connecting mathematics to real life: an investigation on how prospective secondary mathematics teachers build real life connections. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 8*(3), 438-458. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.298081

Özgen, K. (2013a). An investigation of primary mathematics preservice teachers' views and skills towards mathematical connections. *Turkish Studies, 8*(8), 2001–2020. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5321

Özgen, K. (2013b). Mathematical connection skill in the context of problem solving: The case of pre-service teachers. *NWSA-Education Sciences, 8*(3), 323–345. https://doi.org/10.12739/nwsa.2013.8.3.1c0590

Özgen, K. (2019). The skills of prospective teachers to design activities that connect mathematics to different disciplines. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 20*(1), 101–118. https://doi.org/10.17679/inuefd.363984

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.

Pınar, N., & Barak, B. (2026). An investigation of sixth grade middle school mathematics textbooks in terms of connection skill. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *16*(1), 169–200. https://doi.org/10.18039/ajesi.1790462

Sezgin-Kalelioğlu, Z., & Pişkin-Tunç, M. (2024). The effect of the training on the connection in mathematics teaching on the self-efficacy perceptions of teacher candidates towards mathematical connection skills. *Ihlara Journal of Educational Research*, *9*(1), 41-51. https://doi.org/10.47479/ihead.1390088

Şahal, M., Doğan, M., & Özdemir, A. Ş. (2024). Examination of types of mathematical connections that pre-service mathematics teachers use in teaching processes. *International Journal of Modern Education Studies*, *8*(2), 224-250. https://doi.org/10.51383/ijonmes.2024.354

Ünlü, M. (2023). Examining task development processes of pre-service mathematics teachers in terms of connecting to real life. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education, 20*(3), 1187-1212. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1337838

Yıldırım, S., & Didiş-Kabar, M. G. (2025). Mathematics teachers' opinions on their teaching and reflections from their practices under the renewed high school transition system (HTS). *International Journal of Turkish Education Sciences*, *13*(3), 1730-1769. https://doi.org/10.46778/goputeb.1640015

Yiğit-Koyunkaya, M., Uğurel, İ., & Tataroğlu-Taşdan, B. (2018). Reflection of preservice teachers' thoughts about connecting mathematics and real life situations on their mathematics learning activities. *Journal of Uludag University Faculty of Education, 31*(1), 177-206. https://doi.org/10.19171/uefad.450083

Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2017). Pre-Service classroom teachers' opinions about mathematical connection. *International Primary Education Research Journal*, *1*(1), 8–16. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/460376

Özel Eğitim

B033

EĞİTİME FİZİKSEL ERİŞİLEBİLİRLİK BAĞLAMINDA TAŞIMALI EĞİTİM: TÜRKİYE'DEKİ ARAŞTIRMALARIN AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi HÜLYA TORUN YETERGE
Adıyaman Üniversitesi
Bildiri no: ABS-2RJ5FF

Özet

Eğitime erişim, öğrencilerin eğitim kurumlarına yerleştirilmelerininin yanında bu kurumlara güvenli ve sürdürülebilir biçimde ulaşabilmelerini de kapsamaktadır. Bu durum; hareket, iletişim, sağlık ve öz bakım alanlarında yoğun desteğe gereksinim duyabilen ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler açısından özellikle önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de özel eğitimde taşımalı eğitime yönelik gerçekleştirilen araştırmaların genel özelliklerini incelemek ve ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bu araştırmalarda nasıl temsil edildiğini belirlemektir. Araştırma, sistematik taramaya dayalı bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve EBSCO veri tabanlarında belirlenen anahtar sözcüklerle gerçekleştirilen taramalarda 593 kayda ulaşılmıştır. Tekrarlanan kayıtların çıkarılmasının ardından 521 çalışma başlıkları açısından incelenmiş, 10 çalışma özet ve içerik incelemesine alınmış ve dâhil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan üç çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmalar yayın yılı, yayın türü, yöntem, katılımcı özellikleri, ele alınan yetersizlik grupları ve araştırma amaçları açısından betimsel olarak incelenmiştir. Ayrıca ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimi açısından değerlendirilmiştir. Bulgular, Türkiye'de özel eğitimde taşımalı eğitime ilişkin araştırma birikiminin oldukça sınırlı olduğunu ve incelenen çalışmaların tamamının nitel yöntemlerle gerçekleştirildiğini göstermiştir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin çalışmalarda doğrudan ve ayrı bir araştırma grubu olarak ele alınmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte güvenlik, uyarlanmış araç, refakat ve personel desteği, personel yeterliği, iletişim, acil durumlara müdahale ve yolculuk koşulları gibi gereksinimlerin çalışmalarda parçalı biçimde ele alındığı görülmüştür. Buna karşılık hareket ve transfer desteği, yardımcı araçlarla güvenli taşıma, araç içi pozisyonlama ve öz bakım gibi daha özgül gereksinimlerin belirgin biçimde incelenmediği belirlenmiştir. Sonuç olarak ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişim gereksinimlerini bütüncül biçimde ele alan araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Taşımalı eğitim, fiziksel erişilebilirlik, ağır ve çoklu yetersizlik, eğitime erişim

SCHOOL TRANSPORTATION IN THE CONTEXT OF PHYSICAL ACCESS TO EDUCATION: A REVIEW OF RESEARCH IN TÜRKİYE FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES

Abstract

Access to education encompasses not only students' placement in educational institutions but also their ability to reach these institutions safely and sustainably. This is particularly important for students with severe and multiple disabilities, who may require intensive support in mobility, communication, health, and self-care. This study aims to examine the general characteristics of research on school transportation in special education in Türkiye and determine the extent to which students with severe and multiple disabilities are represented in this research. The study was designed as a review based on a systematic literature search.

Searches conducted in Google Scholar, the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center, and EBSCO databases using predefined keywords yielded 593 records. Following the removal of duplicates, 521 records were screened by title, 10 were assessed through abstract and content review, and three studies meeting the inclusion and exclusion criteria were included. The studies were descriptively analyzed in terms of publication year, publication type, research methods, participant characteristics, disability groups addressed, and research aims. They were also examined in relation to access to education through school transportation for students with severe and multiple disabilities. The findings indicated that research on school transportation in special education in Türkiye is highly limited and that all included studies employed qualitative methods. Students with severe and multiple disabilities were not explicitly addressed as a distinct research group. Nevertheless, needs related to safety, adapted vehicles, accompaniment and staff support, staff competence, communication, emergency response, and travel conditions were addressed in a fragmented manner. More specific needs, including mobility and transfer assistance, safe transportation with assistive devices, in-vehicle positioning, and self-care, were not explicitly examined. The findings highlight the need for research that comprehensively addresses the school transportation needs of students with severe and multiple disabilities in accessing education.

Keywords: School transportation, physical accessibility, severe and multiple disabilities, access to education

1. GİRİŞ

Eğitim hakkının etkili biçimde kullanılabilmesi, bireylerin yalnızca bir eğitim kurumuna kayıtlı olmalarıyla sınırlı olmayıp, eğitim ortamlarına fiilen erişebilmelerini ve eğitim sürecine sürekli katılım gösterebilmelerini de gerektirmektedir (Aruldas vd., 2023; Comeau vd., 2025). Bu bağlamda erişilebilirlik, eğitimde fırsat eşitliğinin ve katılımın sağlanmasında temel unsurlardan biridir. Eğitim ortamlarının fiziksel, sosyal ve öğretimsel açıdan erişilebilir olması, öğrencilerin eğitim sürecine bağımsız ve güvenli biçimde katılabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Fiziksel erişilebilirlik ise öğrencinin okul binası içerisindeki mekânları kullanabilmesinin yanında yaşadığı yerden eğitim kurumuna ulaşabilmesini de kapsamaktadır. Dolayısıyla öğrencinin eğitim ortamına ulaşımının sağlanması, eğitime erişimin ilk ve temel aşamalarından biri olarak değerlendirilebilir (Comeau vd., 2026).

Öğrencilerin yaşadıkları yer ile eğitim kurumları arasındaki fiziksel mesafenin veya ulaşım olanaklarının eğitime katılım açısından engel oluşturduğu durumlarda taşıma hizmetleri eğitime erişimin sağlanmasında önemli bir işlev üstlenmektedir (Buliung vd., 2021). Türkiye'de taşımalı eğitim, çeşitli nedenlerle bulundukları yerleşim yerinde eğitim hizmetinden yararlanamayan öğrencilerin eğitim kurumlarına günlük olarak taşınarak eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlayan bir uygulama olarak yürütülmektedir. Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulaması yalnızca genel eğitim kapsamındaki öğrencileri değil, özel gereksinimli olan öğrencileri de kapsamaktadır. Bu yönüyle taşımalı eğitim, özel gereksinimli öğrenciler açısından bir ulaşım hizmeti olmasının yanında, eğitim ortamlarına fiziksel erişimin ve eğitime devamlılığın sağlanmasının araçlarından biri olarak da değerlendirilmektedir (Comeau vd., 2026).

Türkiye'de öğrenci taşıma uygulamalarının yürütülmesine ilişkin esaslar Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği ile düzenlenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). İlgili düzenlemelerde özel gereksinimli öğrencilerin taşınmasına ilişkin ayrıca hükümler bulunmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci ve kursiyerlerin taşındığı araçlarda rehber personel bulundurulması öngörülmekte, tekerlekli sandalye kullanan veya yürüme güçlüğü yaşayan öğrencilere hizmet verecek servis araçlarında liftli donanım, standartlara uygun seyyar rampa ve gereksinim duyulan diğer teknik özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemeler, özel gereksinimli öğrencilerin taşıma sürecinin yalnızca bir noktadan diğerine ulaştırılma olarak ele alınamayacağını; öğrencilerin bireysel özellikleri, güvenlikleri, hareketlilikleri ve destek gereksinimleri dikkate alınarak planlanması gerektiğini göstermektedir.

Taşıma yoluyla eğitime erişimin önemi, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin karmaşık ihtiyaçları açısından daha belirgin hâle gelmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler; zihinsel, bedensel,

duyusal ve/veya sağlıkla ilişkili birden fazla sınırlılığın bir arada bulunmasına bağlı olarak hareket, iletişim, öz bakım, günlük yaşam ve eğitime katılım alanlarında yoğun ve süreklilik gösteren desteğe gereksinim duyabilmektedir (Schaafsma vd., 2025). Bu öğrencilerin bir bölümünün tekerlekli sandalye veya farklı yardımcı araçlar kullanması, bağımsız hareket etmede güçlük yaşaması ve transfer sırasında fiziksel desteğe ihtiyaç duyması, ev ile okul arasındaki ulaşım sürecini eğitime erişimin kritik bir bileşeni hâline getirmektedir. Ayrıca sağlık, güvenlik, pozisyonlama, iletişim ve öz bakım gibi gereksinimler, taşıma sürecinin öğrencinin bireysel özelliklerine göre düzenlenmesini gerekli kılabilmektedir (Comeau vd., 2025).

Bu açıdan ağır ve çoklu yetersizliği olan bir öğrencinin eğitim ortamına erişebilmesi, uygun bir eğitim kurumunun bulunması veya öğrencinin bu kuruma yerleştirilmesiyle sınırlı değildir. Öğrencinin evinden alınması, araca güvenli biçimde binmesi ve araçtan inmesi, gerektiğinde transfer desteği alması, kullandığı tekerlekli sandalye veya yardımcı aracın taşıma aracında güvenli biçimde konumlandırılması, yolculuk boyunca gereksinim duyduğu desteğe erişebilmesi ve eğitim kurumuna güvenli biçimde ulaşabilmesi eğitime fiziksel erişimin birbirini tamamlayan bileşenleridir. Dolayısıyla taşımalı eğitim hizmetinin niteliği, özellikle hareket sınırlılığı ve yoğun destek gereksinimleri bulunan öğrenciler açısından eğitime katılımı kolaylaştırabileceği gibi uygun düzenlemelerin bulunmaması durumunda eğitime erişimin önünde yeni engeller de oluşturabilir (Ross vd., 2020).

Türkiye'de taşımalı eğitime ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda taşıma uygulamasının işleyişi, öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli görüşleri, servis ve ulaşım koşulları, yaşanan sorunlar ve uygulamanın farklı eğitimsel sonuçları çeşitli açılardan ele alınmaktadır (Gazioğulları & Demirtaş, 2023; Tümkaya & Ulum, 2020). Bununla birlikte taşımalı eğitim literatürünün önemli bir bölümünün genel eğitim bağlamında şekillendiği; özel eğitim kapsamında taşıma yoluyla eğitime erişimin ve özel gereksinimli öğrencilerin bu süreçteki durumlarının daha sınırlı bir araştırma alanı oluşturduğu görülmektedir (Ross vd., 2020). Daha da önemlisi, özel eğitimde taşımalı eğitime ilişkin mevcut araştırma birikimi içerisinde ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin ne ölçüde görünür olduğu ve bu öğrenci grubunun özgün erişim ve destek gereksinimlerinin araştırmalarda nasıl temsil edildiği konusunda bütüncül bir değerlendirmeye gereksinim bulunmaktadır.

Bu gereksinim, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler açısından ayrıca önem taşımaktadır. Çünkü genel olarak özel gereksinimli öğrencilerin taşıma hizmetinden yararlandığının belirtilmesi, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma sürecindeki özgün gereksinimlerinin araştırmalarda temsil edildiği anlamına gelmemektedir. Örneğin fiziksel erişilebilirlik, tekerlekli sandalye ve diğer yardımcı araçların kullanımı, araca binme ve araçtan inme, transfer desteği, araç içi düzenlemeler, refakatçi desteği, güvenlik, sağlık ve bakım gereksinimleri gibi konular bu öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişiminin niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir (Ross vd., 2020) . Bu nedenle mevcut özel eğitimde taşımalı eğitim araştırmalarının yalnızca sayısal ve yöntemsel özelliklerinin belirlenmesi değil, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencileri ve bu öğrenciler açısından önem taşıyan erişim koşullarını ne ölçüde görünür kıldığının değerlendirilmesi de gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Türkiye'de özel eğitimde taşımalı eğitime yönelik gerçekleştirilen araştırmaların genel özelliklerini incelemek ve ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bu araştırmalarda nasıl temsil edildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin taşıma yoluyla eğitimine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların genel özellikleri nelerdir?

2. Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler Türkiye'deki taşımalı eğitim araştırmalarında nasıl temsil edilmektedir?

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilere yönelik taşımalı eğitim konusunda gerçekleştirilen çalışmaların bütüncül olarak incelenmesi ve mevcut araştırma birikiminin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler açısından değerlendirilmek istenmesi nedeniyle sistematik taramaya dayalı bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Literatür derlemeleri, belirli bir araştırma alanında mevcut bilgi birikiminin sistematik biçimde belirlenmesine, değerlendirilmesine ve bir araya getirilmesine olanak sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Snyder, 2019). Bu doğrultuda ilgili çalışmalar önceden belirlenen veri tabanları, arama terimleri ve dâhil etme-dışlama ölçütleri doğrultusunda sistematik biçimde belirlenmiş, çalışmaların genel özellikleri ile ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimi açısından önem taşıyan gereksinimlerin araştırmalardaki görünürlüğü incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin taşımalı eğitim süreçlerini konu alan çalışmalara yönelik sistematik bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Tarama Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve EBSCO veri tabanlarında yürütülmüştür. Araştırmanın Türkiye'de gerçekleştirilen ve Türkçe yayımlanan çalışmaları kapsaması nedeniyle "taşımalı eğitim", "özel eğitimde taşımalı eğitim", "özel gereksinimli öğrencilerde taşımalı eğitim", "özel eğitimde öğrenci taşıma" ve "taşıma yoluyla eğitime erişim" anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

Tarama sonucunda ulaşılan kayıtlar öncelikle başlık ve özetleri üzerinden araştırmanın amacıyla uygunlukları açısından incelenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin taşımalı eğitim, okul servisleri veya taşıma yoluyla eğitime erişim süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğu belirlenen çalışmaların tam metinleri değerlendirmeye alınmıştır. Tam metin incelemesinde önceden belirlenen dâhil etme ve dışlama ölçütleri uygulanmış ve bu ölçütleri karşılayan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır.

Dâhil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Araştırmaların çalışmaya dâhil edilmesinde; (a) Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması, (b) Türkçe yayımlanmış olması, (c) bilimsel makale veya tam metnine erişilebilen bilimsel toplantı çalışması niteliğinde olması, (d) özel eğitim kapsamında sunulan taşımalı eğitim, okul servis hizmetleri veya taşıma yoluyla eğitime erişim süreçlerini doğrudan ele alması, (e) özel gereksinimli öğrencilerin taşıma sürecine ilişkin bulgu veya değerlendirmeler içermesi ve (f) çalışmanın tam metnine erişilebilmesi ölçütleri esas alınmıştır.

Türkiye dışında gerçekleştirilen, Türkçe dışında yayımlanan, özel gereksinimli öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimiyle doğrudan ilişkili olmayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Özellikle genel eğitim kapsamında gerçekleştirilen ve ağırlıklı olarak kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin taşıma merkezi okullara ulaştırılmasına odaklanan taşımalı eğitim araştırmaları, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin ayrıştırılabilir bulgu sunmamaları durumunda araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra özel eğitim veya özel gereksinimli öğrencilerden söz etmekle birlikte bu öğrencilerin taşıma, servis veya eğitime fiziksel erişim süreçlerine ilişkin doğrudan bulgu ya da değerlendirme sunmayan çalışmalar da kapsam dışında bırakılmıştır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin çalışmalarda doğrudan yer alması bir dâhil etme ölçütü olarak belirlenmemiştir. Bunun temel nedeni, araştırmanın yalnızca ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler hakkında gerçekleştirilen çalışmaları belirlemeyi değil, Türkiye'de özel eğitimde taşımalı eğitime ilişkin mevcut araştırma birikiminin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencileri ve bu öğrencilerin özgün erişim gereksinimlerini ne ölçüde görünür kıldığını değerlendirmeyi amaçlamasıdır.

Çalışmaların Seçimi ve Verilerin Çıkarılması

Tarama sonucunda ulaşılan kayıtlar öncelikle başlık ve özetleri üzerinden değerlendirilmiştir. Bu aşamada özel eğitimle ve özel gereksinimli öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimiyle açık biçimde ilişkili

olmayan yayınlar elenmiştir. Potansiyel olarak uygun olduğu belirlenen çalışmaların tam metinleri incelenmiş ve dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda nihai çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sistematik biçimde incelenebilmesi amacıyla bir veri çıkarma formu oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde çalışmaların yazar ve yayın yılı, yayın türü, araştırmanın amacı, araştırma yöntemi ve deseni, katılımcı grubu ve sayısı, ele alınan öğrenci/yetersizlik grupları, veri toplama ve analiz yöntemleri ile taşımalı eğitime ilişkin temel bulgularına yönelik bilgiler yer almıştır.

Veri çıkarma formunun ikinci bölümü ise çalışmaların ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitime erişimi perspektifinden değerlendirilmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Bu bölümde öncelikle ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin araştırmanın odağında veya araştırmada ele alınan öğrenci grupları içerisinde açık biçimde yer alıp almadığı belirlenmiştir. Ardından araştırmalarda sunulan bulgular, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimi açısından önem taşıyan fiziksel erişilebilirlik, araca binme ve araçtan inme, hareket ve transfer desteği, araçların öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlanması, araç içi güvenlik, refakat ve personel desteği, personelin özel eğitim konusundaki bilgi ve yeterliği, iletişim desteği, sağlık ve acil durum gereksinimleri, bakım gereksinimleri, güzergâh ve yolculuk koşulları ile eğitime erişimin sürekliliği açısından incelenmiştir. Her bir çalışmadan elde edilen bilgiler ilgili bölümlere kaydedilerek çalışmalar arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda iki aşamada analiz edilmiştir.

İlk aşamada çalışmaların genel özellikleri betimsel olarak incelenmiştir. Bu kapsamda yayın yılı, yayın türü, araştırma yöntemi ve deseni, katılımcı özellikleri, ele alınan öğrenci/yetersizlik grupları ve araştırma amaçlarına ilişkin veriler sınıflandırılmıştır. Araştırma kapsamına giren çalışma sayısının sınırlı olması nedeniyle bulguların sunumunda ağırlıklı olarak frekans değerleri ve betimsel açıklamalardan yararlanılmıştır. Böylece Türkiye'de özel eğitimde taşımalı eğitime ilişkin mevcut araştırma birikiminin genel görünümünün ortaya konulması amaçlanmıştır.

İkinci aşamada çalışmalar ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimi perspektifinden içerik açısından incelenmiştir. Analizde öncelikle ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin araştırmalarda doğrudan ve açık biçimde temsil edilip edilmediği belirlenmiştir. Bunun ardından çalışmalarda sunulan bulguların ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma sürecindeki gereksinimleriyle ilişkilendirilebilirliği değerlendirilmiştir.

Bu kapsamda fiziksel erişilebilirlik ve araca binme-inme, hareket ve transfer desteği, erişilebilir veya uyarlanmış araç, araç içi güvenlik, refakat ve personel desteği, personelin özel eğitim konusundaki yeterliği, iletişim desteği, sağlık ve acil durum gereksinimleri, bakım gereksinimleri, güzergâh ve yolculuk koşulları ile eğitime erişimin sürekliliğine ilişkin bulgular analitik göstergeler olarak kullanılmıştır. Her bir göstergenin çalışmalarda doğrudan ele alınma, dolaylı olarak ilişkilendirilebilme veya ele alınmama durumu değerlendirilmiştir. Böylece yalnızca ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin araştırmalarda açık biçimde yer alıp almadığının belirlenmesiyle yetinilmemiş; bu öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimi açısından önem taşıyan gereksinimlerin mevcut araştırmalarda ne ölçüde görünür olduğu da incelenmiştir.

Analizin son aşamasında çalışmalar birlikte değerlendirilerek mevcut araştırma birikiminde ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler açısından ele alınan ve ele alınmayan alanlar belirlenmiştir. Böylece özel eğitimde taşımalı eğitim araştırmalarında ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin doğrudan görünürlüğünün yanı sıra bu öğrenci grubunun fiziksel erişilebilirlik ve yoğun destek gereksinimleri açısından mevcut araştırma boşluklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

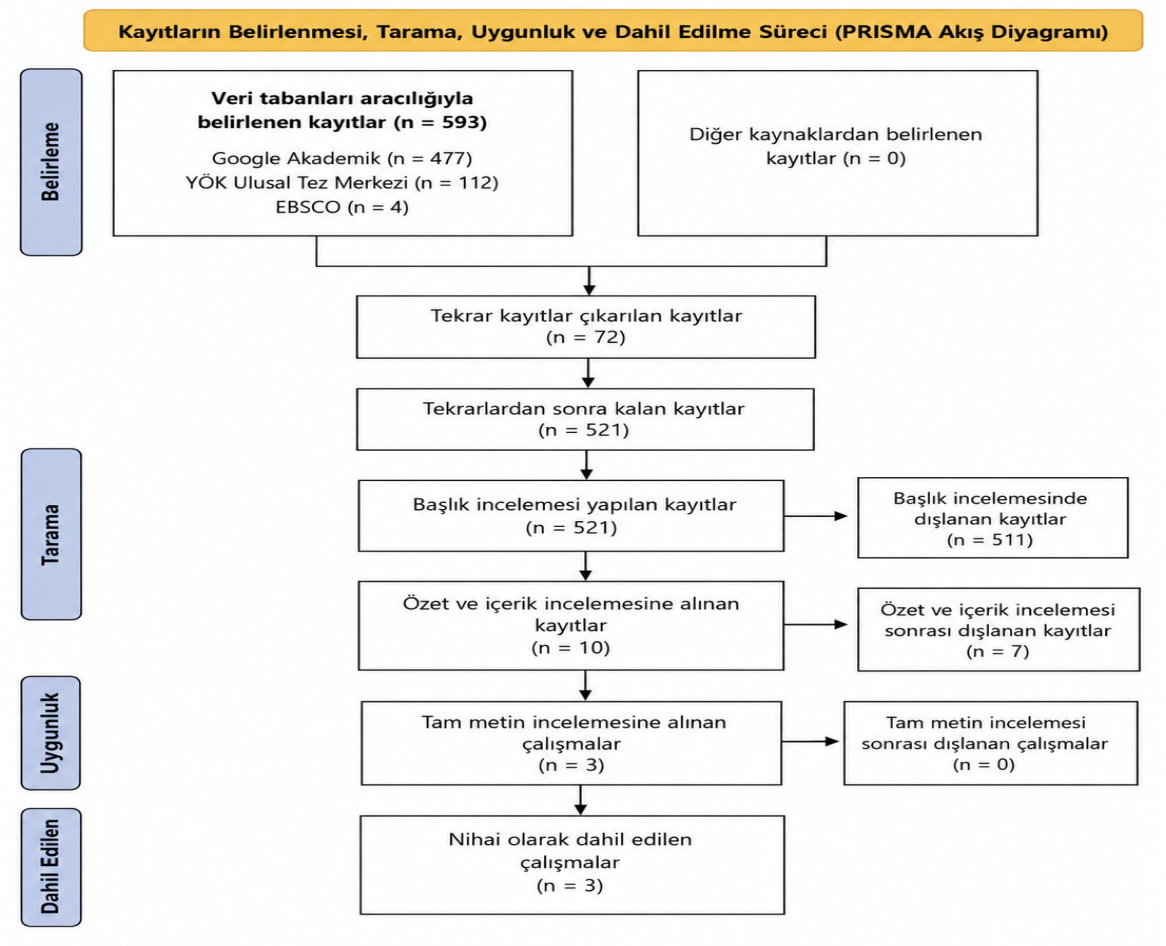
Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini desteklemek amacıyla tarama, çalışma seçimi, veri çıkarma ve analiz süreçlerinin sistematik ve izlenebilir biçimde yürütülmesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda tarama yapılacak veri tabanları, kullanılacak arama terimleri ile dâhil etme ve dışlama ölçütleri tarama süreci öncesinde belirlenmiş ve ulaşılan kayıtlar aynı ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen verilerin tutarlı biçimde incelenebilmesi amacıyla standart bir veri çıkarma formu kullanılmıştır.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin araştırmalardaki görünürlüğünün değerlendirilmesinde kullanılacak analitik göstergeler analiz öncesinde tanımlanmış ve tüm çalışmalar aynı çerçeve doğrultusunda incelenmiştir. Böylece araştırmacının çalışmalara göre farklı değerlendirme ölçütleri kullanmasının önüne geçilmesi ve analiz sürecindeki tutarlılığın artırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın tek araştırmacı tarafından yürütülmesi nedeniyle çalışma seçimi ve veri analizindeki tutarlılığın kontrol edilmesi amacıyla zamana dayalı bir güvenirlik incelemesi gerçekleştirilmiştir. İlk değerlendirmeden bir hafta sonra araştırmacı, ulaşılan çalışmaları dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda yeniden değerlendirmiş; veri çıkarma formuna aktarılan bilgileri ve ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitime erişimi açısından yapılan kodlamaları tekrar gözden geçirmiştir. İlk ve ikinci değerlendirmede verilen kararlar ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. İki değerlendirme arasında farklılık bulunan durumlarda ilgili çalışmaların tam metinleri ve önceden belirlenen analiz ölçütleri yeniden incelenerek nihai karara ulaşılmıştır. Ayrıca veri kaynaklarının, tarama terimlerinin, dâhil etme ve dışlama ölçütlerinin, veri çıkarma sürecinin ve analiz aşamalarının açık biçimde tanımlanmasıyla araştırma sürecinin şeffaflığı ve tekrarlanabilirliği desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen taramalar sonucunda taşımalı eğitimle ilişkili geniş bir yayın havuzuna ulaşılmasına karşın, dâhil etme ölçütleri doğrultusunda yapılan inceleme sonucunda Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin taşımalı eğitim veya okul servisleri yoluyla eğitime erişimini doğrudan ele alan üç çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Bulgular araştırma soruları doğrultusunda iki başlık altında sunulmuştur. İlk olarak araştırmaların genel özellikleri incelenmiş, ardından çalışmalar ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimi perspektifinden değerlendirilmiştir.



Şekil 1: PRISMA Akış Şeması

Şekil 1, araştırmaların belirlenmesi, taranması, uygunluk açısından değerlendirilmesi ve derlemeye dâhil edilmesi sürecini göstermektedir. Veri tabanı taramalarında ulaşılan 593 kayıttan 72 tekrarlı kayıt çıkarılmış; kalan 521 kaydın 511'i başlık incelemesinde, yedisi ise özet ve içerik incelemesinde dışlanmıştır. Tam metinleri değerlendirilen üç çalışmanın tamamı dâhil edilme ölçütlerini karşılayarak derleme kapsamına alınmıştır.

Türkiye'de Özel Eğitimde Taşımalı Eğitime Yönelik Araştırmaların Genel Özellikleri

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların genel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Özel Eğitimde Taşımalı Eğitime Yönelik Araştırmaların Genel Özellikleri

Çalışma	Yayın türü	Yöntem/desen	Katılımcılar	Ele alınan grup	Temel araştırma odağı
Mengi (2019)	Bildiri	Nitel/durum çalışması	Özel eğitim okullarındaki taşımalı eğitim sürecinin paydaşları	Görme, işitme ve zihinsel yetersizlik bulunan öğrencilerin eğitim aldığı özel eğitim okulları	Özel eğitim okullarında taşımalı eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar
Karadaş & Şaman (2026)	Araştırma makalesi	Nitel/fenomenoloji	Veli, öğretmen ve yöneticiler	OSB, zihinsel yetersizlik ve görme yetersizliği	Özel gereksinimli öğrencilerin okul servis araçlarında yaşadıkları güvenlik ve ulaşım sorunları
Çavuş, Arslantaş & Taşkesen (2026)	Araştırma makalesi	Nitel/durum çalışması	20 servis görevlisi	OSB	Servis görevlilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim gereksinimleri

Tablo 1 incelendiğinde, özel eğitimde taşımalı eğitime yönelik Türkiye'deki araştırma birikiminin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen üç çalışmadan biri 2019, ikisi 2026 yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların ikisi bilimsel makale, biri ise bilimsel toplantıda sunulan çalışma niteliğindedir. Araştırmaların tamamında nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. İki araştırmada durum çalışması, bir araştırmada ise fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışmaların katılımcıları açısından farklı paydaş gruplarının görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Mengi (2019), özel eğitim okullarında taşımalı eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara odaklanırken; Karadaş ve Şaman (2026) veli, öğretmen ve yöneticilerin deneyimleri üzerinden özel gereksinimli öğrencilerin okul servis araçlarında yaşadıkları sorunları incelemiştir. Çavuş ve diğerleri (2026) ise doğrudan servis görevlilerine odaklanarak bu personelin özel gereksinimli bireyleri taşıma sürecindeki eğitim gereksinimlerini ele almıştır.

Ele alınan yetersizlik grupları incelendiğinde araştırmaların zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve OSB gibi farklı grupları kapsadığı; ancak ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin hiçbir araştırmada açık biçimde ayrı bir öğrenci grubu olarak ele alınmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırma birikiminde, araştırma yapılan süreç içerisinde ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimine doğrudan odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmaların Ağır ve Çoklu Yetersizlik Perspektifinden İncelenmesi

Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin araştırmalarda doğrudan yer almadığının belirlenmesinin ardından, üç çalışma bu öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimi açısından önem taşıyan gereksinimler bakımından incelenmiştir. Yapılan incelemede mevcut çalışmaların ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencileri doğrudan araştırmamasına karşın, bu öğrenci grubunun eğitime fiziksel erişimi açısından önem taşıyan bazı konuların araştırmalarda dolaylı olarak ele alındığı belirlenmiştir. Çalışmaların ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma gereksinimleri açısından değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmalarda Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Taşıma Gereksinimleriyle İlişkilendirilebilecek Bulgular

İncelenen boyut	Mengi (2019)	Karadaş & Şaman (2026)	Çavuş vd. (2026)
Fiziksel erişim / araca binme-inme	–	Dolaylı	✓
Hareket ve transfer desteği	–	–	–
Erişilebilir/uyarlanmış araç	✓	Dolaylı	–
Araç içi güvenlik	Dolaylı	✓	✓
Refakat/rehber personel desteği	✓	✓	✓
Personelin özel eğitim yeterliği	Dolaylı	✓	✓
İletişim desteği	–	Dolaylı	✓
Sağlık/acil durum gereksinimleri	–	Dolaylı	✓
Öz bakım/bakım gereksinimleri	–	–	–
Güzergâh/yolculuk koşulları	✓	✓	Dolaylı
Eğitime erişimin sürekliliği	✓	Dolaylı	Dolaylı

Not. ✓ = doğrudan ele alınmış; Dolaylı = çalışma bulguları içerisinde ilgili boyutla ilişkilendirilebilir içerik bulunmaktadır; – = incelenen çalışma kapsamında belirgin bir bulguya rastlanmamıştır.

Mengi (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim okullarındaki taşımalı eğitim hizmetinin işleyişine ilişkin çeşitli sorunlar belirlenmiştir. Çalışmada özellikle öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlanmış servis araçları yerine zaman zaman farklı araçların kullanılması ve taşıma sırasında hostes bulunmaması dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra servis ihalelerindeki gecikmeler, öğrencilerin taşınma saatlerinde yaşanan aksamalar ve öğrencilerin teslim süreçlerindeki sorunlar da taşıma hizmetinin sürekliliğine ilişkin bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulgular doğrudan ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler açısından raporlanmamış olmakla birlikte, erişilebilir araç, refakat desteği ve düzenli taşıma hizmeti gereksinimleri açısından bu öğrenci grubuyla ilişkilendirilebilir niteliktedir.

Karadaş ve Şaman (2026) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise güvenlik ve yolculuk koşullarının daha belirgin biçimde ele alındığı görülmektedir. Araştırmada emniyet kemeri kullanımına ilişkin sorunlar, trafik güvenliği, servis araçlarının özellikleri, şoförlerin özel gereksinimli öğrenciler konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ve güzergâh seçimine ilişkin problemler öne çıkmıştır. Ayrıca servis görevlilerinin özel eğitim konusunda bilgi sahibi olmalarının güvenli ve konforlu taşıma açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular özellikle güvenlik, personel yeterliği ve yolculuk koşulları bakımından ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma gereksinimleriyle ilişkilendirilebilir niteliktedir. Bununla birlikte fiziksel transfer, tekerlekli sandalye ile araca binme-inme, öğrencinin araç içerisinde uygun biçimde konumlandırılması ve yoğun fiziksel destek gereksinimleri araştırmanın bulgularında ayrı bir inceleme konusu olarak yer almamıştır.

Çavuş ve diğerlerinin (2026) çalışmasında taşıma sürecinin personel desteği, iletişim ve sağlık boyutlarının daha görünür olduğu belirlenmiştir. Araştırmada servis görevlilerinin %85'inin acil durum ve güvenlik prosedürlerinde, %75'inin özel gereksinimli bireylerle ilgili durumlarda ve %65'inin nöbet geçiren öğrencilere müdahalede zorluk yaşadığı bildirilmiştir. Ayrıca servis görevlilerinin özel gereksinimli öğrencilerle iletişim ve davranış yönetimi konusunda eğitim gereksinimlerinin bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgular, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler açısından özellikle sağlık ve acil durum desteği, iletişim ve nitelikli personel gereksinimleriyle ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte araştırmanın OSB olan bireylere odaklanması nedeniyle ağır ve çoklu yetersizliğe özgü fiziksel erişilebilirlik, transfer, araç uyarlaması ve yoğun bakım gereksinimleri doğrudan incelenmemiştir.

Üç çalışma birlikte değerlendirildiğinde, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşımalı eğitim araştırmalarında doğrudan bir araştırma grubu olarak temsil edilmediği görülmüştür. Buna karşın güvenlik, uyarlanmış araç kullanımı, refakat ve personel desteği, personelin özel eğitim konusundaki yeterliği, iletişim, acil durumlara müdahale ve yolculuk koşulları gibi bu öğrenci grubunun taşıma yoluyla eğitime erişimi açısından önem taşıyan bazı konuların mevcut araştırmalarda parçalı biçimde ele alındığı belirlenmiştir.

Bununla birlikte ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler açısından daha özgül nitelikte olan hareket ve transfer desteği, tekerlekli sandalye ve diğer yardımcı araçlarla güvenli taşıma, araca binme ve araçtan inme sürecinde fiziksel destek, araç içerisinde uygun pozisyonlama ve sabitleme, bireyselleştirilmiş sağlık desteği ve öz bakım gereksinimleri gibi alanların mevcut araştırmalarda belirgin biçimde ele alınmadığı görülmüştür. Dolayısıyla Türkiye'de özel eğitimde taşımalı eğitime ilişkin araştırmaların yalnızca sayıca sınırlı olmadığı; mevcut sınırlı araştırma birikiminin de ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimde karşılaşabilecekleri çok boyutlu ve yoğun destek gereksinimlerini bütüncül biçimde ele almadığı belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilere yönelik taşımalı eğitim çalışmalarının genel özelliklerinin incelenmesi ve mevcut araştırma birikiminin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Taşıma hizmetleri, özellikle yoğun fiziksel ve destek gereksinimleri bulunan öğrenciler açısından eğitime erişimin temel bileşenlerinden biridir. Buna karşın araştırma bulguları, Türkiye'de özel eğitimde taşımalı eğitime ilişkin araştırma birikiminin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir (Çavuş vd., 2026; Karadaş & Şaman, 2026; Mengi, 2019).

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda yalnızca üç çalışmanın ölçütleri karşıladığı ve bu çalışmaların tamamının nitel araştırma yaklaşımıyla yürütüldüğü belirlenmiştir. Çalışmaların veli, öğretmen, yönetici ve servis görevlileri gibi farklı paydaşların deneyimlerini ele alması, taşıma sürecinde yaşanan sorunların anlaşılması açısından önemli olmakla birlikte; araştırma sayısının azlığı ve yöntemsel çeşitliliğin bulunmaması, alanın henüz yeterince gelişmediğini göstermektedir (Eskici & Küçükkarış, 2022). Ayrıca genel taşımalı eğitim literatürünün büyük ölçüde kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin taşıma merkezi

okullara ulaştırılmasına odaklanması, özel gereksinimli öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişiminin araştırmalarda geri planda kaldığını düşündürmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin en dikkat çekici bulgu, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin incelenen üç çalışmanın hiçbirinde doğrudan ve ayrı bir araştırma grubu olarak ele alınmamış olmasıdır. Bununla birlikte mevcut çalışmaların tamamen ilişkisiz olmadığı; uyarlanmış araç, güvenlik, refakat/personel desteği, personelin özel eğitim yeterliği, iletişim, acil durumlara müdahale ve yolculuk koşulları gibi ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler açısından önem taşıyan konuları ele aldığı görülmüştür. Ancak bu gereksinimler farklı çalışmalarda parçalı biçimde yer almakta ve ağır ve çoklu yetersizlik bağlamında bütüncül olarak incelenmemektedir.

İncelenen çalışmalar arasında ortak olarak personel ve güvenlik boyutlarının öne çıkması dikkat çekmektedir. Mengi (2019) refakat/hostes eksikliği ve uygun araç kullanımındaki sorunlara; Karadaş ve Şaman (2026) emniyet kemeri, trafik güvenliği, güzergâh ve şoförlerin özel eğitim bilgisindeki yetersizliklere; Çavuş ve diğerleri (2026) ise servis görevlilerinin güvenlik, iletişim ve nöbet durumlarına müdahale konularındaki eğitim gereksinimlerine dikkat çekmiştir. Bu ortaklık, özel gereksinimli öğrencilerin güvenli taşınmasında yalnızca aracın değil, personelin bilgi ve yeterliğinin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde, Eskici ve Küçükkarış (2022), Türkiye'de taşımalı eğitimde karşılaşılan sorunları inceleyen 21 makale ve 12 tezi değerlendirdikleri çalışmalarında, ulaşımın en fazla farklı sorunun belirlendiği kategori olduğunu ortaya koymuştur. Servis şoförlerinin yeterli eğitime sahip olmaması da sık bildirilen sorunlar arasında yer almıştır. Bu yönüyle mevcut derlemede belirlenen personel yeterliğine ilişkin sorunlar, genel taşımalı eğitim alanyazınındaki bulgularla örtüşmektedir. Buna karşılık hareket ve transfer desteği, tekerlekli sandalye ile güvenli taşıma, araç içi pozisyonlama ve öz bakım gibi ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler için daha özgül gereksinimlerin araştırmalarda belirgin biçimde ele alınmadığı görülmüştür.

Bu doğrultuda gelecekte ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimini doğrudan konu alan araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Araştırmalarda aile, öğretmen, okul yöneticisi, servis personeli ve mümkün olduğunda öğrencilerin birlikte ele alınması; özellikle fiziksel erişilebilirlik, transfer, araç uyarlaması, güvenlik, sağlık ve bakım gereksinimlerinin incelenmesi önemlidir. Uygulamada ise özel gereksinimli öğrencileri taşıyan araçların bireysel gereksinimlere uygun biçimde düzenlenmesi ve servis personeline özel eğitim, iletişim, güvenli transfer ve acil durumlara müdahale konularında düzenli eğitim verilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak Türkiye'de özel eğitimde taşımalı eğitime ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu ve ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin mevcut araştırmalarda doğrudan temsil edilmediği görülmüştür. Buna karşın bu öğrenci grubuyla ilişkili bazı erişim ve destek gereksinimlerinin farklı çalışmalarda dolaylı ve parçalı biçimde ele alındığı belirlenmiştir. Bu nedenle özel eğitimde taşıma hizmetlerinin yalnızca ulaşım hizmeti olarak değil, özellikle yoğun destek gereksinimi bulunan öğrenciler açısından eğitime fiziksel erişimin ve eğitim hakkının sürekliliğinin bir parçası olarak ele alınması gerekmektedir.

5. KAYNAKLAR

Aruldas, K., Banks, L. M., Nagarajan, G., Roshan, R., Johnson, J., Musendo, D., Arpudharangam, I., Walson, J. L., Shakespeare, T., & Ajjampur, S. S. R. (2023). "If he has education, there will not be any problem": Factors affecting access to education for children with disabilities in Tamil Nadu, India. *PLOS ONE, 18*(8), e0290016. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0290016

Buliung, R., Bilas, P., Ross, T., Marmureanu, C., & El-Geneidy, A. (2021). More than just a bus trip: School busing, disability and access to education in Toronto, Canada. *Transportation Research Part A: Policy and Practice, 148*, 496–505. https://doi.org/10.1016/j.tra.2021.04.005

Comeau, É., Chan, A., Buliung, R., Lewis, I., & Ross, T. (2025). Understanding the manifestations and impacts of ableism in school transportation: A scoping review. *Transport Reviews, 45*(4), 514–536. https://doi.org/10.1080/01441647.2025.2486002

Comeau, É., Buliung, R., & Ross, T. (2026). Delivering accessible school transportation services in Canada's Greater Toronto and Hamilton Area: A study of education professionals' perspectives. *Transport Policy, 182*, Article 104108. https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2026.104108

Çavuş, A., Arslantaş, S., & Taşkesen, Ü. S. (2026). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyleri taşıyan servis görevlilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *SOBE Otizm Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 69–80. https://doi.org/10.71350/sobe.10

Eskici, M., & Küçükkarış, M. (2022). Analysis on the problems encountered in the application of transported education in primary education. *The Journal of Limitless Education and Research, 7*(3), 472–512. https://doi.org/10.29250/sead.1163617

Gazioğulları, K., & Demirtaş, H. (2023). Taşımalı eğitim uygulamasına ilişkin paydaş görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(6), 219–235. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1372155

Karadaş, H., & Şaman, M. E. (2026). Özel gereksinimli çocukların sessiz çığlığı: Okul servis araçlarında yaşanan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 27*(2), 285–300. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1648443

Mengi, A. (2019). Özel eğitim okullarında taşımalı eğitim ile ilgili karşılaşılan sorunların belirlenmesi: Van ili örneği. *ISPEC Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (Cilt 1, ss. 22–25). Siirt, Türkiye.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014, 11 Eylül). *Millî Eğitim Bakanlığı taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 29116).

Ross, T., Bilas, P., Buliung, R., & El-Geneidy, A. (2020). A scoping review of accessible student transport services for children with disabilities. *Transport Policy, 95*, 57–67. https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2020.06.002

Schaafsma, J., ten Brug, A., & van der Putten, A. (2025). An ongoing process: The implementation of an intervention for people with profound intellectual and multiple disabilities over time. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 38*(4), e70098. https://doi.org/10.1111/jar.70098

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

Tümkaya, S., & Ulum, H. (2020). Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasında ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 853–868. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-556473

B034

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri: Psikolojik ve Pedagojik Hazırbulunuşluk

Öğr. Gör. Turkan Gurbanova
ADPU
Bildiri no: ABS-ZQY3T4

Özet.Modern eğitim sistemlerinin en temel hedeflerinden biri, her öğrencinin bireysel farklılıklarına, öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına saygı duyulan bir ortam oluşturmaktır. Kapsayıcı eğitim, sadece özel gereksinimli bireylerin değil, aynı zamanda dil, kültür, yetenek ve sosyo-ekonomik açıdan çeşitlilik gösteren tüm öğrencilerin aynı çatı altında, dışlanmadan eğitim almasını öngörür. Bu sürecin başarısında kilit rol oynayan unsur ise öğretmendir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki etkinliği, yalnızca akademik bilgileriyle değil, aynı zamanda "psikolojik" ve "pedagojik" hazırbulunuşluk düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir.

Psikolojik hazırbulunuşluk, öğretmenin farklılıklara karşı tutumunu, empati yeteneğini ve mesleki özgüvenini kapsar. Kapsayıcı bir sınıf ortamında öğretmen, çeşitliliği bir engel değil, bir zenginlik olarak görmelidir. Eğer bir öğretmen, farklı gelişim gösteren çocukların başarılı olabileceğine dair güçlü bir inanca sahip değilse, en ileri teknolojik araçlar bile yetersiz kalacaktır. Psikolojik açıdan hazır olan bir öğretmen, sınıftaki her öğrenciyle duygusal bağ kurabilir, onların kaygılarını anlayabilir ve aidiyet duygusu aşılayabilir. Bu bağlamda, öğretmenin duygusal zekası ve sabrı, kapsayıcı eğitimin insani temelini oluşturur.

Pedagojik hazırbulunuşluk ise bu psikolojik temelin üzerine inşa edilen profesyonel beceriler bütünüdür. Bu, öğretmenin müfredatı her öğrenciye uygun hale getirebilme, öğretim stratejilerini farklılaştırma ve uyarlanabilir öğrenme materyalleri kullanma yeteneğidir. Pedagojik yeterlilik; Evrensel Tasarım İlkeleri (UDL) doğrultusunda ders planlama, bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP) etkin uygulama ve yardımcı teknolojileri sınıfa entegre etme becerisini içerir. Özellikle günümüzde, süni zeka tabanlı simülatörler ve adaptif algoritmalar gibi dijital araçların kullanımı, pedagojik hazırbulunuşluğun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterliliği, statik bir durum değil, sürekli gelişim gerektiren dinamik bir süreçtir. Psikolojik olarak kabul edici ve pedagojik olarak donanımlı olan öğretmenler, öğrenme ortamını sadece fiziksel olarak değil, işlevsel olarak da "herkes için" erişilebilir kılar. Öğretmen eğitim programlarında bu iki boyutun dengeli bir şekilde yer alması, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçek anlamda sağlanması adına hayati önem taşımaktadır. Geleceğin eğitim sisteminde, öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktarmak değil, her bir bireyin potansiyelini keşfetmesine olanak tanıyan bir rehber olmaktır.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, öğretmen yeterlilikleri, psikolojik hazırbulunuşluk, pedagojik donanım, bireysel farklılıklar, fırsat eşitliği, eğitimde empati.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, modern demokratik toplumların ve çağdaş eğitim sistemlerinin temel taşlarından biridir. Tarihsel süreçte özel gereksinimli bireylerin ve toplumsal dezavantajlı grupların eğitimden dışlandığı ya da ana akım eğitim sisteminden ayrı okullarda eğitime tabi tutulduğu dışlayıcı ve ayrıştırıcı modellerden, günümüzde tüm çocukların aynı çatı altında bir arada öğrenmesini savunan kapsayıcı eğitim modeline geçilmiştir. Kapsayıcı eğitim, yalnızca özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri değil; etnik köken, dil, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey veya kültürel farklılıklar gösteren tüm bireyleri kapsayan bütüncül, evrensel ve insan haklarına dayalı bir yaklaşımdır (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2002).

Kapsayıcı eğitimin felsefi temeli, insan çeşitliliğinin birer engel ya da sorun olarak değil, aksine öğrenme ortamlarını zenginleştiren birer unsur olarak kabul edilmesine dayanır. Ancak bu evrensel felsefenin okullarda ve sınıflarda somut bir gerçeğe dönüşmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ve zihinsel hazırlık düzeylerine bağlıdır. Sınıf ortamında farklı öğrenme hızlarına, bilişsel gereksinimlere ve sosyokültürel özelliklere sahip öğrencilerle doğrudan etkileşim kuran öğretmenler, kapsayıcı reformların başarısındaki en kilit bileşendir (Avramidis & Norwich, 2002). Öğretmenlerin bu karmaşık ve dinamik süreci başarıyla yönetebilmesi ise iki temel boyutta ele alınmalıdır: psikolojik hazırbulunuşluk ve pedagojik hazırbulunuşluk.

Psikolojik hazırbulunuşluk; öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını, inançlarını, önyargılarını, öğretmen öz-yeterliliğini, mesleki motivasyonunu ve dezavantajlı bireylere karşı geliştirdiği empati düzeyini kapsar. Pedagojik hazırbulunuşluk ise; öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yöntemleri, materyal uyarlamaları, esnek ölçme ve değerlendirme teknikleri ile kapsayıcı sınıf yönetimi becerilerine hakim olması anlamına gelir. Bu çalışmanın temel amacı, kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin psikolojik ve pedagojik yeterliliklerini geniş bir teorik çerçevede incelemek, bu iki boyutun birbirini nasıl desteklediğini ortaya koymak ve uygulamaya yönelik nitelikli öneriler sunmaktır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki başarısı, öncelikle konuya yönelik geliştirdikleri zihinsel, duygusal ve mesleki tutumlarla başlar. Psikolojik hazırbulunuşluk, öğretmenin engelliliğe veya bireysel farklılıklara bakış açısını, mesleki öz-yeterlilik algısını ve kapsayıcı eğitimin felsefesine olan inancını yansıtır. Literatürde yapılan pek çok araştırma (örneğin, Forlin ve diğerleri, 2010; Sharma ve diğerleri, 2008), öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olmasının, sınıf içi uygulamaların kalitesini ve kapsayıcı iklimin sürdürülebilirliğini doğrudan etkilediğini kanıtlamıştır. Eğer bir öğretmen, özel gereksinimli bir öğrencinin kendi sınıfında bulunmasının diğer normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarısını düşüreceğine ya da sınıf disiplinini bozacağına inanıyorsa, pedagojik olarak ne kadar donanımlı olursa olsun, gerekli çabayı ve fedakârlığı göstermeyebilir. Dolayısıyla psikolojik hazırbulunuşluk, diğer tüm mesleki faaliyetlerin temel zeminini oluşturur.

Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel teorisinde detaylı bir şekilde tanımlanan öz-yeterlilik kavramı, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme kapasitesine olan inancını ifade eder. Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenin zorlayıcı davranışlarla başa çıkma, ders içeriklerini farklılaştırarak uyarlama, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere rehberlik etme ve tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlama konusundaki kendi becerilerine olan inancıdır. Yüksek öz-yeterliliğe sahip öğretmenler, sınıf içindeki beklenmeyen engeller ve zorluklar karşısında daha dirençli olmakta, yeni öğretim yöntemlerini denemekten çekinmemekte ve tüm öğrencilerinin akademik ve sosyal başarısı için daha yüksek düzeyde sorumluluk üstlenmektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Bununla birlikte, psikolojik hazırbulunuşluğun en önemli bileşenlerinden biri de empati ve önyargıların azaltılmasıdır. Öğretmenlerin geçmişteki yaşam deneyimleri, aldıkları eğitimler ve toplumsal algılar, özel gereksinimli bireylere yönlü örtük önyargılar geliştirmelerine neden olabilir. Bu önyargıların fark edilmesi ve dönüştürülmesi, kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında hayati bir öneme sahiptir. Empatik yaklaşım, öğretmenin öğrencinin dünyasını onun penceresinden görebilmesini ve bireysel gereksinimleri daha şefkatli bir yaklaşımla karşılamasını sağlar.

Psikolojik olarak motive olmuş ve kapsayıcı eğitime inanan bir öğretmenin sınıfında kalıcı başarı elde edebilmesi için somut pedagojik araçlara, yöntemlere ve stratejilere ihtiyacı vardır. Pedagojik hazırbulunuşluk, öğretmenin öğrenme ortamını sınıftaki tüm öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre tasarlayabilme, yönetebilme ve değerlendirebilme becerisini ifade eder. Geleneksel eğitim anlayışında hakim olan 'tek beden herkese uyar' yaklaşımı, kapsayıcı sınıflarda tamamen işlevsiz kalmaktadır. Bunun yerine kapsayıcı pedagoji, 'her öğrenci özeldir ve kendine özgü bir öğrenme potansiyeline sahiptir' ilkesini merkeze alır.

Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, içeriğin, sürecin, ürünün ve öğrenme ortamının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, bireysel ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre esnek bir şekilde uyarlanmasını sağlar (Tomlinson, 2014). Evrensel Öğrenme Tasarımı (Universal Design for Learning - UDL) ilkeleri doğrultusunda, öğretmenler ders materyallerini sunarken öğrencilere çoklu katılım yolları, çoklu temsil biçimleri ve çoklu ifade seçenekleri sunmak zorundadır. Bu sayede hem işitsel, görsel veya kinestetik öğrenenler hem de özel gereksinimi olan öğrenciler ders süreçlerine etkin bir şekilde dahil olabilmektedir.

Kapsayıcı sınıflarda pedagojik donanımın bir diğer kritik boyutu ise sınıf yönetimi ve akran ilişkilerinin yapılandırılmasıdır. Kapsayıcı sınıflarda sınıf yönetimi, yalnızca geleneksel kurallarla disiplini sağlamak değil, aynı zamanda güvenli, kabul edici, demokratik ve işbirlikçi bir sınıf iklimi yaratmak anlamına gelir. Öğretmen, akran zorbalığını önlemek, dezavantajlı öğrencilerin sosyal kabullenmesini artırmak ve gruplar arası akran yardımlaşmasını desteklemek için aktif ve bilinçli stratejiler geliştirmelidir. Akran destekli öğrenme modelleri, özel gereksinimli bireylerin akademik gelişimini desteklerken aynı zamanda sosyal uyum süreçlerini de ciddi oranlarda hızlandırmaktadır.

Psikolojik ve pedagojik hazırbulunuşluk birbirinden bağımsız veya yalıtılmış iki alan değil, aksine birbirini sürekli besleyen ve dönüştüren iki dinamik süreçtir. Olumlu tutuma ve yüksek motivasyona sahip bir öğretmen, mesleki uygulamalarında karşılaştığı eksiklikleri gidermek ve pedagojik alanlarda kendini geliştirmek için sürekli bir çaba harcar. Benzer şekilde, nitelikli pedagojik eğitim alan, farklılaştırılmış öğretim tekniklerini başarıyla uygulayan ve sınıfta somut başarı elde eden bir öğretmenin öz-yeterliliği, mesleki tatmini ve psikolojik motivasyonu katbekat artar. Bu iki boyut arasındaki denge, sürdürülebilir kapsayıcı eğitimin anahtarıdır.

Hazırbulunuşluk Boyutu	Temel Bileşenler	Eğitimdeki Yansıması
Psikolojik Hazırbulunuşluk	Tutumlar, Öz-yeterlilik, Empati, Önyargıların azaltılması	Kapsayıcı ortamlarda motivasyon, sabır ve güven sağlama
Pedagojik Hazırbulunuşluk	Farklılaştırılmış öğretim, UDL, Esnek ölçme-değerlendirme	Bireysel gereksinimlere uygun materyal ve ders tasarımı
Sentez / Sonuç	Mesleki gelişim, yansıtıcı düşünce ve işbirliği	Eşit, adil ve nitelikli öğrenme ortamının oluşturulması

Kapsayıcı eğitimin topluma ve bireylere vaat ettiği eşitlikçi, adil ve nitelikli öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenlerin psikolojik ve pedagojik yeterliliklerinin bütüncül bir şekilde geliştirilmesine sıkı sıkıya bağlıdır. Yalnızca teorik bilgiye sahip olmak veya yalnızca iyi niyetli ve fedakar olmak kapsayıcı sınıflarda kalıcı başarı için asla yeterli değildir. Öğretmenlerin hem olumlu tutum ve yüksek öz-yeterliliğe (psikolojik boyut) hem de etkili uyarlama, farklılaştırma ve sınıf yönetimi becerilerine (pedagojik boyut) aynı anda sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin atması gereken somut adımlar ve geliştirilmesi gereken stratejiler mevcuttur.

Bu bağlamda geliştirilen politika ve uygulama önerileri şu şekildedir:

Eğitim fakültelerinin lisans programlarında yer alan kapsayıcı eğitim ve özel eğitim dersleri teorik düzeyden çıkarılarak tamamen uygulamalı, saha odaklı ve interaktif bir yapıya kavuşturulmalıdır.
Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca karşılaştıkları tükenmişlik hissini önlemek ve tutumlarını olumlu yönde desteklemek amacıyla okullarda psikososyal destek, mentorluk ve süpervizyon mekanizmaları etkinleştirilmelidir.
Hizmet içi eğitim programları kalıplaşmış seminerler şeklinde değil; farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım ve materyal uyarlama konularında pratik atölyeler ve uygulamalı çalışmalar şeklinde tasarlanmalıdır.

Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim kültürünü kurumun tüm katmanlarında benimsemeli, öğretmenlere gerekli fiziksel materyalleri sağlamalı ve kurumsal düzeyde güçlü bir destek ağı oluşturmalıdır.

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. Journal of Educational Change, 6(2), 109-124.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature and evaluative findings. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147.

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

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2010). The sentiment, attitudes and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring teacher preparedness for inclusion. Exceptionality Education International, 20(3), 50-64.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. Disability and Society, 23(7), 773-785.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805.

B035

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM İHTİYACI OLAN MÜLTECİ ÇOCUKLAR: SİSTEMATİK BİR DERLEME

SEDA ÇOPUR, Dr. Öğr. Üyesi ESRA AKGÜL
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
Bildiri no: ABS-JP6TE5

ÖZET

Suriye iç savaşı sebebiyle Türkiye'ye sığınmış olan ve geçici koruma statüsünde bulunan 2 milyondan fazla Suriyelinin yaklaşık olarak yarısı eğitim hakkı sözleşmelerle güvence altına alınmış eğitim çağındaki çocuklardan oluşturmaktadır. Bu nüfus içinde yer alan özel gereksinimli mülteci çocukların eğitsel tanılama süreçleri resmi olarak Türk vatandaşlarıyla aynı aşamalardan oluşsa da dil/kültür bariyerleri, uygun ölçme araçlarının eksikliği ve travmalar nedeniyle hatalı tanılama riskleri taşımaktadır. Bu araştırma, Türkiye'de geçici koruma statüsünde bulunan özel gereksinimli çocuk tanısı almış mülteci çocukların eğitime erişimleri, eğitsel tanılama süreçleri ve eğitim ortamlarında karşılaştıkları engelleri sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme modelinin kullanıldığı bu çalışmada, PRISMA rehberi temel alınmıştır. Veri toplama süreci Nisan 2026 ve Mayıs 2026 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Taramada DergiPark, ERIC, YÖK Tez ve Web of science, Scopus veri tabanlarında 2016-2024 yılları arasında yayımlanan toplam 56 çalışmaya ulaşılmış, belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterleri uygulandığında nihai olarak 8 makaleye ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, özel gereksinimli mülteci çocukların hem mülteci hem de özel gereksinimli olma durumuyla "çifte dezavantaj" yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) yürütülen tanılama süreçlerinde dil ve kültür farklılıkları ile kültüre duyarlı olmayan ölçme araçlarının kullanımı, eksik veya hatalı tanılama riskini beraberinde getirmektedir. Eğitim ortamlarında ise öğretmenlerin dil bariyeri nedeniyle iletişim güçlüğü çektikleri, öğrencilerin travma, yoksulluk ve uyum sorunları yaşadıkları ve sıklıkla akran reddine maruz kaldıkları saptanmıştır. Bu doğrultuda; tanılama süreçlerinde kültüre uygun ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, RAM'larda tercüman desteği sağlanması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması ve akran ötekileştirmesini önlemek adına okul öncesinden itibaren çok kültürlü eğitimi destekleyen projelerin hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Mülteci çocuklar, Kapsayıcı Eğitim, Özel gereksinimli çocuklar, Erken Çocukluk Eğitimi

ABSTRACT

Approximately half of the more than two million Syrians who have sought refuge in Turkey and hold temporary protection status are school-age children whose right to education is guaranteed by agreements. Although the educational assessment processes for refugee children with special needs within this population officially follow the same stages as those for Turkish citizens, they carry risks of misdiagnosis due to language and cultural barriers, a lack of appropriate assessment tools, and trauma. This study aims to systematically examine the access to education, educational assessment processes, and barriers encountered in educational settings by refugee children with special needs who are under temporary protection status in Türkiye. This study employs the systematic review model—a qualitative research method—and is based on the PRISMA guidelines. The data collection process was conducted between April and May 2026. A search of the DergiPark, ERIC, YÖK Thesis, Web of Science, and Scopus databases identified a total of 56 studies published between 2016 and 2024; following the application of established inclusion and exclusion criteria, eight articles were ultimately selected for the review. The research findings reveal that refugee children with special needs experience a "double disadvantage" stemming from their status as both refugees and individuals with special needs. In the diagnostic processes carried out at Guidance and Research Centers

(RAM), language and cultural differences, combined with the use of assessment tools that lack cultural sensitivity, pose a risk of incomplete or incorrect diagnosis. In educational settings, it has been observed that teachers face communication difficulties due to language barriers, while students experience trauma, poverty, and adjustment issues, and frequently encounter peer rejection. Accordingly, it is recommended that culturally appropriate assessment tools be developed for diagnostic processes, interpreter support be provided at Guidance and Research Centers (RAMs), in-service training for teachers be expanded, and projects supporting multicultural education—starting from the preschool level—be implemented to prevent peer-based marginalization.

Keywords: Refugee children, Inclusive education, Children with special needs, Early childhood education

1. GİRİŞ

Dünyada yaşanan savaşlar ve çatışmalar insanları güvenli yaşam alanı bulmaları amacıyla ülkelerini terk etmek zorunda bırakmaktadır (Ünay ve ark. 2021). 2011 yılından günümüze kadar etkilerini gösteren Suriye iç savaşından en çok etkilenen ülkelerin başında ise Türkiye gelmektedir (Demir, 2024a). 2024 resmi verilerine göre Türkiye'de geçici koruma statüsünde bulunan mülteci sayısı 3 milyonun üzerindedir (Demir, 2024b). Bu nüfus oranının yaklaşık olarak yarısı ise 18 yaş altı çocuklardan oluşmaktadır ve bu çocukların büyük bir kısmı eğitim çağındadır (Küçükgöz, 2024).

Mülteci statüsünde bulunan tüm çocukların yaşam, eğitim, korunma ve gelişim hakları Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi kapsamında güvence altına alınmıştır (Demir, 2024; Erbay, 2021). Eğitim alanında tipik gelişim gösteren çocuklar olduğu gibi atipik gelişim gösteren çocuklar da bulunmaktadır. Göç ve mültecilik süreci, özellikle gelişim yetersizliği bulunan çocukların eğitim, sağlık ve sosyal uyum alanlarında çeşitli risklerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu çocuklar dil yetersizliği, kültürel farklılıklar, travmatik yaşantılar ve psikolojik sorunlar nedeniyle eğitim süreçlerinde güçlük yaşayabilmektedirler (Demir ve ark., 2024).

Özel gereksinimli olup geçici koruma kapsamında bulunan çocukların eğitsel tanılama süreçleri ise Türk vatandaşı çocuklarla aynı aşamalardan oluşmaktadır. Başvurular ailelerin doğrudan müracaatı ile yapılabildiği gibi okul yönlendirmeleri veya mültecilere destek veren dernek ve merkezlerin aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedir. Başvuru sonrasında Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) eğitsel performans değerlendirmeleri ve psikometrik testler uygulanarak öğrencinin eğitimsel gereksinimleri belirlenmektedir. Gerektiğinde değerlendirme sürecinde tercüman desteği sağlanmakta, değerlendirme sonuçlarına göre öğrenciler tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına, özel eğitim sınıflarına veya özel eğitim okullarına yönlendirilmektedir (Ünay ve ark., 2021). Bununla birlikte, tanılama sürecinde dil ve kültür farklılıklarının yanı sıra travma kaynaklı davranışların değerlendirilmesindeki güçlükler ve kültüre uyarlanmış ölçme araçlarının sınırlı olması nedeniyle hatalı tanılama riskleri ortaya çıkabilmektedir (Demir ve ark., 2024; Ünay ve ark., 2021)

Ünay ve ark. (2021) tarafından yapılan araştırmada geçici koruma kapsamında bulunan kişi sayısı arttıkça öğrenim gören çocuk sayısının da bu artışa bağlı olarak arttığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında 2014-2015 eğitim öğretim yılında mülteci öğrenci sayısı 230.000 binlerde iken 2019-2020 yılarında hızlı bir artışla bu sayı 768.839'a ulaşmıştır. Bu çocukların sosyal hayata katılımlarının sağlanabilmesi için eğitsel tanılama sürecinden başlayarak, dil desteği ve kültürel uyumu içine alan disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmesi Türkiye'nin eğitim politikaları açısından oldukça önemlidir (Basık, 2018; Demir, 2024).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye' de mülteci veya geçici koruma altında olan ailelerin özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarının, tanı alma süreci, özel eğitime ulaşılabilirliklerinin sağlanması, takibi, destek mekanizmalarına ulaşımları, eğitim ortamlarındaki deneyimlerini ve temelde karşılaşılan zorlukların incelemesidir.

Sırasıyla tanılama süreci şu şekildedir; 1- Başvuru, 2-Değerlendirme, 3-Yönlendirme ve 4-izlemedir. Bu süreç Türk vatandaşlarında da geçici koruma statüsündeki yabancı uyruklu özel gereksinimli çocuklarda da aynıdır. Bahsedilen süreçlerdeki olası aksaklıkların belirlenmesi ve incelenmesi hedeflenmektedir (Ünay, 2021).

Engelli mülteci çocukların, mevcuttaki engel durumları saptanarak, demografik bilgisi ve faydalanabildiği sağlık hizmetleri ile eğitim hizmetlerinden yaralanabilme durumlarının araştırılması; Rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) sürdürülen eğitsel değerlendirme sürecinin mülteci çocuklar için var olan işleyişi ve bu süreçteki karşılaşılan sistemsel engelleri ortaya koymak ve özel eğitim kademelerindeki öğretmen ve okul yöneticilerin görüşleri alınarak geçici koruma altındaki çocukların akademik başarılarının, soyal gelişim ve uyum ile dil becerilerinin incelemek ile kapsayıcı eğitim ortamlarında mülteci çocukların karşı karşıya kaldığı sorunların incelenmesi temel amaçtır (Demir, 2024; Küçükgöz, 2024; Ünay, 2021).

1- Eğitsel tanılama süreçlerinde mülteci çocukların karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
2- Özel eğitim alanında okullarda görev yapan öğretmenlerin mülteci çocukların Türkçe dil edinim ve okula uyum süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3- Özel gereksinimli göçmen çocukların eğitim hayatını etkileyen faktörler nelerdir?
4- Geçici koruma altındaki göçmen çocukların akranları ile aralarındaki iletişim ve etkileşim şekilleri çok kültürlü eğitim açısından nasıldır?

Özel gereksinimli göçmen çocuklar hem mülteci olmanın hem de özel gereksinimli olma durumuyla birden fazla mağduriyet yaşamaktadırlar. Bu durumların yanı sıra ise özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin karşısına dil engeli ve iletişim sorunları da çıkabilmektedir (Cülha & Demirtaş, 2020). Dil eksikliği, eğitsel tanılama süreçlerinin yavaşlamasıyla birlikte öğrencinin sınıf içerisindeki mesajları anlamlandıramamasına ve akranları tarafından ötekileştirilmesine sebep olmaktadır. Ayrıca Rehberlik araştırma merkezlerinde tanılama için kullanılan ölçme, değerlendirme ve tanılama araçlarının mülteci çocukların dil ve kültür özelliklerine uygun olmaması yanlış ya da eksik tanılama riskini de beraberinde getirmektedir (Ünay ve ark. 2021). Günümüzdeki yasal düzenlemelere rağmen mülteci özel gereksinimli çocukların destek özel eğitim ve rehabilitasyon imkanlarından faydalanma oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir (Demir, 2024). Bu durum mülteci çocukların eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden tam anlamıyla yararlanamadığını göstermektedir (Durmaz, 2024).

Türkiye özelinde tipik gelişim gösteren mülteci çocukların eğitim durumlarına yönelik pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen özel gereksinimli mülteci çocukların eğitim durumlarına ilişkin yapılan araştırmalar sınırlıdır (Demir, 2024a; Küçükgöz, 2024; Ünay ve ark., 2021). Bu çalışma bu zamana kadar yapılan araştırmaları sistematik bir biçimde inceleyerek; politika yapıcılara veri sunarak özel gereksinimli geçici koruma statüsündeki çocukların eğitime erişiminde bireysel ve sistemsel engelleri açığa çıkararak gelecekteki yasal düzenlemelere ve eğitim politikalarına zemin hazırlayacaktır. Alan yazında, okullarda mülteci çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri ile okul yöneticilerinin Rehberlik Araştırma Merkezlerinde yaşadıkları problemlerin tespiti ve bu uzmanlara yönelik eğitim programlanması ile müdahale stratejileri geliştirilmesi oldukça önemlidir. (Demir, 2024a; Küçükgöz, 2024; Ünay ve ark., 2021). Farklı kültürden ve dilden olan öğrencilerin tanılama süreçlerinde kullanılan materyallerin ve yöntem eksikliklerinin belirlenmesi kültüre duyarlı ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Saptanan bu durumların sonucunda oluşturulan bu derleme Türkiye'deki özel gereksinimli mülteci öğrencilerin durumunu ortaya koyarak gelecekteki çalışmalar için zemin oluşturacaktır.

TEMEL KAVRAMLAR

Türk dil kurumuna göre göç (Metin, 2006; Ünay ve ark. 2021); insanların ya da insan topluluklarının sosyal, siyasi, ekonomik veya kültürel nedenlerden dolayı yaşadıkları yerlerden kalıcı veya geçici olarak başka bir bölgeye taşınmasıdır. Mülteci; din, dil, ırk ya da siyasi nedenlerle zarar göreceğinin düşüncesi ve korkusuyla

vatanını terk eden ve geri dönemeyen kişidir (Durmaz, 2024; Metin, 2006). Sığınmacı ise göç ettiği ülkede mülteci durumuna gelebilmek için başvuru yapmış sonuç kararını bekleyen kişidir (Basık, 2018).

Geçici Koruma statüsü; Türkiye, Suriye iç savaşı başladıktan sonra ‘açık kapı politikası’ izleyerek (Demir, 2024), savaştan kaçan mültecilere Türkiye’de bulundukları süre boyunca kimliği olsun olmasın temek hakları sağlayan ve güvence altına alan statüdür (Ünay ve ark., 2021). Bu statü ile temel ihtiyaç olarak nitelendirilen sağlık, barınma, eğitim, güvenlik vb. gibi ihtiyaçların devlet tarafından sağlanarak göçmenlerin topluma uyumunu kolaylaştırmak ve kabul görmeleri amaçlanmaktadır (Demir, 2024b).

Özel gereksinimli birey; Sosyal-duygusal, bilişsel veya fiziksel olarak akranlarında göre farklılık gösteren ve bu farklılıkların ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi için özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerdir (Basık, 2018). Eğitsel tanılama: Bireyin ya da çocuğun gelişim alanlarındaki yetersizliğinin tıbbi ve psikososyal açıdan belirlenmesidir (Ünay ve ark. 2021).

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bornfenbrenner’in biyoekolojik kuramı çerçevesinde göçmen çocukların gelişimi ve eğitim sistemine uyumu birbirinden etkilenen beş sistem üzerinde şekillenmektedir. (Durmaz, 2024). Mikrosistemde, çocuğun ailesiyle, okuluyla ve akranlarıyla kurduğu etkileşim üzerinde dil farklılığı, savaş travması ve okulun bulunduğu farklı kültürel yapı gibi faktörlerin etkisi vardır (Demir ve ark. 2024; Durmaz, 2024). Diğer çevrelerle bağlantıları sağlayan mezosistem, eğitimcilerin göçmen velilerle iletişim konusunda güçlük yaşaması ve okul-aile iş birliğindeki kopukluklar nedeniyle zayıflayabilmektedir (Demir, 2024; Küçükgöz, 2024). Özel gereksinimli çocukların gelişiminde dolaylı yollardan etkisi bulunan ekzosistem Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin tanılama sürecinde işleyişler, yazışmalar ve uzman personelleri kapsamaktadır (Ünay ve ark. 2021). Makrosistem bu katmanlar arasında en geniş olan katmandır. Özel gereksinimli göçmen çocukların geçici koruma statüsü gibi yasal düzenlemeleri ve çokkültürlü politikaları içermektedir (Küçükgöz, 2024). Katmanların en sonuncusu olan kronosistem ise savaş, zorunlu göç gibi travmatik yer değişikliklerin ve zaman içerisinde çocuğun Türkiye’de bulunma süresine bağlı olarak sosyal iletişimin nasıl geliştiğini elen alan sistemdir (Demir ve ark. 2024).

2. YÖNTEM

Bu araştırma Türkiye’de bulunan özel gereksinimli mülteci çocukların kapsayıcı eğitim ihtiyaçlarını incelemek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan sistematik derleme modeli kullanılmıştır. Sistematik derleme, bir soruya cevap aramak ya da çözüm bulmak alanda amacıyla yayınlanmış çalışmaların incelenerek dahil etme ve hariç tutma kriterlerine uygun değerlendirilerek derlemeye alınacağının belirlenmesi ve sentez edilmesidir (Karaçam, 2013). Sistematik derleme sürecinde Meta-sentez yapılabilmesi için tercih edilen PRISMA modeli kullanılmıştır (Page ve ark. 2020). Nisan 2026 ve Mayıs 2026 tarihleri arasında; ‘Mülteci çocuklar’, ‘Çokkültürlü eğitim’, ‘Kapsayıcı eğitim’, ‘Özel gereksinimli çocuklar’, ‘Refugee children’, ‘Multicultural education’, ‘Inclusive education’, ve ‘Children with special needs’. Anahtar kelimeleri kullanılarak, DergiPark, ERIC, Yök Tez, Orta ve Web of science ve Scopus gibi veri tabanlarından 2016 ve 2024 yılları arasında yayınlanmış toplamda 56 çalışmaya ulaşılmıştır. Dahil etme kriterlerine uyan 8 çalışma (6 makale, 2 yüksek lisans tezi) bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Alanyazın taramasına yönelik akış şeması Tablo 1’de verilmiştir.

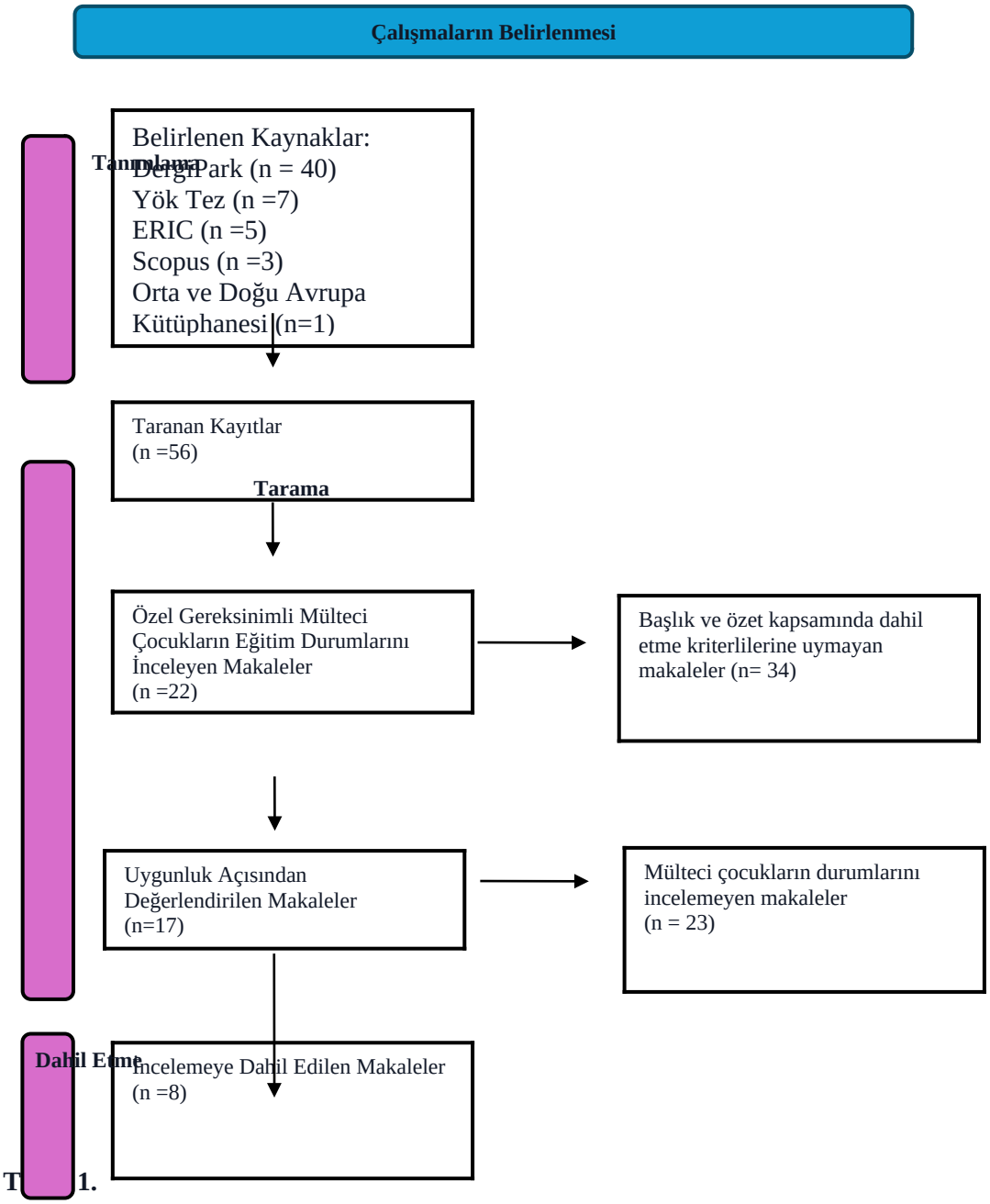
Dahil Etme Kriterleri:

- Türkiye sınırları içerisinde bulunan geçici koruma altında bulunan veya mülteci olan özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarını inceleyen çalışmalar,
- Özel eğitim ihtiyacı olan mülteci çocuklarla çalışan alan uzmanlarının deneyimlerini inceleyen çalışmalar,
- Mülteci çocukların tanı alma süreçleri, eğitime erişim kaynakları, destek mekanizmaları ve eğitim ortamlarındaki deneyimlerini inceleyen çalışmalar,
- Suriye’deki iç savaş sonrası yayınlanmış güncel çalışmalar,

- Tam metnine erişilebilen yayınlar.

Hariç Tutma Kriterleri;

- Tipik gelişim gösteren mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarını inceleyen çalışmalar,
- Türkiye'de bulunan atipik gelişim gösteren Türk çocuklarının durumlarını inceleyen çalışmalar,
- Yetişkin mültecileri konu alan çalışmalar,
- Türkiye dışındaki ülkelerin eğitim politikalarını inceleyen araştırmalar,
- Veri tabanlarında yalnızca özeti bulunan ve tam metnine ulaşılamayan yayınlar.



T 1.

Meta-Sentez Kapsamında Yer Alan Çalışmalar

Makale No:	Makale Başlığı	Tarihi	Yazarı	Hangi Veri Tabanı	Odak/Kapsam	Temel Bulgular	Örneklem Grubu
M1.	Özel gereksinimli mülteci çocuklar ve ilgili personelin durumlarının	2018	Reyhan BASIK	Litmaps	Suriye iç savaşı nedeniyle Türkiye'ye göç eden özel gereksinimli	Yasal düzenleme eksikliği, materyal yetersizliği, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı,	308 özel gereksinimli Suriyeli çocuk ve aileleri; 18 öğretmen, 2

	incelenmesi				çocukların mevcut durumları ve ilgili personelin yaşadığı zorluklarla mesleki ihtiyaçların belirlenmesi.	iletişim sorunları ve özel eğitim merkezlerinin yetersizliği tespit edilmiştir.	koordinatör, 1 yönetici
M2.	Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları	2020	Ali CÜLHA, Hasan DEMİRTAŞ	DergiPark	Geçici koruma statüsünde bulunan mülteci çocukların eğitim-öğretim hizmetlerinin yanı sıra sunulan destek hizmetlerini ve yaşanan sorunların incelenmesi.	En önemli sorun dil ve iletişim problemleridir. Ayrıca çatışma, dışlanma, hazırbulunuşluk ve belirsizlik sorunları belirlenmiştir. Dil desteği, akademik destek, sosyal destek ve psikolojik destek gereksinimi vurgulanmıştır	11 okul yöneticisi, 12 öğretmen, 9 veli
M3.	Göçün yansımaları: Türkiye'de erken çocukluk döneminde gelişim süresi olmayan veya tipik gelişim gösteren mülteci çocuklar	2024	Büşra DEMİR, Güllü TALAŞ, Fidan Güneş GÜNGÖR KILIÇ	DergiPark	Erken çocuklık dönemindeki tipik ve atipik gelişim gösteren çocukların karşılaştığı sorunları inceleyerek Türkiye'deki eğitim süreçlerindeki erken müdahale programlarını incelemektir.	Araştırmaların büyük bölümü tipik gelişim gösteren mülteci çocuklara yöneliktir.	2010-2023 yılları arasında Türkiye'de yapılmış tez ve makaleler incelenmiştir.
M4.	Mülteci/sığınmacı/ göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşimleri ve çokkültürlü eğitimeM yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi	2024	Meliha Pınar DURMAZ	Proquest	Okul öncesi dönemdeki mülteci olan ve olmayan çocukların birbirleriyle iletişimlerinin çok kültürlülük açısından incelenmesi.	Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları sınıflarındaki göçmen çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Konya'da görev yapan 662 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki göçmen/göçmen olmayan çocuklar
M5.	Kapsayıcı eğitim; Sığınmacı özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi	2024	Mehmet KÜÇÜKGÖZ	DergiPark	Kapsayıcı sınıf ortamında eğitim gören mülteci özel gereksinimli öğrencilerin karşılaştığı zorlukları tespit etmek ve süreç içerisindeki eğitim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin görüş ile önerilerini incelenmesi.	Kapsayıcı eğitim sürecinde yaşanan tüm iletişim, uyum ve akademik sorunların merkezinde dil farklılığının yer alması ve bu nedenle eğitimde önceliğin mutlaka Türkçe dil öğretimine verilmesi gerektiğidir.	Kahramanmaraş ilinde görev yapan ve sınıfında sığınmacı özel gereksinimli öğrenci bulunan 26 özel eğitim öğretmeni
M6.	Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri	2020	Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ, Emrah GEZEROĞLU, Şeyda Gül TOMA	DergiPark	İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sürelerinde yaşanılan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini okul yöneticilerinin görüşleri çerçevesinde incelenmesi.	Suriyeli öğrencilerin yaşadığı dil engeli ve kültürel uyum sorununun, kalabalık sınıflardaki çatışmalardan akademik başarısızlığa kadar eğitimdeki diğer tüm problemleri tetikleyen en büyük bariyer olmasıdır.	2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 12 farklı ilkokulda görev yapan 12 okul yöneticisi
M7.	Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri	2016	Elif Mercan UZUN, Eda BÜTÜN	DergiPark	Okul öncesi kuruma devam eden mülteci çocukların uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi.	Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Suriyeli sığınmacı çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle okula uyum sağlamakta çok ciddi güçlükler yaşamalarıdır.	Samsun'un farklı okullarında görev yapan 6 okul öncesi öğretmeni
M8.	Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci	2021	Ebru ÜNAY, Raziye ERDEM, Yurdagül GÜNAL	DergiPark	Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli mülteci çocukların eğitsel değerlendirme süreçlerindeki karşılaştıkları sorunlar ve sundukları çözüm önerilerinin incelenmesi.	Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreçlerinin standart prosedürlerle aynı şekilde yürütülmesine rağmen, başta dil engeli ve uygun ölçme araçlarının eksikliği olmak üzere karşılaşılan ciddi bireysel ve sistemsel sorunların aşılabilmesi için tercüman desteğine ve kurumsal iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğudur.	Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan 10 özel eğitim öğretmeni

Araştırma kapsamında yer alan çalışmalara Tablo 1'de yer verilmiştir. Tablo 1'de yer alan çalışmalardaki veriler incelendiğinde özel gereksinimli mülteci çocuklar için yapılan çalışmalar 2016-2024 yılları arasında yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların %13'ü (f=1) 2016'da, %13'ü (f=1) 2018'de, %25'i (f=2) 2020'de, %13'ü (f=1) 2021'de ve %38'i (f=3) 2024'te yayınlanmıştır. İncelenen çalışmaların %100'ü (f=8) Türkiye'deki mülteci özel gereksinimli çocukların durumlarının incelenmesi için yapılmıştır. Dahil edilen çalışmaların %75'i (f=6) araştırma makalesi, %25'i (f=2) ise yüksek lisans çalışmalarıdır. Bu çalışmalar örneklem grubu

açısından incelendiğinde %54'ü (f=7) öğretmenlere, %15'i (f=2) öğrencilere, %15'i (f=2) okul yöneticilerine, %8' i (f=1) koordinatöre ve %8' i (f=1) velilere yönelik çalışmaları kapsamaktadır.

Tablo 2.

İncelenen Yayınların Özellikleri

Çalışmanın değişkenleri		**Frekans**	**Yüzde**
Yayın yılı	2016	1	%13
	2018	1	%13
	2020	2	%25
	2021	1	%13
	2024	3	%38
Çalışmanın Yapıldığı Ülke	Türkiye	8	%100
Çalışma Türü	Makale	6	%75
	Yüksek Lisans	2	%25
Çalışma Grubu	Öğrenci	2	%15
	Öğretmen	7	%54
	Yönetici	2	%15
	Koordinatör	1	%8
	Veli	1	%8

3. BULGULAR

Ünay ve arkadaşları (2021) eğitsel tanılama süreçlerinde özel gereksinimli mülteci çocukların yaşadığı sorunlar 10 özel eğitim öğretmeninin görüşleri doğrultusunda bireysel sorunlar ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik sistemsel sorunlar olarak iki ana başlık altında incelemiştir. Tablo 3'te bireysel sorunlar başlığı altında ele alınan başlıklardan ilki olan dil faktörü tanılama süreçlerindeki en büyük engeldir. Bununla durumla birlikte çocuğun geldiği ülkenin farklı kültürel özellikler taşıması, çocuğun yaşı ve psikolojik durumu da değerlendirme sürecinde sorun oluşturmaktadır. Bireysel sorunlara ek olarak sistemsel sorunlarda bulunmaktadır. Rehberlik Araştırma Merkezlerindeki öğretmenlerin çalışma koşulları, kullanılan ölçme araçlarının çocuğun kültürüne uygunluğu ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanma durumu da tanılama süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerdendir.

Tablo 3.

Eğitsel tanılama süreçlerinde mülteci çocukların karşılaştıkları güçlükler

Karşılaşılan sorunlar	Frekans
Bireysel sorunlar	
Dil	9
Kültürel farklılıklar	8
Çocuğun yaşı	1
Psikolojik durum	1
Eğitsel değerlendirme ve tanılaman sürecine yönelik sistemsel sorunlar	
RAM'ların çalışma koşulları	2
Kullanılan ölçme araçları	6
Destek eğitim hizmetinden yararlanamama	7

Demir'in (2024a) yaptığı çalışmada Tablo 4'te yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, özel eğitim okullarında eğitim gören özel gereksinimli çocukların Türkçe dil edinimi ve okula uyum süreçleri arasında güçlü bir bağ olduğu, dil yetersizliğinin hem akademik hem de sosyal olarak ciddi bariyerler oluşturduğu görülmektedir. Türkçe dil edinim sürecine ilişki bulgularda; karşılıklı iletişim engeli, tercüman ihtiyacı ve yetersizliği, sınırlı alıcı dil becerileri ve akademik öğrenim güçlüğü gibi bulgular ortaya çıkmaktadır. Okula uyum sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde ise; akran dışlanması ve yalnızlaşma, psiko-sosyal ve davranışsal problemler, kültürel uyum ve çekinme davranışı sergileme gibi bulgular ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.

Özel eğitim alanında okullarda görev yapan öğretmenlerin mülteci çocukların Türkçe dil edinim ve okula uyum süreçlerine ilişkin görüşleri

	Türkçe dil edinimi	Okula uyum
Ö1.	Öğrenci Türkçe bilmiyor ben Arapça bilmiyorum. Bir şekilde eğitim vermeye çalışıyorum fakat zor oluyor	Akranları ile iletişim kurmaya çabalıyor fakat dil engelinden dolayı akranları bir süreden sonra oynamak istemiyor.
Ö2.	Mutlaka tercüman olmalı ama bazen iletişim kurma noktasında tercümanın türkçesi de yeterli kalmıyor. Yine de tercüman bulunması lazım.	Dil anlaşılırlığı olmadığı için öğrencim çoğu zaman sessiz. Bu durum sonucunda bazen öfke patlamaları ile de karşılaşabiliyorum.
Ö3.	Benim öğrencim bazı yönergeleri yerine getirebiliyor. Örneğin gel, dur, otur gibi ama yine de çoğu zaman sorun yaşıyorum.	Dil engeli ortadan kalkmadan uyum mümkün olmuyor. Çat pat iletişim kurduklarında bile arkadaşlarının yaklaşımı değişiyor.
Ö4.	En zorlandığımız ders Türkçe. Özbakım gibi becerileri bir şekilde öğretilebiliyor fakat bilmediği bir dilde ders okutmak gerçekten çok zor.	Kültürleri farklı olduğu için bu durum okula uyumlarını da etkiliyor. Örneğin karşı cinsteki arkadaşından ya da öğretmeninden çekinebiliyor.

(Ö. = Öğretmen)

Özel gereksinimli göçmen çocukların eğitim hayatını etkileyen faktörler; sosyal kültürel dışlanma ve sistemsel destek yetersizliği olmak üzere 2 temel boyuttur. Tablo 5.'te elverişsiz yaşam koşullarından kaynaklanan öz bakım eksiklikleri ve yerel ailelerin ön yargılı tutumları mülteci çocukların izole edilme durumlarını arttırmaktadır. Savaştan kaçan çocukların yaşadığı ağır psikolojik travmalarında dil engelinden dolayı yönetilememesi, okullarda ön hazırlık yapılmadan öğrencilerin okula dahil edilmesi çocukların okul ortamında sadece fiziksel olarak bulunmalarından ötesine geçememelerine neden olmaktadır (Uzun ve Bütün, 2016).

Tablo 5.

Özel gereksinimli göçmen çocukların eğitim hayatını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri

	Sosyo-Kültürel Çevre ve Akran/Veli Tutumları	Sistem Desteği ve Psikososyal İhtiyaçlar
Ö1.	Çocuk doğru düzgün beslenemiyor. Öz bakım becerilerini kazanmamış çoğu, üstüne kaçırıyor. Öyle olunca diğer çocuklar yaklaşmak istemiyor.	Bu çocuklar çok zor şeyler yaşamışlar ve biz onlardan hiçbir şey olmamış gibi hayatlarına devam etmelerini bekliyoruz. Türkçe öğrenebilecekleri farklı bir programa ihtiyaç var.
Ö2.	Çocuk derdini anlatamıyor. Bizim öğrenciler en ufak sorunda bize gelir ama bu çocuklar sorun yaşadıklarında bana gelmiyorlar.	Devlet bunları buraya getirdi ama tamamen bize kaldılar. Ne yapacağımızı tam olarak bilemiyoruz. Damdan düşer gibi geldiler, hazırlık yapamadık.
Ö3.	Evde anne babalar "sakın onunla oynama, hasta olursun" dediği için ailelerin ön yargısı çocuklara geçiyor. Ben ne kadar kaynaştırmaya çalışsam da nafile.	Çocuk durup dururken ağlamaya, bağırmaya başlıyordu. Savaşta gözünün önünde iki kardeşi ölmüş. Rehber öğretmenimiz yardım etmeye çalıştı ama her seferinde çevirmen bulmak zor.
Ö4.	O çocuklar beni ilgilendirmiyor, sınıfın bir köşesinde oynayıp gidiyorlar. Eğitimden önce düzgün yaşama şartlarının sağlanması lazım.	Burası bir okul ama bu çocukların verdiğimiz eğitimden faydalanabildiklerini düşünmüyorum. Sadece okula gidip geliyorlar, boş boş gelmeye değil.
Ö5.	Çocuk bir gün okula geliyor, diğer dört gün gelmiyor. Ben arkamı döndüğüm anda diğer çocuklar onlara kötü davranıyorlar.	Çocuklar savaştan kaçtılar ama burada da farklı bir savaşın içine girdiler. Konuşamıyoruz, anlaşamıyoruz; çocukların ne tür travmalar yaşadıklarını bilemiyoruz.
Ö6.	Diğer aileler belirli alışkanlıkları edinmemiş çocuklarla çocuklarının görüşmesini istemiyor. Belki daha düzgün şartlarda yaşasalar aileler farklı tutum sergilerdi.	Bu çocuklar şu anda sığınmacı konumundalar ama uzun süre kalacaklar. Bu nedenle daha planlı ilgilenilmeli. Benim burada bir iki oyun oynatmamla olacak iş değil.

Durmaz (2024) Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ) ile bilimsel literatürde alt boyutları incelendiğinde mülteci olan ve olmayan çocukların sosyal davranış kalıpları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Mülteci çocukların akranları ile ortaklaşa yürütülen faaliyetlerde ve oyunlarda iş birliği geliştirme düzeyleri, mülteci olmayan çocuklara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek

bulunmuştur. İletişim başlatma, kendini ifade etme ve akran grubuna dahil olma becerileri kapsayan atılganlık boyutunda da mülteci çocukların mülteci olmayan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Sınıf içerisinde öz denetim alt boyutunda ve davranış değerlendirme alanında mülteci çocukların puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

4. TARTIŞMA

Elde edilen bulgular, Türkiye'deki özel eğitim sisteminde yer alan mülteci öğrencilerin karşı karşıya kaldığı engellerin dil, sistem, sosyal ve psikolojik boyutlar gibi karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ünay ve arkadaşları (2021) ile Demir'in (2024) yaptığı çalışmalarda dil faktörü eğitsel tanılama ve akademik başarı önündeki temel bariyerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazındaki diğer çalışmalarda dil bariyerinin sadece eğitimde değil sosyal çevre ile iletişime geçmenin önünde engel oluşturduğu görülmektedir (Uzun ve Bütün, 2016).

Eğitsel tanılamada yaşanan sistemsel sorunlar ölçme araçlarının yetersizliği ile derinleşmektedir (Ünay ve ark., 2021). Rehberlik Araştırma Merkezlerinde kullanılan psikometrik ölçeklerin Türk kültürüne uyarlanmış olması ve bu testlerin uygulandığı mülteci çocukların kültürüne uygun olmaması tanı hatalarına neden olabilmektedir (Durmaz, 2024). Tanı hatalarının sonucunda özel gereksinimli mülteci çocukların çifte mağduriyet yaşamasına ve eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesini imkânsız hale getirir (Demir, 2024a). Sarıtaş ve arkadaşlarının (2023) da ortaya koyduğu çalışmada öğretmenlerin bu özel gruba yönelik hizmet içi eğitim almamaları verdikleri eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Demir (2024a) yaptığı çalışmanın bulgularında, dil ile okula uyum arasında oluşan güçlü bağ mülteci çocukların okula kendini ait hissetmesiyle doğrudan ilişkilidir. Okullar sadece fiziksel bir bina değil, sosyal sistemin oluştuğu bir alan olduğundan dil bariyeri nedeniyle iletişim kuramayan çocukların dışlandığı ve izole olduğu görülmektedir. Tablo 5'te sunulan bulgular bu izolasyonun çocuklarla da sınırlı kalmadığı yerel ailelerin ön yargıları ve mülteci ailelerin yaşam koşulları sebebiyle toplumsal bir dışlanmaya dönüştüğü kanıtlanmıştır. (Uzun ve Bütün, 2016).

Durmaz (2024) yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlarla mülteci çocukların iş birliği, atılganlığı, öz denetim özellikleri mülteci olmayan çocuklardan daha yüksek puan almaları dikkat çeken bir bulgudur. Bu bulgular mülteci çocukların yeni girdikleri ortama hızlı uyum sağlaması hayatta kalma motivasyonu olarak açıklanabilir. Ancak bu hızlı uyuma ve sosyal beceri potansiyeline rağmen Demir'in (2024a) ve Uzun ve Bütün 'ün (2016) vurguladığı akran dışlanması ve kültürel uyum sorunları, bu çocukların sahip oldukları sosyal becerileri okul ortamında verimli bir şekilde kullanmalarını engellemektedir.

5. SONUÇ

Bu araştırmanın sonucundan elde edilen bulgular, Türkiye'de özel eğitim sisteminde yer alan özel gereksinimli mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde engellerle karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Dil bariyeri, mülteci öğrencilerin eğitsel tanılama, akademik başarı ve okula uyum süreçlerinde temel engel olduğu saptanmıştır (Ünay ve ark. 2021). Dil engeli sadece akademik gelişimi değil, aynı zamanda öğretmen-öğrenci-aile üçgenindeki iş birliğini de sekteye uğratmaktadır (Küçükgöz, 2024).

Eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçlerinde RAM'larda gerçekleştirilen tanılama süreçlerinde kullanılan ölçme araçlarının mülteci çocukların kültürel ve dilsel özelliklerine uymaması tanılama hatalarına ce öğrencinin destek eğitim hizmetlerinden yararlanamamasına neden olmaktadır (Ünay ve ark. 2021). Sosyal beceri ve akran ilişkiler açısından mülteci çocukların iş birliği, atılganlık ve öz denetim gibi sosyal etkileşim boyutlarında yüksek puanlar alsalar da bu potansiyeli dil engeli, yerel toplumun ön yargıları ve akran dışlamaları nedeniyle verimliliğe dönüşememektedir (Küçükgöz, 2024). Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun da hizmet içi almaması sistemsel ve mesleki yetersizlik durumlarını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca materyal eksikliği de eğitimin kalitesini düşüren faktörler arasındadır (Basık, 2018).,

Öneriler

Mülteci öğrenciler için akademik eğitime başlamadan önce Türkçe hazırlık eğitimi verilmelidir. Yanı sıra Rehberlik Araştırma Merkezlerinde, okullarda iletişim problemlerinin ortadan kaldırılması için tercüman veya çift dilli yardımcı personel istihdam edilmelidir. RAM'lardaki psikometrik testler mülteci çocukların dil ve kültür özelliklerine uygun hale getirilmeli veya görsel temelli testler geliştirilmelidir. (Demir, 2024a; Ünay ve ark. 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim olarak okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik Türkçe öğretimi, çokkültürlü eğitim yaklaşımları ve mülteci çocukların psikososyal durumları hakkında eğitimler düzenlemelidir. Aynı zamanda mülteci ailelerin çocuklarının gelişimini destekleyebilmesi ve toplundaki ön yargıları aşabilmesi için aile eğitim programları ile rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır (Küçükgöz, 2024).

Özel gereksinimli mülteci çocukların, destek özel eğitimlerden yararlanabilmelerini sağlayacak hak temelli yasaların ivedilikle düzenlenmesi gerekmektedir. RAM'lar tıbbi tanılama yapan sağlık kurumları ile okullar arasında koordinasyonu sağlayan köprü olmalıdır (Basık, 2018).

KAYNAKÇA

*Basık, R. (2018). Özel gereksinimli mülteci çocuklar ve ilgili eğitim personelinin durumlarının incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. Lefkoşa*.

*Cülha, A., & Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. Harran Maarif Dergisi, 5(2), 46-75. https://doi.org/10.22596/2020.0502.46.75

*Demir, B., Talaş, G. ve Gürgör Kılıç, FG (2024). Göçün yansımaları: Türkiye'de erken çocukluk döneminde gelişim süresi olmayan veya tipik gelişim gösteren psikososyal çocuklar. *Alanyazın* , *5* (2), 138-149. https://doi.org/10.59320/alanyazin.1461940

Demir, F. E. (2024a). Özel eğitim öğretmenlerinin geçici koruma statüsü altındaki suriyeli özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Göç Dergisi (GD)*, *11*(1), 37-57.

Demir, F. E. (2024b). Special education school administrators' views on the education of Syrian students with special needs under temporary protection status. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 16-30.

*Durmaz, M. P. (2024). Mülteci̇/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşimleri̇ ve çokkültürlü eğitime yönelik okul öncesi̇ öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi̇ (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

*Küçükgöz, M. (2024). Kapsayıcı eğitim; Sığınmacı özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, *6*(1), 49-65. https://doi.org/10.69485/tseji.1418508

*Külekçi Akyavuz, E., Gezeroğlu, E., & Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, *3*(1), 1-15. https://izlik.org/JA64LF57SA

*Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *1*(1), 72-83.

*Ünay, E., Erdem, R., & Günal, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 661-982. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925

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

Metin, S. (2006). Resimli Türkçe sözlük. As Yayınları.

Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD ve diğerleri. PRISMA 2020 bildirisi: sistematik incelemelerin raporlanması için güncellenmiş bir kılavuz. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

B036

YOĞUN DESTEK GEREKSİNİMİ OLAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERDE EVDE EĞİTİM: TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi HÜLYA TORUN YETERGE
Adıyaman Üniversitesi
Bildiri no: ABS-9DYS6K

Özet

Yoğun destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrenciler; sağlık sorunları, hareket sınırlılıkları, bakım gereksinimleri ile eşlik eden bir ya da birden çok yetersizlikleri nedeniyle örgün eğitim ortamlarına düzenli olarak devam etmekte güçlük yaşayabilmektedir. Bu öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimlerinin ve eğitim sürekliliklerinin sağlanmasında evde eğitim oldukça önemli eğitim hizmetlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yoğun destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrencilerin evde eğitim süreçlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmaları sistematik bir şekilde inceleyerek mevcut araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Araştırma bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve EBSCO veri tabanlarında "evde eğitim", "evde özel eğitim", "özel gereksinimli öğrencilerde evde eğitim" anahtar sözcükleri kullanılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda ulaşılan ve Türkiye'de gerçekleştirilen lisansüstü tezler ile bilimsel makaleler, önceden belirlenen dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar; çalışma türü, yayın yılı, araştırma yöntemi, katılımcı özellikleri ve yetersizlik grupları olarak analiz edilmiş, evde eğitimin yürütülme süreçleri, eğitsel ve destek gereksinimleri, karşılaşılan güçlükler ve sunulan öneriler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın, Türkiye'de yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerin evde eğitimine ilişkin mevcut araştırma birikiminin genel görünümünü ortaya koyması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Evde eğitim, yoğun destek gereksinimi, ağır ve çoklu yetersizlik, özel eğitim, eğitime erişim.

HOME-BASED EDUCATION FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS REQUIRING INTENSIVE SUPPORT: A REVIEW OF RESEARCH CONDUCTED IN TÜRKİYE

Abstract

Students with special educational needs who require intensive support may experience difficulties attending formal educational settings regularly due to health conditions, mobility limitations, care needs, and one or more co-occurring disabilities. Home-based education is an important educational service for ensuring these students' access to education and continuity of learning. This study aims to identify existing research trends by systematically reviewing studies conducted in Türkiye on home-based education for students with special educational needs requiring intensive support. The study was designed as a literature review. Searches were conducted in Google Scholar, the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center, and EBSCO databases using the Turkish keywords "evde eğitim" (home-based education), "evde özel eğitim" (home-based special education), and "özel gereksinimli öğrencilerde evde eğitim" (home-based education for students with special educational needs). Postgraduate theses and journal articles reporting research conducted in Türkiye were assessed against predefined inclusion and exclusion criteria. The included studies were analyzed by publication type, publication year, research method, participant characteristics, and disability groups represented. They were also examined in terms of the implementation of home-based education, educational and support needs, challenges encountered, and recommendations proposed. The

review is expected to provide an overview of the existing body of research on home-based education for students requiring intensive support in Türkiye.

Keywords: Home-based education, intensive support needs, severe and multiple disabilities, special education, access to education

1. GİRİŞ

Eğitim hakkı, bireyin sağlık durumu, yetersizlik türü ya da destek gereksiniminin düzeyinden bağımsız olarak tüm bireyler için güvence altına alınması gereken temel haklardan biridir. Bununla birlikte bazı özel gereksinimli öğrenciler; süreğen sağlık sorunları, hareket sınırlılıkları, yoğun bakım ve öz bakım gereksinimleri ya da eşlik eden birden fazla yetersizlik nedeniyle örgün eğitim kurumlarına düzenli olarak devam etmekte güçlük yaşayabilmektedir. Öğrencinin sağlık durumunun okula devamını geçici ya da uzun süreli olarak engellediği durumlarda eğitim hizmetlerinin öğrencinin bulunduğu ortamda sürdürülmesi, eğitim hakkının ve eğitimde sürekliliğin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu amaçla sunulan evde eğitim, sağlık sorunları nedeniyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayan özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim hizmetlerine kendi ev ortamlarında erişmelerini sağlayan alternatif bir eğitim hizmetidir (Almazroui, 2023).

Evde eğitim, zorunlu öğrenim çağında bulunan ve sağlık sorunları nedeniyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayan özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere eğitim hizmetlerinin kendi yaşam ortamlarında sunulmasına dayanan bir eğitim hizmetidir (MEB, 2010). Bu hizmet, öğrencinin sağlık koşulları nedeniyle okula devam edemediği durumlarda eğitim sürecinin kesintiye uğramadan sürdürülmesine ve eğitim hakkından yararlanmaya devam etmesine olanak sağlamaktadır. Evde eğitim hizmetinden yararlanmanın temel belirleyicisi yalnızca öğrencinin sahip olduğu yetersizlik türü değildir. Öğrencinin sağlık durumunun örgün eğitim kurumuna devamını engellemesi veya okula devam etmesinin sağlığı açısından risk oluşturması temel ölçütler arasındadır. Bu nedenle evde eğitimden farklı yetersizlik ve sağlık özelliklerine sahip öğrenciler yararlanabilmektedir. Özellikle birden fazla yetersizliği bulunan, ağır düzeyde zihinsel yetersizlik veya otizm gösteren, ciddi hareket sınırlılıkları bulunan, süreğen sağlık sorunları yaşayan ya da öz bakım, iletişim, hareket ve günlük yaşam alanlarında sürekli desteğe gereksinim duyan öğrenciler açısından evde eğitim önemli bir eğitim hizmeti hâline gelebilmektedir (Zirkel, 2023).

Bu araştırmada söz konusu öğrenci gruplarını yalnızca yetersizlik türleri veya tıbbi tanıları üzerinden sınıflandırmak yerine "yoğun destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrenciler" üst başlığı altında ele almak tercih edilmiştir **(**Jung & Lansey, 2026). Yoğun destek gereksinimi kavramı bu çalışma kapsamında; yetersizliklerinin, sağlık durumlarının veya bunların birlikte oluşturduğu sınırlılıkların bir sonucu olarak eğitim, iletişim, hareket, öz bakım, günlük yaşam ve toplumsal katılım gibi alanların birinde ya da birden fazlasında sürekli, kapsamlı ve bireyselleştirilmiş desteğe gereksinim duyan öğrencileri ifade etmektedir. Bu kapsamda ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği veya otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler, önemli hareket sınırlılıkları bulunan öğrenciler ve süreğen sağlık sorunlarına eşlik eden yoğun eğitim ve bakım gereksinimleri bulunan öğrenciler değerlendirilmiştir. Böyle bir üst kavramın kullanılması, farklı tanı gruplarında yer almalarına rağmen eğitim sürecinde benzer yoğunlukta ve süreklilikte desteğe gereksinim duyan öğrencilerin ortak eğitim gereksinimleri üzerinden ele alınmasına olanak sağlamaktadır.

Evde eğitim hizmeti, yoğun destek gereksinimi olan öğrenciler açısından yalnızca örgün eğitime alternatif bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmemelidir. Bu öğrenciler için evde eğitim; sağlık koşulları nedeniyle kesintiye uğrama riski bulunan eğitim süreçlerinin devam ettirilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim hedeflerinin sürdürülmesi, öğrencinin işlevsel akademik, iletişim, öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin desteklenmesi ve eğitim sistemiyle bağının korunması açısından önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca öğrencinin kendi yaşam ortamında eğitim alması, öğretimin günlük yaşam rutinleri ve doğal ortamlarla ilişkilendirilmesine olanak sağlayabilmektedir. Bununla birlikte evde eğitim hizmetinin niteliği; öğretmenin öğrencinin gereksinimlerine uygun öğretim sunabilmesi, uygun materyallerin sağlanması, aile-öğretmen iş birliğinin

kurulması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve öğrencinin sosyal katılımının desteklenmesi gibi çok sayıda unsurdan etkilenmektedir (Benigno vd., 2026; Rosenthal vd., 2023).

Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar, evde eğitim hizmetinin öğrencilerin eğitime erişiminin sürdürülmesine katkı sağladığını göstermekle birlikte uygulamada çeşitli güçlüklerin bulunduğuna da işaret etmektedir. Öğretmenlerin ulaşım ve güvenlik gereksinimleri, eğitim materyallerinin geliştirilmesi, çevrim içi eğitim içeriklerine duyulan ihtiyaç ve aile ile iş birliğinin güçlendirilmesi bunlardan bazılarıdır (Black vd., 2022). Bunun yanında evde eğitim hizmetlerinin öğrencilerin yalnızca akademik gereksinimleri açısından değil, sosyal gelişimleri ve yaşam becerileri açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir (Benigno vd., 2026). Dolayısıyla hizmetin ev ortamında derslerin yürütülmesiyle sınırlı görülmemesi; öğrencinin çok boyutlu destek gereksinimlerini karşılayan bütüncül bir özel eğitim hizmeti olarak ele alınması önem taşımaktadır.

Evde eğitim hizmetlerinin yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerin eğitime erişiminde taşıdığı öneme karşın Türkiye'deki araştırmaların farklı yıllarda, farklı katılımcı gruplarıyla ve farklı amaçlarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı çalışmalar öğretmen deneyimlerine (Anıl vd., 2022; Aslan, 2017; Atbaşı & Pürsün, 2021; Atılgan, 2018; Başkonuş, 2024; Delibaş, 2025; Işık, 2019; Susam vd., 2019; Zorver vd., 2020), bazıları ebeveyn görüşlerine (Aslan, 2017; Delibaş, 2025) , bazıları ise evde eğitim uygulamasının belirli boyutlarına odaklanmaktadır (Beyhan, 2020; Çay, 2024; Erbasan & Sağlam, 2020; Ertürk & Dönmez, 2021; İnan, 2024; Kavuk & Çoban, 2021; Kızılkaya vd., 2020; Mutluer & Gürol, 2022; Peker & Taş, 2017; Susam, 2025; Susam vd., 2022; Sönmez & Cemaloğlu, 2021; Şad & Akdağ, 2010; Taşdan & Demir, 2010; Taşdemir & Bulut, 2015; Tuğral & Ersoy, 2020; Uğurlu vd., 2026; Yıldırım vd., 2015). Bu durum alana ilişkin önemli bir bilgi birikimi oluşturmakla birlikte, yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerin evde eğitimine ilişkin mevcut araştırmaların bütüncül olarak değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Özellikle çalışmaların hangi öğrenci gruplarına odaklandığının, hangi yöntemlerle gerçekleştirildiğinin, evde eğitim sürecinde hangi gereksinim ve güçlüklerin öne çıktığının ve hizmetin geliştirilmesine yönelik hangi önerilerin tekrarlandığının birlikte ortaya konulmasına gereksinim bulunmaktadır.

Bu noktadan hareketle Türkiye'de yoğun destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrencilerin evde eğitimine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların sistematik biçimde bir araya getirilmesi, mevcut bilgi birikiminin genel görünümünün ortaya çıkarılması ve alandaki araştırma boşluklarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Böyle bir incelemenin yalnızca mevcut araştırmaların özelliklerini ortaya koymakla kalmayacağı; evde eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine, yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ve destek gereksinimlerinin daha görünür hâle getirilmesine ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara yön verilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yoğun destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrencilerin evde eğitim süreçlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmaları sistematik biçimde inceleyerek mevcut araştırma eğilimlerini ve evde eğitim hizmetine ilişkin öne çıkan bulgu ve önerileri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de yoğun destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrencilerin evde eğitimine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların genel özellikleri nelerdir?
2. İncelenen araştırmalarda evde eğitim hizmetine ilişkin öne çıkan bulgular ve öneriler nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türkiye'de yoğun destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrencilerin evde eğitim süreçlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesini amaçlayan bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada belirlenen ölçütleri karşılayan bilimsel makale ve lisansüstü tezler sistematik bir tarama süreciyle belirlenerek incelenmiştir. Çalışmaların öncelikle yayın yılı, yayın türü, araştırma yöntemi,

katılımcı özellikleri ve ele alınan yetersizlik grupları açısından genel özelliklerinin ortaya konulması; ardından evde eğitim hizmetinin yürütülme süreci, eğitsel ve destek gereksinimleri, karşılaşılan güçlükler ve hizmetin geliştirilmesine yönelik öneriler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilere sunulan evde eğitim hizmetlerine ilişkin çalışmalara ulaşmak amacıyla Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve EBSCO veri tabanlarında taramalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yalnızca Türkçe yayımlanmış çalışmaları kapsaması nedeniyle taramalarda Türkçe arama terimleri kullanılmıştır. Taramalar; "evde eğitim", "evde özel eğitim", "özel gereksinimli öğrencilerde evde eğitim" ve "evde eğitim hizmeti" terimleri kullanılarak ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan çalışmaların başlık ve özetleri incelenmiş, araştırmanın amacıyla ilişkili olduğu değerlendirilen çalışmaların tam metinleri elde edilerek dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Dâhil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Araştırmaların çalışmaya dâhil edilmesinde; (a) Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması, (b) Türkçe yayımlanmış olması, (c) bilimsel makale veya lisansüstü tez olması, (d) evde eğitim hizmetini doğrudan ele alması, (e) özel gereksinimli öğrencilerin evde eğitim süreciyle ilişkili olması, (f) yoğun destek gereksinimi olan öğrencileri içermesi veya bu öğrencilere ilişkin ayrıştırılabilir bulgular sunması ve (g) çalışmanın tam metnine erişilebilmesi ölçütleri esas alınmıştır.

Türkiye dışında gerçekleştirilen, Türkçe dışında yayımlanan, özel gereksinimli öğrencilerin evde eğitim hizmetiyle doğrudan ilişkili olmayan ve yoğun destek gereksinimi olan öğrencileri kapsamayan araştırmalar çalışma dışında bırakılmıştır. Bunun yanı sıra kitap ve kitap bölümleri, bildiri özetleri ve tam metin bildiriler, derleme, görüş yazısı ve rapor niteliğindeki yayınlar ile tam metnine erişilemeyen çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır. Bildiri özetleri ve tam metin bildirilerin kapsam dışında bırakılmasında, kongre yayınlarının tümüne sistematik ve tam erişimin sağlanamaması ve bu yayınların yöntem ve bulgulara ilişkin sundukları bilgi düzeyinin farklılık gösterebilmesi dikkate alınmıştır.

Çalışmaların Seçimi ve Verilerin Çıkarılması

Tarama sonucunda ulaşılan çalışmalar öncelikle başlık ve özetleri üzerinden değerlendirilmiştir. Bu aşamada araştırmanın kapsamıyla açık biçimde ilişkili olmayan yayınlar elenmiştir. Potansiyel olarak uygun olduğu belirlenen çalışmaların tam metinleri incelenmiş ve önceden belirlenen dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda nihai çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sistematik biçimde incelenebilmesi amacıyla bir veri çıkarma formu oluşturulmuştur. Formda çalışmaların yazar ve yayın yılı, yayın türü, araştırmanın amacı, araştırma yöntemi ve deseni, katılımcı grubu ve sayısı, öğrencilerin yetersizlik grupları ve eğitim düzeyleri, veri toplama araçları, evde eğitim hizmetinin yürütülme sürecine ilişkin bulgular, eğitsel ve destek gereksinimleri, karşılaşılan güçlükler, temel sonuçlar ve araştırmacılar tarafından sunulan önerilere ilişkin bilgiler yer almıştır. Her bir çalışma bu özellikler doğrultusunda incelenerek elde edilen bilgiler veri çıkarma formuna kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada çalışmaların yayın yılı, yayın türü, araştırma yöntemi, katılımcı özellikleri ve ele alınan yetersizlik gruplarına ilişkin veriler betimsel olarak incelenmiş; elde edilen bulgular frekans ve gerektiğinde yüzde değerleri kullanılarak sunulmuştur.

İkinci aşamada çalışmaların evde eğitim hizmetine ilişkin bulguları içerik açısından incelenmiştir. Bu kapsamda evde eğitim hizmetinin yürütülme süreci, öğrencilerin eğitsel ve destek gereksinimleri, süreçte karşılaşılan güçlükler ve hizmetlerin geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin bulgular bir araya getirilmiştir.

Benzer anlam taşıyan bulgular ortak kategoriler altında gruplandırılmış ve araştırmalar arasındaki benzerlikler ile farklılıklar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

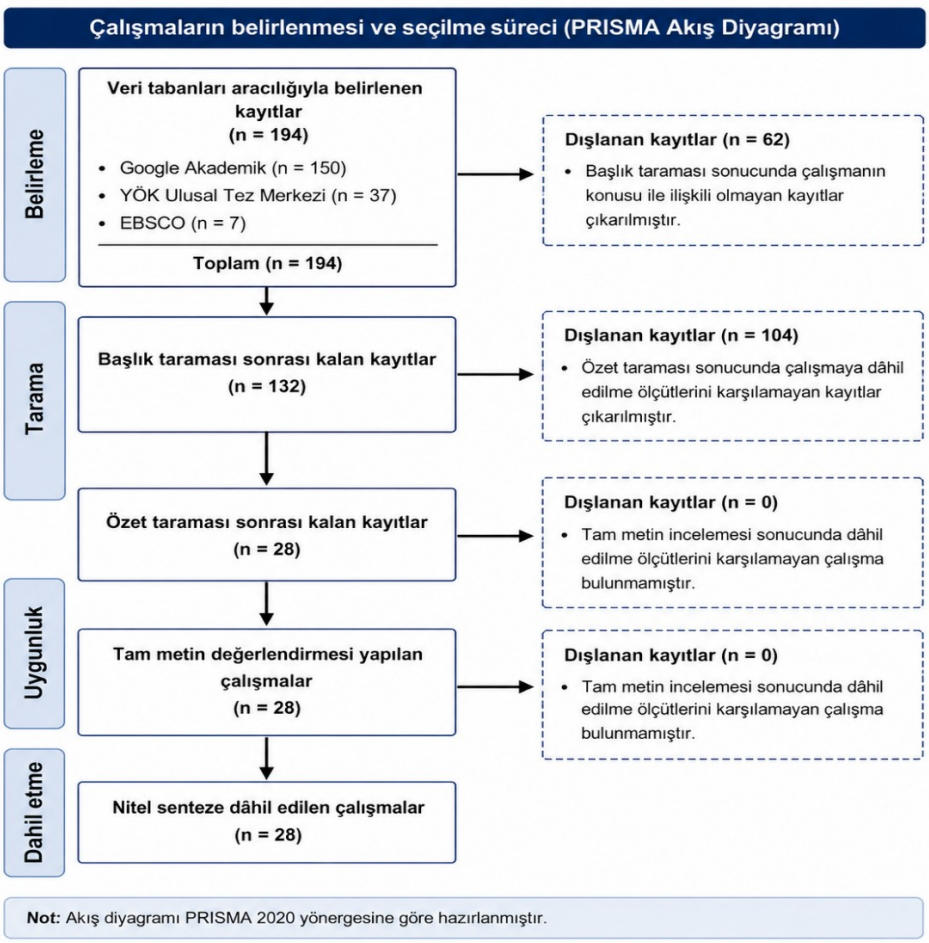
Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini desteklemek amacıyla tarama, çalışma seçimi, veri çıkarma ve analiz süreçleri sistematik ve izlenebilir bir biçimde yürütülmüştür. Bu doğrultuda tarama yapılacak veri tabanları, kullanılacak arama terimleri ile dâhil etme ve dışlama ölçütleri tarama süreci öncesinde belirlenmiş ve ulaşılan tüm çalışmalar aynı ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen verilerin tutarlı biçimde incelenebilmesi amacıyla standart bir veri çıkarma formu kullanılmıştır.

Araştırmanın tek araştırmacı tarafından yürütülmesi nedeniyle çalışma seçimi ve veri analizindeki tutarlılığın kontrol edilmesi amacıyla zamana dayalı bir güvenirlik incelemesi gerçekleştirilmiştir. İlk değerlendirmeden bir hafta sonra araştırmacı, çalışmaları dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda yeniden değerlendirmiş; veri çıkarma formuna aktarılan bilgileri ve içerik analizi sonucunda oluşturulan kategorileri tekrar gözden geçirmiştir. İlk ve ikinci değerlendirmede verilen kararlar ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. İki değerlendirme arasında farklılık bulunan durumlarda ilgili çalışmaların tam metinleri ve önceden belirlenen ölçütler yeniden incelenerek nihai karara ulaşılmıştır. Ayrıca veri kaynaklarının, tarama terimlerinin, dâhil etme ve dışlama ölçütlerinin, veri çıkarma sürecinin ve analiz aşamalarının açık biçimde tanımlanmasıyla araştırma sürecinin şeffaflığı ve tekrarlanabilirliği desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye'de evde eğitime yönelik gerçekleştirilen çalışmaların genel özellikleri ile bu çalışmalarda evde eğitim hizmetine ilişkin ortaya konulan bulgular sunulmuştur. İlk olarak çalışmalar yayın türü ve yayın yılı açısından incelenmiş, ardından yöntemsel özellikleri, katılımcı grupları ve temel odakları değerlendirilmiştir. Son aşamada ise çalışmalarda evde eğitim hizmetinin yürütülme süreci, eğitsel ve destek gereksinimleri, karşılaşılan güçlükler ve hizmetlerin geliştirilmesine yönelik öneriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir.



Şekil1. PRISMA Akış Şeması

Şekil 1, derlemeye dâhil edilen çalışmaların belirlenmesi, taranması ve uygunluk açısından değerlendirilmesi sürecini göstermektedir. Veri tabanı taramalarında ulaşılan 194 kaydın 62'si başlık, 104'ü ise özet incelemesi sonucunda dışlanmış ve 28 çalışma tam metin değerlendirmesine alınmıştır. Tam metinleri incelenen çalışmaların tamamı dâhil edilme ölçütlerini karşılamış ve 28 çalışma nitel senteze dâhil edilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

Yayın türü	**f**	**%**
Makale	22	78,6
Yüksek lisans tezi	6	21,4
Toplam	**28**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamında değerlendirilen 28 çalışmanın 22'sinin (%78,6) bilimsel makale, altısının (%21,4) ise yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Buna göre Türkiye'de evde eğitim konusunda gerçekleştirilen çalışmaların büyük bölümünün bilimsel makale türünde yayımlandığı, lisansüstü tezlerin ise daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmalar arasında doktora tezine rastlanmamıştır.

Tablo 2. İncelenen Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Yıl	**f**	**%**
2010	2	7,1
2015	2	7,1
2017	2	7,1
2018	2	7,1
2019	2	7,1
2020	5	17,9

Yıl	f	%
2021	4	14,3
2022	3	10,7
2024	3	10,7
2025	2	7,1
2026	1	3,6
Toplam	**28**	**100**

Tablo 2'ye göre incelenen çalışmalar 2010-2026 yılları arasında yayımlanmıştır. En fazla çalışmanın 2020 yılında (f=5; %17,9) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu 2021 yılı (f=4; %14,3) izlemektedir. 2022 ve 2024 yıllarında üçer (%10,7); 2010, 2015, 2017, 2018, 2019 ve 2025 yıllarında ikişer (%7,1) çalışma yayımlanmıştır. 2026 yılında ise bir (%3,6) çalışma bulunmaktadır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, evde eğitim konusundaki çalışmaların farklı yıllara yayıldığı, ancak özellikle 2020 yılı ve sonrasında araştırma sayısında belirgin bir yoğunlaşma olduğu görülmektedir.

Tablo 3. İncelenen Çalışmaların Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı

Araştırma yaklaşımı	f	%
Nitel	17	60,7
Nicel	2	7,1
Derleme / literatür / doküman / kavramsal çalışmalar	8	28,6
Yöntemi açıkça belirtilmeyen	1	3,6
Toplam	**28**	**100,0**

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunun nitel araştırma yaklaşımıyla yürütüldüğü görülmektedir (f = 17; %60,7). Nicel araştırmaların oldukça sınırlı olduğu (f = 2; %7,1), buna karşılık derleme, literatür incelemesi, doküman incelemesi ve kavramsal/model çalışmalarının toplam sekiz çalışmada (%28,6) kullanıldığı belirlenmiştir. Bir çalışmada ise araştırma yöntemi açık biçimde belirtilmemiştir.

Tablo 4. İncelenen Çalışmaların Katılımcı Gruplarına Göre Dağılımı

Katılımcı grubu	f	%*
Ebeveyn / veli	14	50,0
Öğretmen	13	46,4
Öğrenci / çocuk	7	25,0
Yönetici	2	7,1
Diğer paydaşlar	2	7,1
Katılımcısı bulunmayan doküman/kavramsal çalışmalar	7	25,0

Not. Yüzdeler toplam çalışma sayısı (N = 28) üzerinden hesaplanmıştır. Bazı çalışmalarda birden fazla katılımcı grubu yer aldığından yüzdelerin toplamı %100'ü aşmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmalarda en sık yer verilen katılımcı gruplarının ebeveynler/veliler (f = 14; %50,0) ve öğretmenler (f = 13; %46,4) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin/çocukların doğrudan katılımcı olarak yer aldığı çalışma sayısının daha sınırlı olduğu (f = 7; %25,0) belirlenmiştir. Yönetici ve diğer paydaşların ise araştırmalarda daha az temsil edildiği görülmektedir. Ayrıca yedi çalışma, doğrudan katılımcı içermeyen doküman, literatür veya kavramsal nitelikteki çalışmalardan oluşmaktadır.

Evde Eğitim Hizmetine İlişkin Bulguların İçerik Analizi

İncelenen çalışmaların evde eğitim hizmetine ilişkin bulgularının içerik analizi sonucunda bulguların dört temel boyut altında toplandığı belirlenmiştir. Bu boyutlar; evde eğitim hizmetinin yürütülme süreci, eğitsel ve destek gereksinimleri, karşılaşılan güçlükler ve hizmetlerin geliştirilmesine yönelik öneriler olarak belirlenmiştir.

Tablo 5. İncelenen Çalışmalarda Evde Eğitim Hizmetine İlişkin Bulguların İçerik Analizi

Temel boyut	Kategori / alt kategoriler	İçerik
Evde eğitim hizmetinin yürütülme süreci	BEP ve bireyselleştirme	Öğrencinin gereksinimlerine ve performansına göre BEP hazırlanması ve uygulanması

Temel boyut	Kategori / alt kategoriler	İçerik
Eğitsel ve destek gereksinimleri	Öğretim yöntemleri	Doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim, soru-cevap, sunuş yoluyla öğretim, rehberli öğretim vb.
	Derslerin planlanması	Ders saatlerinin, içeriğin ve öğretim sürecinin öğrencinin durumuna göre düzenlenmesi
	Materyal ve teknoloji kullanımı	Ders kitabı, görsel/dijital materyal, araç-gereç ve teknolojik kaynak kullanımı
	Ölçme ve değerlendirme	Soru-cevap, ölçüt bağımlı araçlar, testler, performans değerlendirmesi, öğrenci gelişim dosyası vb.
	Aile-öğretmen iş birliği	Ailenin öğretim sürecine katılımı, öğretmen-aile iletişimi ve ortak karar alma
	Materyal ve araç-gereç	Öğrencinin özelliklerine uygun öğretim materyalleri ve yardımcı araçlara gereksinim
	Teknolojik destek	Dijital içerik, teknolojik altyapı ve yardımcı teknolojilere gereksinim
	Uzman desteği	Özel eğitim öğretmeni ve farklı uzmanlardan profesyonel destek gereksinimi
	Sağlık ve rehabilitasyon desteği	Sağlık bakımı, fizyoterapi ve rehabilitasyon hizmetlerine gereksinim
	Sosyal katılım	Akranlarla etkileşim, okul yaşamına katılım ve sosyal etkinlik gereksinimi
	Aile desteği	Ailenin bilgilendirilmesi, eğitilmesi ve desteklenmesi
	Bireyselleştirilmiş eğitim	Eğitim içeriği, süre ve öğretimin öğrencinin bireysel özelliklerine göre uyarlanması
Karşılaşılan güçlükler	Öğrenci kaynaklı	Sağlık sorunları, motivasyon, dikkat, adaptasyon, problem davranışlar
	Aile kaynaklı	Müdahaleci/ilgisiz tutumlar, bilgi eksikliği ve iş birliği sorunları
	Öğretmen kaynaklı	Öğretmen yetersizliği, branş öğretmeni eksikliği, deneyim/eğitim eksikliği
	Fiziksel ortam	Evin eğitim için uygun olmaması ve sınıf ortamının oluşturulamaması
	Materyal ve teknoloji	Araç-gereç, materyal ve teknolojik altyapı yetersizliği
	Program ve öğretim	Programın öğrenciye uygun olmaması, ders süresinin sınırlılığı
	Yönetim ve organizasyon	Öğretmen görevlendirme, denetim, RAM, rapor ve bürokratik süreçlere ilişkin sorunlar
	Sosyal katılım	Akranlardan ve okul ortamından uzak kalma, sosyalleşme güçlüğü
	Ulaşım ve güvenlik	Öğretmenlerin ulaşım ve güvenlik konusunda yaşadığı sorunlar
Hizmetlerin geliştirilmesine yönelik öneriler	Öğretmen eğitimi	Hizmet içi eğitim, bilgilendirme ve mesleki gelişim desteği
	Aile eğitimi	Ailelere eğitim, bilgilendirme ve danışmanlık sağlanması
	Materyal ve teknoloji desteği	Uygun materyal, araç-gereç, dijital içerik ve teknolojik altyapının sağlanması
	Program düzenlemeleri	Esnek, bireyselleştirilmiş ve evde eğitime özgü program geliştirilmesi
	Ders süresi ve planlama	Ders saatlerinin artırılması ve öğrencinin sağlık durumuna göre düzenlenmesi
	Sosyal katılımın artırılması	Akran etkileşimi ve öğrencinin uygun durumlarda okul/sosyal etkinliklere katılımı
	Uzman ve destek hizmetleri	Özel eğitim, psikolojik destek, sağlık ve fizyoterapi hizmetlerinin artırılması
	Kurumsal düzenlemeler	RAM'ın daha aktif olması, rapor ve görevlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi
	Öğretmen çalışma koşulları	Ulaşım, güvenlik ve ek ders ücretlerinin iyileştirilmesi

Evde Eğitim Hizmetinin Yürütülme Süreci

Evde eğitim hizmetinin yürütülme sürecine ilişkin bulgular; BEP ve bireyselleştirme, öğretim yöntemleri, derslerin planlanması, materyal ve teknoloji kullanımı, ölçme ve değerlendirme ile aile-öğretmen iş birliği kategorileri altında toplanmıştır. Çalışmalarda eğitim sürecinin öğrencilerin bireysel özellikleri, mevcut performansları ve eğitsel gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesinin önem taşıdığı görülmektedir. Bu

doğrultuda BEP hazırlanması ve uygulanması, eğitim içeriğinin öğrenciye göre uyarlanması ve derslerin öğrencinin özellikleri dikkate alınarak planlanması sürecin temel bileşenleri arasında yer almaktadır.

Öğretim sürecinde doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim, soru-cevap, sunuş yoluyla öğretim ve rehberli öğretim gibi farklı yöntem ve tekniklerden yararlanıldığı belirlenmiştir. Ders kitaplarının yanı sıra görsel ve dijital materyaller ile çeşitli araç-gereçlerin kullanıldığı; ölçme ve değerlendirmede ise soru-cevap, testler, ölçüt bağımlı araçlar, performansa dayalı değerlendirme ve öğrenci gelişim dosyası gibi farklı uygulamalara başvurulduğu görülmektedir. Ayrıca aile ve öğretmen arasındaki iletişim ve iş birliğinin, öğrencinin eğitim sürecinin planlanması ve sürdürülmesinde önemli bir unsur olarak öne çıktığı belirlenmiştir.

Eğitsel ve Destek Gereksinimleri

Evde eğitim sürecinde ortaya çıkan eğitsel ve destek gereksinimleri; materyal ve araç-gereç, teknolojik destek, uzman desteği, sağlık ve rehabilitasyon desteği, sosyal katılım, aile desteği ve bireyselleştirilmiş eğitim kategorileri altında toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim materyallerine ve araç-gereçlere erişimin önemli bir gereksinim olduğunu göstermektedir. Bunun yanında dijital içeriklerin, teknolojik altyapının ve bazı öğrenciler açısından yardımcı teknolojilerin eğitim sürecini destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir (Rosenthal vd., 2023).

Özellikle yoğun destek gereksinimi bulunan öğrenciler açısından eğitsel desteğin tek başına yeterli olmadığı; sağlık, fizyoterapi, rehabilitasyon ve farklı uzmanlık alanlarından profesyonel desteklere de gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Sosyal katılım da çalışmaların öne çıkan gereksinim alanlarından biridir. Öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurabilmeleri, okul yaşamıyla bağlarını sürdürebilmeleri ve sosyal etkinliklere katılabilmeleri önemli bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ailelerin bilgilendirilmesi, eğitilmesi ve desteklenmesi ile eğitim içeriği ve süresinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiği görülmektedir.

Evde Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Çalışmalarda bildirilen güçlükler; öğrenci, aile ve öğretmen kaynaklı güçlükler, fiziksel ortam, materyal ve teknoloji, program ve öğretim, yönetim ve organizasyon, sosyal katılım ile ulaşım ve güvenlik olmak üzere farklı kategoriler altında toplanmıştır.

Öğrenciler açısından sağlık sorunları, tedavi süreçleri, motivasyon ve dikkat güçlükleri, adaptasyon sorunları ve problem davranışlar eğitim sürecini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Aile boyutunda müdahaleci veya ilgisiz tutumlar, bilgi eksikliği ve öğretmen-aile iş birliğinde yaşanan sorunlar öne çıkmaktadır. Öğretmenler açısından ise evde eğitim konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmama, branş öğretmeni bulunmasında yaşanan güçlükler ve hizmet içi eğitim eksikliği dikkat çekmektedir.

Fiziksel ortam ve materyal yetersizliği de araştırmalarda sıklıkla ele alınan sorun alanları arasındadır. Ev ortamının eğitim için uygun biçimde düzenlenememesi, ders araç-gereçlerinin ve teknolojik kaynakların sınırlı olması öğretim sürecini güçleştirebilmektedir. Programın öğrencinin bireysel gereksinimlerine yeterince uygun olmaması ve ders sürelerinin sınırlı olması da öğretimsel güçlükler arasında yer almaktadır.

Yönetim ve organizasyon boyutunda öğretmen görevlendirmelerinin gecikmesi, denetim süreçleri, RAM'ın süreçteki rolü, rapor alma işlemleri ve diğer bürokratik işlemlere ilişkin güçlükler belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin akranlarından ve okul ortamından uzak kalmaları, sosyal etkileşimlerinin sınırlanması ve sosyalleşme güçlükleri dikkat çeken bir diğer sorun alanıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin evlerine ulaşımı ve bazı durumlarda güvenlik konusunda yaşadıkları sorunlar da evde eğitim hizmetinin yürütülmesini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Evde Eğitim Hizmetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

İncelenen çalışmalarda evde eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler; öğretmen eğitimi, aile eğitimi, materyal ve teknoloji desteği, program düzenlemeleri, ders süresi ve planlama, sosyal katılımın

artırılması, uzman ve destek hizmetleri, kurumsal düzenlemeler ve öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi kategorileri altında toplanmıştır.

Öğretmenlere evde eğitim sürecine başlamadan önce ve hizmet süresince eğitim verilmesi, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve özel eğitim konusunda bilgilendirilmeleri öne çıkan öneriler arasındadır. Benzer biçimde ailelere yönelik eğitim, bilgilendirme ve danışmanlık hizmetlerinin artırılması ve ailelerin eğitim sürecine uygun biçimde katılımının desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun materyal ve araç-gereçlerin sağlanması, teknolojik altyapının geliştirilmesi ve dijital içeriklerin artırılması da öneriler arasında yer almaktadır.

Program boyutunda evde eğitim hizmetinin özelliklerine uygun, esnek ve bireyselleştirilebilir eğitim programlarının geliştirilmesi; ders sürelerinin öğrencinin gereksinimleri ve sağlık koşulları doğrultusunda düzenlenmesi ve gerektiğinde artırılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin akranlarıyla etkileşimini artıracak uygulamalara yer verilmesi ve uygun koşullarda okul ve sosyal etkinliklere katılımlarının desteklenmesi gerektiği görülmektedir.

Özellikle daha yoğun destek gereksinimleri bulunan öğrenciler için özel eğitim, psikolojik destek, sağlık, fizyoterapi ve rehabilitasyon hizmetlerinin evde eğitim süreciyle bütünleştirilmesine yönelik öneriler dikkat çekmektedir. Kurumsal açıdan RAM'ın süreçte daha etkin rol alması, rapor ve öğretmen görevlendirme süreçlerinin kolaylaştırılması ve ilgili kurumlar arasındaki koordinasyonun güçlendirilmesi önerilmektedir. Son olarak öğretmenlerin ulaşım ve güvenlik gereksinimlerinin karşılanması ve ek ders ücretleri gibi çalışma koşullarının iyileştirilmesi de hizmetin niteliğinin artırılmasına yönelik öneriler arasında yer almaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, incelenen çalışmalar evde eğitimin örgün eğitime devam edemeyen öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri açısından önemli bir hizmet olduğunu ortaya koymakla birlikte, hizmetin yalnızca akademik öğretimin ev ortamında sürdürülmesiyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Bulgular; öğrencinin bireysel özellikleri ve sağlık durumu, aile ve öğretmen özellikleri, fiziksel ortam, materyal ve teknoloji olanakları, sosyal katılım, uzman desteği ve kurumsal düzenlemelerin birbirleriyle ilişkili biçimde evde eğitim hizmetinin niteliğini etkilediğini ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye'de yoğun destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrencilerin evde eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiş ve alanın araştırma eğilimleri ile evde eğitim hizmetine ilişkin öne çıkan bulgular bütüncül olarak değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmaların büyük bölümünün bilimsel makalelerden oluştuğu (Anıl vd., 2022; Atbaşı & Pürsün, 2021; Başkonuş, 2024; Çay, 2024; Erbasan & Sağlam, 2020; Ertürk & Dönmez, 2021; İnan, 2024; Kavuk & Çoban, 2021; Kızılkaya vd., 2020; Mutluer & Gürol, 2022; Peker & Taş, 2017; Sönmez & Cemaloğlu, 2021; Susam, 2025; Susam vd., 2018; Susam vd., 2019; Susam vd., 2022; Şad & Akdağ, 2010; Taşdan & Demir, 2010; Taşdemir & Bulut, 2015; Tuğral & Ersoy, 2020; Uğurlu vd., 2026; Yıldırım vd., 2015; Zorver vd., 2020), lisansüstü tezlerin daha sınırlı kaldığı (Aslan, 2017; Atılgan, 2018; Beyhan, 2020; Delibaş, 2025; Işık, 2019; Susam, 2025) ve doktora düzeyinde bir çalışmaya rastlanmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaların 2010-2026 yılları arasına yayıldığı ve özellikle 2020 yılı ve sonrasında araştırma sayısında bir yoğunlaşma olduğu görülmüştür. Bu durum, evde eğitimin Türkiye'de giderek daha fazla araştırılan bir konu hâline geldiğini göstermektedir. Özellikle 2020 sonrasındaki artışın, pandemi döneminde ev ortamında eğitimin daha görünür hâle gelmesiyle aynı döneme denk gelmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte çalışmaların sayısının ve özellikle lisansüstü araştırmaların sınırlı olması, yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerin evde eğitim süreçlerinin henüz yeterince derinlemesine araştırılmadığını düşündürmektedir.

Araştırmalar yöntemsel açıdan değerlendirildiğinde nitel araştırmaların belirgin biçimde ağırlıkta olduğu; durum çalışması, fenomenoloji/olgubilim ve görüşmeye dayalı çalışmaların öne çıktığı belirlenmiştir. Tek denekli araştırma ve ölçek geliştirme gibi nicel araştırmalar ise oldukça sınırlıdır. Ayrıca katılımcıların çoğunlukla öğretmenlerden ve ebeveynlerden oluştuğu, öğrencilerin doğrudan katılımcı olduğu çalışmaların

görece az olduğu görülmektedir. Bu bulgu, alandaki bilgi birikiminin büyük ölçüde yetişkin paydaşların deneyim ve değerlendirmelerine dayandığını göstermektedir. Öğretmen ve ebeveyn görüşleri evde eğitim hizmetinin değerlendirilmesi açısından önemli olmakla birlikte, özellikle iletişim özellikleri uygun olan öğrencilerin kendi eğitim yaşantıları, tercihleri, memnuniyetleri ve destek gereksinimlerinin doğrudan incelenmesi de önem taşımaktadır. Bunun yanında gözleme, performans verilerine ve öğrenci çıktılarının izlenmesine dayalı araştırmaların sınırlılığı, evde eğitimin etkililiğine ilişkin kanıtların daha çok algı ve deneyim temelli kaldığını göstermektedir.

Evde eğitim hizmetinin yürütülme sürecine ilişkin bulgular; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve bireyselleştirme, öğretim yöntemleri, derslerin planlanması, materyal ve teknoloji kullanımı, ölçme ve değerlendirme ile aile-öğretmen iş birliği boyutlarında yoğunlaşmıştır. Bu sonuç, evde eğitimin yalnızca okulda yürütülen öğretimin fiziksel olarak eve taşınması biçiminde değerlendirilmesinin yeterli olmadığını göstermektedir. Yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerin sağlık, iletişim, hareket, öz bakım ve günlük yaşam özelliklerinin birbirinden önemli ölçüde farklılaşabilmesi, öğretim sürecinin bireysel gereksinimlere göre planlanmasını zorunlu hâle getirmektedir. Bu nedenle BEP'in, ders içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin öğrencinin mevcut performansı, sağlık durumu ve günlük yaşam koşullarıyla ilişkilendirilmesi evde eğitim hizmetinin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Aile-öğretmen iş birliğinin yürütülme sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak ortaya çıkması da dikkat çekicidir. Ev ortamının aynı zamanda eğitim ortamına dönüşmesi, aileyi örgün okul ortamındakinden daha doğrudan bir paydaş hâline getirmektedir. Ancak bu yakınlık her zaman olumlu sonuçlar doğurmamakta; bulgularda ailelerin bilgi eksikliği, eğitim sürecine aşırı müdahale etmeleri veya yeterince katılım göstermemeleri de güçlükler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla aile katılımının niceliğinden çok, aile ve öğretmenin rollerinin açık biçimde tanımlandığı, karşılıklı iletişim ve iş birliğine dayalı yapılandırılmış bir katılım modeline gereksinim olduğu söylenebilir (Benigno vd., 2026).

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerin evde eğitim kapsamında yalnızca akademik öğretime değil, çok boyutlu desteklere gereksinim duyduklarının ortaya çıkmasıdır (Çay, 2024; Uğurlu vd., 2026). Materyal ve araç-gereç desteğinin yanı sıra teknolojik destek, uzman desteği, sağlık ve rehabilitasyon hizmetleri, sosyal katılım, aile desteği ve bireyselleştirilmiş eğitim önemli gereksinim alanları olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, yoğun destek gereksinimi kavramının bu araştırmada benimsenen çok boyutlu yapısıyla da örtüşmektedir. Çalışmada yoğun destek gereksinimi; eğitim, iletişim, hareket, öz bakım, günlük yaşam ve toplumsal katılım alanlarının birinde ya da birden fazlasında sürekli ve kapsamlı desteğe gereksinim duyma şeklinde ele alınmıştır. Dolayısıyla bu öğrenciler açısından evde eğitim hizmetinin yalnızca öğretmen tarafından verilen derslerle sınırlandırılması, öğrencinin bütüncül gereksinimlerini karşılamak açısından yetersiz kalabilir.

Özellikle sağlık, fizyoterapi ve rehabilitasyon hizmetlerine duyulan gereksinim, evde eğitimin farklı uzmanlık alanları arasında koordinasyon gerektiren bir hizmet olduğunu göstermektedir. Yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerde sağlık ve eğitim gereksinimlerinin çoğu zaman birbirinden kesin biçimde ayrılması mümkün değildir. Öğrencinin sağlık durumu ders süresini, oturma pozisyonunu, materyale erişimini, iletişim biçimini ve öğretime katılım düzeyini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle eğitim, sağlık ve rehabilitasyon hizmetleri arasında koordinasyon sağlanması, evde eğitimin öğrencinin yaşamındaki farklı destek alanlarıyla bütünleştirilmesi açısından önemli görünmektedir.

Sosyal katılımın hem bir gereksinim hem de önemli bir güçlük alanı olarak ortaya çıkması, araştırmanın dikkat çekici bulgularından bir diğeridir. Öğrencilerin akranlarından ve okul ortamından uzak kalması, sosyal etkileşim olanaklarının sınırlanması ve sosyalleşme güçlükleri farklı çalışmalarda belirtilmiştir. Evde eğitim öğrencinin eğitim hakkının sürdürülmesini sağlamakla birlikte, fiziksel olarak okul ortamından uzaklaşması okulun sunduğu akran etkileşimi, sosyal ilişkiler ve toplumsal katılım fırsatlarının azalmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle evde eğitim hizmetinin temel amacı yalnızca öğrencinin akademik kazanımlardan geri kalmasını önlemek olmamalı; öğrencinin okul topluluğuyla bağının korunması ve

mümkün olduğu ölçüde akran etkileşiminin sürdürülmesi de hizmetin bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Karşılaşılan güçlüklerin yalnızca öğrenci özelliklerinden kaynaklanmadığı; aile, öğretmen, fiziksel ortam, materyal ve teknoloji, program, yönetim ve organizasyon, sosyal katılım ile ulaşım ve güvenlik gibi çok sayıda alana yayıldığı belirlenmiştir (Kızılkaya vd., 2020). Bu sonuç, evde eğitim hizmetindeki sorunların bireysel değil, sistemik bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Örneğin öğrencinin özelliklerine uygun materyalin bulunmaması yalnızca öğretmenin bireysel çabasıyla çözülebilecek bir sorun değildir. Benzer şekilde öğretmen görevlendirmelerindeki gecikmeler, Rehberlik ve Araştırma (RAM) süreçleri, raporlama, ulaşım ve güvenlik gibi sorunlar kurumsal düzenlemeler gerektirmektedir. Bu nedenle hizmetin niteliğini artırma sorumluluğunun yalnızca öğretmene veya aileye yüklenmemesi; okul, RAM, yerel eğitim yönetimi ve ilgili destek hizmetlerinin birlikte ele alındığı koordineli bir yapının oluşturulması önemlidir.

Öğretmenlerle ilişkili güçlükler arasında evde eğitim konusunda bilgi ve deneyim eksikliği ile uygun branş öğretmenine erişimde yaşanan sorunların öne çıkması da önemli bir bulgudur (Delibaş, 2025). Evde öğretim, okul ortamındaki öğretimden farklı koşullar içermekte; öğretmenin öğrencinin sağlık ve yetersizlik özelliklerini tanımasını, öğretimi bireyselleştirmesini, sınırlı fiziksel ortamda uygun materyalleri kullanmasını ve aileyle yakın bir çalışma ilişkisi yürütmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla evde eğitim verecek öğretmenlerin yalnızca alan bilgisine sahip olmaları yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin özel eğitim, bireyselleştirme, aileyle çalışma, yardımcı teknoloji, problem davranışlarla baş etme ve yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerle öğretim konusunda desteklenmesi hizmetin niteliğini artırabilir.

Araştırmalarda ortaya çıkan öneriler de karşılaşılan sorunlarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Öğretmen ve aile eğitimlerinin artırılması, uygun materyal ve teknoloji desteğinin sağlanması, programların bireyselleştirilmesi, ders sürelerinin öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenmesi, sosyal katılım fırsatlarının artırılması, uzman desteğinin güçlendirilmesi, kurumsal süreçlerin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin ulaşım, güvenlik ve ücret koşullarının geliştirilmesi temel öneriler arasında yer almaktadır. Bu durum, Türkiye'de evde eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmaların farklı örneklem ve yıllarda yürütülmesine karşın benzer yapısal gereksinimlere işaret ettiğini düşündürmektedir. Özellikle materyal, aile-öğretmen iş birliği, sosyal katılım ve öğretmen desteğine ilişkin sorunların farklı araştırmalarda yeniden ortaya çıkması, bu alanların evde eğitim hizmetlerinin geliştirilmesinde öncelikli olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (Benigno vd., 2026).

Bu araştırma, Türkiye'de yoğun destek gereksinimi olan özel gereksinimli öğrencilerin evde eğitimine yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak nitel yöntemlerle yürütüldüğünü ve öğretmen ile ebeveyn deneyimlerine odaklandığını; öğrencilerin doğrudan deneyimlerini ve eğitim çıktılarındaki değişimi ele alan araştırmaların ise sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. İncelenen çalışmaların bütüncül değerlendirilmesi, evde eğitimin niteliğinin yalnızca öğretimin öğrencinin evinde sürdürülmesine değil; eğitimin bireyselleştirilmesine, öğretmen yeterliklerine, aile katılımına, uygun materyal ve teknolojiye erişime, sosyal katılım olanaklarına ve eğitim, sağlık ve rehabilitasyon hizmetleri arasındaki koordinasyona bağlı olduğunu göstermektedir. Özellikle yoğun destek gereksinimi olan öğrenciler açısından evde eğitimin akademik öğrenmenin sürekliliğinin ötesinde iletişim, öz bakım, hareket, günlük yaşam ve sosyal katılım gibi işlevsel alanları da kapsaması gerekmektedir. Bu doğrultuda evde eğitimin, öğrencinin bireysel gereksinimlerini merkeze alan ve eğitim, aile, sağlık, rehabilitasyon ve sosyal katılım boyutlarını bütünleştiren çok bileşenli bir özel eğitim hizmeti olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, evde eğitim hizmetlerinin yoğun destek gereksinimi olan öğrencilerin sağlık durumu, mevcut performansı, iletişim, hareket ve öz bakım gereksinimleri dikkate alınarak bireyselleştirilmesi; öğretmenlere bu öğrenci grubunun eğitimi, BEP, etkili öğretim, yardımcı teknoloji ve aileyle iş birliği konularında mesleki destek sağlanması önerilmektedir. Ailelerin eğitim sürecine etkin katılımını destekleyecek danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesi, uygun öğretim materyalleri ve yardımcı teknolojilerin kurumsal olarak sağlanması, öğrencilerin akranları ve okul topluluğuyla bağlarını sürdürebilecekleri sosyal katılım olanaklarının artırılması önem taşımaktadır. Ayrıca evde eğitim

hizmetlerinin eğitim, sağlık ve rehabilitasyon alanları arasında iş birliğine dayalı olarak yürütülmesi ve ilgili kurumlar arasındaki koordinasyonun güçlendirilmesi gerekmektedir. Gelecek araştırmalarda ise nitel çalışmaların yanı sıra deneysel, tek denekli, karma ve boylamsal araştırmalara ağırlık verilerek evde eğitimin öğrencilerin akademik, iletişimsel, işlevsel ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi; farklı yoğun destek gereksinimi olan öğrenci gruplarının ve mümkün olduğunca öğrencilerin kendi deneyimlerinin araştırmalara daha fazla yansıtılması önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

Almazroui, K. (2023). Learning as the best medicine: Proposal for SMART schooling for hospitalized children. *Heliyon, 9*(6), e16845. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16845

Anıl, A., İlik, Ş. Ş., Alıcıoğlugil, E., & Üresın, E. (2022). Evde eğitim veren öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadıkları ve pandeminin evde eğitim sürecine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 60–74.

Aslan, A. (2017). *Evde eğitim hizmetlerinde yer alan öğretmen, veli ve yetkililerin evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Atbaşı, Z., & Pürsün, T. (2021). Evde eğitim hizmetlerinin uygulama süreci ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21*(52), 741–763. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.690079

Atılgan, G. (2018). *Öğretmenlerin ve ebeveynlerin evde eğitim hizmetine yönelik görüşlerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Başkonuş, T. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile evde eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(7), 175–189.

Benigno, V., Caruso, G. P., Ceregini, A., Dagnino, F., Dalla Mutta, E., Galuffo, R., & Repetto, V. (2026). Homebound education for students with medical needs: The family perspective—A pilot study. *Anthropological Researches and Studies, 16*, 21–36. https://doi.org/10.26758/16.1.2

Beyhan, C. (2020). *Özel gereksinimli 10. sınıf öğrencisinin evde matematik eğitimi uygulama sürecinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Black, E. W., Ferdig, R. E., Fleetwood, A., & Thompson, L. A. (2022). Hospital homebound students and K-12 online schooling. *PLOS ONE, 17*(3), e0264841. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264841

Çay, E. (2024). Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin evde eğitime ve çocuklarına yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 38*(1), 120–133. https://doi.org/10.33308/26674874.2024381643

Delibaş, Ç. A. (2025). *Evde eğitim hizmetleri uygulamalarına ilişkin öğretmen, yönetici ve veli görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erbasan, Ö., & Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim, 2*(1), 14–25.

Ertürk, A., & Dönmez, E. (2021). Evde eğitim: Okul sistemi için sonun başlangıcı mı? *Başkent University Journal of Education, 8*(1), 169–183.

Işık, E. (2019). *Evde eğitime ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İnan, B. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin evde eğitim yaşantısında bir örnek olarak pandemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 59*, 726–746. https://doi.org/10.53444/deubefd.1400524

Jung, S., & Lansey, K. R. (2026). Academic intervention effectiveness in inclusive education settings for students with extensive support needs: A systematic review. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 61(1), 68–95. https://doi.org/10.1177/21541647261440540

Kavuk, S., & Çoban, A. (2021). Evde eğitimin hukuku, tarihçesi ve ev okulları. *OPUS International Journal of Society Researches, 17*(38), 5473–5503. https://doi.org/10.26466/opus.819544

Kızılkaya, A. E., Sarı, H., & Karaca, M. A. (2020). Türkiye'de evde eğitim hizmetlerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 87–99.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi*. Tebliğler Dergisi, 73(2629).

Mutluer, Ö., & Gürol, M. (2022). Evde eğitim programının Eisner'ın eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(3), 1859–1882. https://doi.org/10.24315/tred.883811

Peker, E. A., & Taş, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: Evde fen eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 139–174.

Rosenthal, E., Franklin Gillette, S. R., Nelson, A. K., Dennis, M. S., & DuPaul, G. J. (2023). Enhancing homebound instruction: Current status and potential of telepresence technology. *Technology, Pedagogy and Education, 32*(2), 133–149. https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2160373

Sönmez, E., & Cemaloğlu, N. (2021). Okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime geçiş. *İnsan ve İnsan, 8*(27), 63–82. https://doi.org/10.29224/insanveinsan.799402

Susam, B. (2025). *Evde eğitime ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Susam, B., Demir, M. K., & Şahin, Ç. (2019). Evde eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Education, Theory and Practical Research, 5*(2), 163–171.

Susam, B., Talas, S., & Bülbül, M. Ş. (2022). Evde eğitimde model arayışı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), 234–251. https://doi.org/10.51460/baebd.1023698

Susam, B., Bridge, E. N., & Şahin, F. (2018). Sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimine ilişkin veli görüşleri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 15–22.

Şad, S. N., & Akdağ, M. (2010). Evde eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 40*(188), 19–31.

Taşdan, M., & Demir, Ö. (2010). Alternatif bir eğitim modeli olarak ev okulu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 9*(18), 81–99.

Taşdemir, M., & Bulut, A. S. (2015). Ev okulu uygulaması üzerine bir durum çalışması: Kuram ve özel eğitimde uygulama. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6*(19), 138–157.

Tuğral, E., & Ersoy, A. F. (2020). Hastalığı nedeniyle evde eğitim verilen öğrenciye yönelik sosyal hizmet uygulaması: Bir vaka sunumu. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(2), 709–716. https://doi.org/10.46442/intjcss.757239

Uğurlu, M., Çetin, M. E., & Tekinarslan, İ. Ç. (2026). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların evde eğitim süreci: Ebeveynlerin deneyimleri ve değerlendirmeleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 607–630. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1704597

Yıldırım, N., Talas, S., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Çetin, K., Acet, Ö., Pelitli, Ü., & Çaylak, M. (2015). Evde eğitim alan öğrencilerin eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 33–52.

Zirkel, P. A. (2023). The multiple legal meanings of "home instruction" for students with disabilities: Legal distinctions and practical considerations. *Journal of Special Education Leadership, 36*(2), 64–70.

Zorver, C. E., Uçan, D., & Özalp, İ. E. (2020). Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli bireyler için sunulan evde eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Special Education Journal: International, 2*(2), 56–75.

Psikoloji

B037

AİLE İÇİ ÇATIŞMALARIN ORTAYA ÇIKMASINDA DEMOGRAFİK FAKTÖRLERİN ROLÜ

Öğr. Gör. Tarana Abdullayeva
Azerbaycan Devlet Pedaqoji Universitesi
Bildiri no: ABS-TK4WM1

Özet

Aile içi çatışmaların ortaya çıkışı ve gelişim dinamikleri, bireyler arası ilişkilerin yapısını şekillendiren çok boyutlu demografik değişkenlerle yakından ilişkilidir. Bu çalışma, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik statü, aile yapısı ve siblinq (kardeş sırası) gibi temel demografik faktörlerin aile içi çatışmalar üzerindeki etkisini disiplinlerarası bir çerçevede sistematik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, psikoloji, sosyoloji ve demografi alanlarının teorik yaklaşımlarını bütünleştiren kavramsal bir modele dayanmaktadır.Metodolojik olarak çalışma, sistematik literatür taraması, karşılaştırmalı analiz ve nitel içerik çözümlemesi teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, demografik değişkenlerin aile içi rol dağılımı, iletişim kalıpları, beklenti yapıları ve çatışma çözüm stratejileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kuşaklar arası değer farklılıkları, ekonomik kaynakların sınırlılığı ve geleneksel ile modern cinsiyet rolleri arasındaki uyumsuzluk, aile içi çatışmaların sıklığını ve yoğunluğunu artıran başlıca faktörler olarak öne çıkmaktadır.Bununla birlikte, Azerbaycan örneğinde gözlemlenen demografik eğilimler –özellikle evlilik oranlarındaki azalma ve boşanma oranlarındaki artış– aile kurumunun yapısal bir dönüşüm sürecinden geçtiğini göstermektedir. Ayrıca siblinq statüsünün bireylerin sosyal uyum düzeyi, rol beklentileri ve evlilik doyumu üzerinde anlamlı etkiler yarattığı tespit edilmiştir.Sonuç olarak, aile içi çatışmaların önlenmesi ve etkin yönetimi için demografik özellikleri dikkate alan bütüncül ve çok düzeyli sosyal politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmaların ampirik verilerle desteklenen daha kapsamlı modeller geliştirmesi, alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: aile içi çatışma, demografik faktörler, sosyo-ekonomik durum, aile yapısı, rol dağılımı,

GIRIŞ

Aile içi çatışmaların ortaya çıkmasına etki eden faktörlerin incelenmesi, çağdaş psikoloji ve sosyal bilimler bağlamında kişilik gelişimi problemiyle yakından ilişkili olup, önemli bir bilimsel güncelliğe sahiptir. Bu çerçevede, demografik faktörlerin aile içi ilişkilerin dinamikleri üzerindeki etkisinin araştırılması hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan büyük önem taşımaktadır. H. Ə. Əlizadə'nin (1993) belirttiği üzere, demografik faktörler bireyin kişilik gelişimini doğrudan değil, dolaylı olarak; öncelikle aile ilişkileri ve ailenin manevi-psikolojik iklimi aracılığıyla etkilemektedir. Bu yaklaşım, aile ortamının bireyin sosyalleşme süreci ve psikolojik gelişimindeki temel aracı rolünü açıkça ortaya koymaktadır.Aile içinde yetişen bireyin kişilik gelişimi üzerinde aile içi çatışmaların doğrudan etkisi dikkate alındığında, aile tipi, aile yapısı ve büyüklüğü, doğum ve ölüm göstergeleri, evlilik ve boşanma oranları ile göç süreçleri gibi demografik değişkenlerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi zorunlu hâle gelmektedir. Söz konusu faktörler yalnızca aile içi ilişkilerin yapısını ve niteliğini belirlemekle kalmamakta, aynı zamanda çatışmaların ortaya çıkma olasılığını ve yoğunluğunu da önemli ölçüde etkilemektedir.Mevcut bilimsel literatür, bazı demografik faktörlerin, özellikle ölüm olgusunun, kişilik gelişimi üzerindeki etkisinin psikoloji ve pedagoji alanlarında görece kapsamlı biçimde araştırıldığını göstermektedir. Buna karşın boşanma, yeniden evlenme, doğurganlık ve göç gibi diğer önemli demografik süreçlerin aile içi ilişkiler ve bireyin kişilik gelişimi üzerindeki etkileri henüz sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla yeterince

incelenmemiştir (Əlizadə, 1993). Bu doğrultuda, sunulan araştırma demografik faktörlerin aile içi çatışmaların ortaya çıkmasındaki rolünü daha kapsamlı ve sistematik biçimde analiz etmeyi amaçlamakta ve literatürdeki bu önemli boşluğun kısmen giderilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.Sunulan çalışma, aile içi çatışmaların ortaya çıkmasında demografik faktörlerin rolünü çok boyutlu ve sistematik bir yaklaşımla incelemektedir. Metodolojik açıdan araştırma, psikoloji, pedagoji ve demografi disiplinlerinin kuramsal çerçevelerini bütünleştiren disiplinlerarası bir yaklaşıma dayanmaktadır. Araştırmada sistematik literatür taraması, karşılaştırmalı analiz, analitik-sentez ve genelleştirme yöntemlerinden yararlanılmıştır.Çalışmada aile tipi, aile yapısı ve büyüklüğü, doğum ve ölüm oranları, evlilik ve boşanma göstergeleri, göç süreçleri ile sosyoekonomik statü gibi demografik değişkenler, aile içi ilişkilere etkileri açısından çok boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca aile içi çatışmaların bireyin psikolojik gelişimi ve sosyal davranışları üzerindeki etkisini açıklayabilmek amacıyla sosyal-psikolojik ve pedagojik yaklaşımlar birlikte ele alınmıştır.Literatürün sistematik analizi, demografik faktörlerin etkisinin doğru biçimde değerlendirilebilmesi için aile tiplerinin sınıflandırılmasının özel önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bilimsel çalışmalarda vurgulandığı üzere, aile tipleri dikkate alınmaksızın demografik süreçlerin olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik mekanizmaların belirlenmesi mümkün değildir. Bu bağlamda tek eşli, eksik (tek ebeveynli), geniş ve diğer aile modellerine ilişkin sınıflandırmalar, aile içi ilişkilerin yapısının ve çatışma potansiyelinin daha doğru anlaşılmasına olanak sağlamaktadır.

A. D. Alferov'un aile tiplerine ilişkin yaklaşımı, ailenin pedagojik özelliklerinin ve çocuğun yetişme ortamının değerlendirilmesine katkı sağlarken, A. A. Gusev'in sınıflandırması aile ortamındaki sosyal-psikolojik risk faktörlerinin belirlenmesine hizmet etmektedir. Güncel bilimsel yaklaşımlarda ise çekirdek ve geniş aile modelleri, aile içi ilişkilerin değişen dinamiklerini açıklayan temel kuramsal çerçevelerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, aile yapısının demografik değişimlerle birlikte değerlendirilmesi, aile içi çatışmaların nedenlerinin daha doğru anlaşılması ve etkili sosyal politikaların geliştirilmesi açısından önemli bir bilimsel gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

AİLE İÇİ ÇATIŞMALARIN ORTAYA ÇIKMASINDA DEMOGRAFİK FAKTÖRLER

Bunun yanı sıra, gerçekleştirilen araştırmalar ailelerin demografik özellikleri ile çocukların gelişim düzeyi arasında istatistiksel ve mantıksal açıdan anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle tek ebeveynli ailelerde ve sosyal açıdan dezavantajlı gruplarda yetişen çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerinde gözlemlenen gerilikler, demografik faktörlerin etkisini açıkça göstermektedir. Bununla birlikte, ailedeki çocuk sayısı ile kardeşler arasındaki ilişkiler, bireyin sosyalleşme düzeyini ve üreme davranışının şekillenmesini etkileyen temel değişkenler arasında yer almaktadır. Andreeva'nın araştırmaları, bireyin çocukluk döneminde yetiştiği aile ortamının gelecekte benimsediği aile modeli ile çocuk sahibi olma konusundaki tutum ve kararlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır.Üreme davranışının oluşumuna ilişkin kuramsal yaklaşımlar da literatürde geniş yer bulmaktadır. Antonov'a göre üreme yönelimi, sosyal koşulların etkisiyle şekillenen ve bireyin davranışlarını yönlendiren önemli bir psikolojik eğilimdir. Benzer şekilde J. Blake tarafından geliştirilen ekonomik ve ekonomik olmayan motivasyonlar sınıflandırması, çocuk sahibi olma kararlarının çok boyutlu yapısını açıklamaktadır. Bu bağlamda aile içi ilişkiler, sosyoekonomik koşullar ve kültürel değerler, üreme davranışının oluşumunu belirleyen temel faktörler olarak değerlendirilmektedir.Aile içi ilişkilerin ve özellikle kardeş sırası (sibling status) olgusunun bireylerin sosyal davranışları ile evlilik uyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi, çok yönlü bir metodolojik yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Bu araştırmanın kuramsal ve metodolojik temeli; psikanalitik, yapısal-fonksiyonalist ve ampirik-karşılaştırmalı yaklaşımların bütünleştirilmesine dayanmaktadır.Araştırmanın kuramsal çerçevesi Sigmund Freud'un psikanalitik yaklaşımına dayanmaktadır. Freud'a göre bireyin erken çocukluk döneminde aile içinde edindiği deneyimler ve özellikle kardeşler arasındaki konumu, kişilik gelişimini dolaylı ancak kalıcı biçimde etkilemektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda araştırmada kullanılan doğum sırası, aile yapısı ve rol beklentileri gibi değişkenler kuramsal temele oturtulmuştur.Araştırmanın ampirik dayanağını ise Walter Toman'ın geliştirdiği kardeş sırası tipolojisi oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma

göre katılımcılar aile içerisindeki konumlarına göre (ilk çocuk, ortanca çocuk, küçük çocuk ve tek çocuk) sınıflandırılmakta, ardından bu gruplar arasındaki sosyal ve psikolojik farklılıklar karşılaştırmalı olarak analiz edilmektedir. Böylece araştırmada temel bağımsız değişken olarak "kardeş sırası (sibling status)" operasyonalize edilmiştir.

Araştırma tasarımı nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Nicel aşamada anket yöntemi kullanılarak aile yapısı, doğum sırası, evlilik doyumu ve sosyal uyum göstergelerine ilişkin veriler toplanmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmaktadır. Özellikle kardeş sırası ile evlilik doyumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde çok değişkenli istatistiksel modeller uygulanmaktadır.Nitel araştırma aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla katılımcıların aile içindeki rol deneyimleri, çocukluk döneminde geliştirdikleri davranış kalıpları ve bu kalıpların evlilik yaşamındaki yansımaları incelenmektedir. Bu yaklaşım, Andreeva'nın vurguladığı bireysel ve psikolojik özelliklerin daha derinlemesine yorumlanmasına olanak sağlamaktadır.Araştırmada özel önem verilen gruplardan biri tek çocuk olarak yetişen bireylerdir. Robert Richardson'un kuramsal yaklaşımı doğrultusunda tek çocukların sosyal uyum düzeyleri ve aile içindeki rol paylaşımı özellikleri ayrı bir analiz konusu olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda yalnızca tek çocuklardan oluşan evlilikler ile farklı kardeş sırasına sahip bireylerden oluşan evlilikler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir.Bunun yanı sıra araştırmada evlilik uyumunun ölçülmesine yönelik özel bir gösterge sistemi geliştirilmiştir. Bu göstergeler; duygusal uyum, rol paylaşımının etkinliği, çatışmaların sıklığı ve çatışma çözme mekanizmalarının etkinliğini kapsamaktadır. Ampirik bulguların yorumlanmasında Alla Varga'nın aile sistemleri yaklaşımından yararlanılmış olup, bu yaklaşım aile yapısı ile evlilik istikrarı arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Sonuç olarak araştırmanın metodolojisi, kardeş sırasını yalnızca bireysel bir psikolojik özellik olarak değil, aynı zamanda aile kurumunun oluşumunu ve işleyişini etkileyen önemli bir yapısal değişken olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım kuramsal ve ampirik bulguların bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayarak aile içi ilişkilerin daha derinlemesine anlaşılmasına olanak vermektedir.Diğer taraftan, demografik süreçlerin makro düzeyde ortaya çıkardığı sonuçlar da aile içi ilişkilere dolaylı biçimde etki etmektedir. S. V. Kovalyov'a göre doğurganlık oranlarının düşmesi ekonomik, demografik, sosyal ve etik açıdan önemli sonuçlar doğurmakta ve aile kurumunun işlevsel kapasitesini zayıflatmaktadır. Boşanma oranlarının artması, evlilik yaşının yükselmesi ve göç hareketlerinin yoğunlaşması aile içi ilişkilerin istikrarını olumsuz etkileyen temel demografik faktörler arasında yer almaktadır.Literatürün genel değerlendirilmesi, demografik faktörlerin aile içi çatışmalar üzerindeki etkisinin çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların büyük bölümünün parçalı bir yapıya sahip olduğu ve sistematik yaklaşımların yetersiz kaldığı görülmektedir. Özellikle boşanma, yeniden evlenme, göç hareketleri ve aile yapısındaki değişimlerin psikolojik sonuçlarının bütüncül biçimde incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle sunulan araştırma, demografik faktörler ile aile içi çatışmalar arasındaki karşılıklı ilişkileri daha kapsamlı biçimde analiz etmeyi ve literatürdeki mevcut bilimsel boşluğun giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma, bilimsel literatür ve arşiv belgelerinin sistematik incelenmesine dayanan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın temel amacı, aile içi çatışmaların ortaya çıkmasında demografik faktörlerin rolünü inceleyen çalışmaları bir araya getirerek mevcut bulguları sistematik ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Bu doğrultuda nicel veri analizleri yerine, nitel içerik analizine dayalı karşılaştırmalı araştırma yöntemi uygulanmıştır.Araştırma bulguları, Azerbaycan'daki mevcut demografik durumun aile kurumunun geleceği açısından bazı önemli riskler taşıdığını göstermektedir. Doğum sayılarının belirli düzeyde seyretmesi tek başına demografik yapının sağlıklı olduğu anlamına gelmemektedir. Özellikle evlilik ve boşanma istatistiklerinin incelenmesi, aile kurumunun istikrarı açısından geleceğe yönelik kaygıları artırmaktadır. Bu bulgular, aile içi çatışmaların önlenmesine yönelik sosyal politikaların güçlendirilmesi ve aile kurumunun desteklenmesine yönelik bütüncül stratejilerin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

AZERBAYCAN'DA DEMOGRAFİK DEĞİŞİMLERİN YÖNÜ

Son yıllarda Azerbaycan'da gözlemlenen demografik değişimler, aile kurumunun dönüşüm süreci bağlamında önemli bir bilimsel araştırma konusu hâline gelmiştir. Resmî istatistik verilerine göre, 2015–2024 döneminde evlilik ve boşanma göstergelerinde meydana gelen değişimler, aile yapısında önemli yapısal dönüşümlerin yaşandığını ortaya koymaktadır.

Öncelikle, evlilik sayılarında genel bir azalma eğilimi dikkat çekmektedir. Nitekim 2015 yılında 32.150 evlilik kaydedilmişken, 2024 yılında bu sayı 23.446'ya gerilemiştir. Benzer şekilde, her 1.000 kişiye düşen evlilik oranı da 7,2'den 5,0'a düşmüştür. Bu eğilim; evlilik yaşının yükselmesi, resmî olmayan birlikteliklerin yaygınlaşması ve bireylerin yaşam tercihleri ile aile kurma anlayışındaki değişim gibi sosyodemografik dönüşümlerle açıklanabilir.

Buna karşılık, boşanma sayılarında belirgin bir artış eğilimi gözlenmektedir. 2015 yılında 4.106 boşanma gerçekleşmişken, bu sayı 2024 yılında 6.935'e ulaşmıştır. Aynı dönemde her 1.000 kişiye düşen boşanma oranı 0,9'dan 1,5'e yükselmiştir. Özellikle 2023 ve 2024 yıllarında boşanma sayısının tarihsel olarak en yüksek seviyeye ulaşması, aile kurumunun istikrarının zayıfladığına işaret eden önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

2020 yılında evlilik sayısında görülen belirgin düşüş (17.034 evlilik) ise istisnai bir durum olup, büyük ölçüde COVID-19 pandemisinin yol açtığı sosyal kısıtlamalar ve belirsizliklerden kaynaklanmaktadır. Takip eden yıllarda evlilik sayılarında kısmi bir toparlanma yaşanmasına rağmen, pandemi öncesindeki seviyelere tam olarak ulaşılamamıştır.

Mevcut eğilimlerin bütüncül analizi, Azerbaycan'da geleneksel aile modelinin giderek dönüşüme uğradığını göstermektedir. Evliliklerin azalması ile boşanmaların artmasının eş zamanlı olarak gerçekleşmesi aşağıdaki temel faktörlerle ilişkilendirilebilir:

- Kentleşme sürecinin hızlanması ve yaşam biçimlerinin değişmesi,
- Kadınların iş gücü piyasasına katılım oranının artması,
- Ekonomik belirsizlikler ve sosyal risklerin çoğalması,
- Bireysel değerlerin kolektif aile değerlerine göre daha baskın hâle gelmesi,
- Aile içi rol ve sorumluluk paylaşımındaki değişimler.

Bu bağlamda, önceki bölümde ele alınan kardeş sırası (*sibling status*) ve aile içi sosyalleşme süreçleri de aile yapısındaki dönüşümü açıklayan tamamlayıcı değişkenler olarak değerlendirilebilir. Özellikle tek çocuklu aile modelinin yaygınlaşması, bireylerin sosyal uyum becerilerini ve aile ilişkilerine adaptasyon süreçlerini etkileyerek dolaylı biçimde evliliklerin istikrarını da etkileyebilmektedir.

Sonuç olarak, istatistiksel bulgular Azerbaycan'da demografik değişimlerin temel eğiliminin evlilik kurumunun zayıflaması ve boşanma oranlarının artması yönünde olduğunu göstermektedir. Bu durum, gelecekte yapılacak araştırmalarda hem mikro düzeyde (aile içi ilişkiler, kardeş sırası ve aile yapısı) hem de makro düzeyde (ekonomik, sosyal ve kurumsal faktörler) çok boyutlu analizlerin gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, aile kurumunun karşı karşıya olduğu güncel sorunların daha doğru anlaşılmasına ve etkili aile politikalarının geliştirilmesine bilimsel katkı sağlayacaktır.

Tablo 1. Azerbaycan'da Resmî Olarak Kaydedilen Evlilik ve Boşanma Sayıları ile Genel Evlilik ve Boşanma Oranları (2015–2024)

Yıllar	Evlilik Sayısı	Boşanma Sayısı	Her 1.000 kişi başına	
			evliliklerin sayısı	boşanmaların sayısı
2015	32150	4106	7,2	0,9
2016	30032	3941	6,6	0,9

2017	29876	4734	6,5	1,0
2018	29724	5008	6,4	1,1
2019	30885	5938	6,9	1,3
2020	17034	5097	3,8	1,1
2021	25343	5965	5,6	1,3
2022	28954	5371	6,3	1,2
2023	25342	6848	5,5	1,5
2024	23446	6935	5,0	1,5

Kaynak: Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi. *Azerbaycan'ın Demografik Göstergeleri 2024*. İstatistik Yıllığı. Bakü, 2025.

Tablo 1'de sunulan veriler incelendiğinde, evlilik sayılarında yıllar itibarıyla belirli dalgalanmalar görülmekle birlikte, genel eğilimin 2015 yılından itibaren azalma yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık, boşanma sayılarında sürekli bir artış eğilimi dikkat çekmektedir. Özellikle son beş yıllık dönemde gerçekleşen boşanmalar, evliliklerin yaklaşık dörtte birinin boşanma ile sonuçlandığını göstermektedir. Bu durum, tek ebeveynli ailelerin sayısının giderek arttığını ortaya koymaktadır. Araştırmamız açısından bu bulgu, tek ebeveynli ailelerin aile içi çatışmaların nedenleri ve sonuçlarının incelenmesi bakımından daha büyük önem kazandığını göstermektedir.

Tablo 2. Nüfusun Doğal Yenilenmesine İlişkin Temel Göstergeler

	Kişi sayı				**Her 1.000 Nüfus Başına**			
Yıllar	**Doğal Artış**	**Canlı Doğum Sayısı**	**Ölüm Sayısı**	**1 Yaş Altı Ölümler**	**Doğal Artış Oranı (‰)**	**Doğum Oranı (‰)**	**Ölüm Oranı (‰)**	**1.000 Canlı Doğumda Bebek Ölüm Hızı (‰**
Şehir ve Kırsal Yerleşimler Toplamı								
2015	111513	166210	54697	2033	11.7	17.4	5.7	11.0
2016	102816	159464	56648	1666	10.6	16.5	5.9	11.4
2017	86932	144041	57109	1700	8.9	14.8	5.9	11.1
2018	81732	138982	57250	1547	8.4	14.2	5.8	11.1
2019	85263	141179	55916	1557	8.6	14.2	5.6	11
2020	50924	126571	75647	1242	5.1	12.7	7.6	9.8
2021	35406	112284	76878	840	3.5	11.2	7.7	7.5
2022	62036	122846	60810	959	6.2	12.2	6.0	7.8
2023	52470	112620	60150	2039	5.2	11.1	5.9	18.1
2024	43401	102310	58909	1420	4.2	10.0	5.8	13.9

Kaynak: Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi. (2025). *Azerbaycan'ın Demografik Göstergeleri 2024: İstatistik Yıllığı*. Bakü: Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi.

AZERBAYCAN'DA DEMOGRAFİK GELİŞMELER VE ULUSLARARASI GÖÇ EĞİLİMLERİ

Geçtiğimiz yüzyılın sonlarında yaşanan zorlu tarihsel sürece rağmen Azerbaycan, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda istikrarlı bir gelişim göstererek uluslararası alanda güvenli, istikrarlı ve modern yaşam koşullarına sahip bir ülke olarak tanınmıştır. Bu süreçte ülkenin uluslararası itibarı önemli ölçüde artmış, devlet geleneği güçlenmiş ve modern sosyal-ekonomik altyapının oluşturulması yönünde kayda değer

ilerlemeler sağlanmıştır. Güçlü ekonomik büyüme ve mali kaynakların etkin kullanımı, makroekonomik istikrarın korunmasına, sürdürülebilir ekonomik büyümenin desteklenmesine ve ülkenin güvenlik kapasitesinin güçlendirilmesine önemli katkılar sağlamıştır.Bu kapsamda, Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 29 Aralık 2012 tarihli ve 800 sayılı Kararı ile onaylanan **"Azerbaycan 2020: Geleceğe Bakış Kalkınma Konsepti"** doğrultusunda nüfus ve demografik gelişme alanında yeni bir Devlet Programı hazırlanmıştır. Söz konusu programda; sürdürülebilir demografik gelişmenin sağlanması, aile değerlerinin korunması ve güçlendirilmesi, özellikle genç ailelere yönelik sosyal ve ekonomik destek mekanizmalarının geliştirilmesi, toplumun üreme sağlığının iyileştirilmesi, anne ve çocuk sağlığının korunması, konut koşullarının iyileştirilmesi ve göç süreçlerinin daha etkin biçimde yönetilmesi temel öncelikler olarak belirlenmiştir.Bununla birlikte, **Tablo 3**'te görüldüğü üzere, bağımsızlığın ilk yıllarında yaşanan siyasi ve ekonomik istikrarsızlık nedeniyle yurt dışına göç edenlerin sayısı oldukça yüksek seviyelerde seyretmiştir. Ancak, sonraki yıllarda petrol gelirlerinin artması, ekonomik büyümenin hız kazanması ve yaşam koşullarının iyileşmesiyle birlikte yurt dışına göç edenlerin sayısında belirgin bir azalma meydana gelmiştir. Bu gelişme, Azerbaycan'ın sosyoekonomik istikrarının güçlenmesi ve nüfus hareketlerinin daha dengeli bir yapıya kavuşması açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 3. Azerbaycan'da Uluslararası Göç Hareketleri (Bin Kişi)

Yıllar	Ülkeye Daimi Yerleşmek Üzere Gelenler	Ülkeden Daimi Yerleşmek Üzere Ayrılanlar	Net Göç (Artış/Azalış)
1990	84.3	137.9	-53.6
1991	66.3	106.4	-40.1
1992	35.7	49.9	-14.2
1993	16.3	28.5	-12.2
1994	8.6	19.6	-11.0
1995	6.2	16.0	-9.8
1996	5.8	13.2	-7.4
1997	7.5	15.7	-8.2
1998	5.4	10.5	-5.1
1999	4.8	9.1	-4.3
2000	4.4	9.9	-5.5
2001	2.6	7.3	-4.7
2002	1.2	4.3	-3.1
2003	2.5	3.8	-1.3
2004	2.4	2.8	-0.4
2005	2.0	2.9	-0.9
2006	2.2	2.6	-0.4
2007	2.0	3.1	-1.1
2008	3.6	2.5	1.1
2009	2.3	1.4	0.9
2010	2.2	0.8	1.4

2011	2.2	0.5	1.7
2012	2.2	0.2	2.0
2013	3.1	0.8	2.3
2014	1.9	0.8	1.1
2015	2.7	1.6	1.1
2016	3.2	1.7	1.5
2017	3.1	1.9	1.2
2018	3.2	1.6	1.6
2019	2.0	1.6	0.4
2020	1.7	0.6	1.1
2021	2.4	0.6	1.8
2022	2.9	1.1	1.8
2023	3.7	2.5	1.2
2024	3.0	2.3	0.7

Kaynak: Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi. (2025). *Azerbaycan'ın Demografik Göstergeleri 2024: İstatistik Yıllığı*. Bakü.

AİLƏDAXİLİ MÜNAQİŞƏLƏRİN YARANMASINA DEMOQRAFİK AMİLLƏRİN ROLU

Kardeş Sırası (Sibling Status) ve Aile İçi İlişkiler

Çok çocuklu ailelerde kardeş sırası (*sibling status*) bireyin kişilik gelişimi ve aile içi ilişkiler açısından önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Bu konu ilk kez Sigmund Freud tarafından ele alınmış ve çocuğun kardeşleri arasındaki konumunun yaşamı boyunca kişilik gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Daha sonra Walter Toman, binlerce aile üzerinde gerçekleştirdiği ampirik araştırmalar sonucunda, aile yapısında aynı kardeş sırasına sahip bireylerin benzer kişilik özellikleri ve davranış kalıpları sergilediklerini ortaya koymuştur (Andreeva, 2010).Araştırmalar, diğer koşullar eşit olduğunda bazı eşlerin birbirlerine daha kolay uyum sağladığını göstermektedir. Bunun temel nedeni, aile içinde üstlendikleri rol konumlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olmasıdır. Örneğin, erkek kardeşlerin en küçük kız kardeşi ile kız kardeşlerin en büyük erkek kardeşinin evliliklerinde uyum düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu tür rol tamamlayıcılığı, eşlerin aile yaşamına daha kolay uyum sağlamalarına katkıda bulunmaktadır.T. V. Andreeva'ya göre tek çocuk olarak yetişen bireyler birçok açıdan kardeşi bulunan bireylere kıyasla önemli avantajlara sahiptir. Tek çocukların benlik saygıları daha yüksek olmakta, otorite kaybından daha az etkilenmekte, sosyal destek talep etmeye daha açık davranmakta ve bilişsel ile mantıksal yetenekleri ölçen testlerde daha başarılı sonuçlar elde etmektedirler. Bununla birlikte, tek çocukların sosyal uyum açısından bazı güçlüklerle karşılaştıkları da görülmektedir. Doğum sırasından bağımsız olarak tek çocukların eşlerine uyum sağlamada daha fazla zorlandıkları ve özellikle iki tek çocuğun evliliğinin en karmaşık uyum modellerinden biri olduğu belirtilmektedir.Richardson'un (1994) araştırmalarına göre tek çocuklar evlendiklerinde çoğu zaman çocuk sahibi olmayı ertelemekte ya da çocuk sahibi olmamayı tercih edebilmektedirler. Ayrıca tek çocuk olarak yetişen babaların çocuk bakımına daha sınırlı düzeyde katılabildikleri, ebeveynlik sorumluluğunun ise çoğunlukla eşleri tarafından üstlenildiği ifade edilmektedir. Benzer eğilimlerin tek çocuk olarak yetişen kadınlarda da görüldüğü belirtilmektedir.Buna karşılık, iki veya daha fazla çocuklu ailelerde yetişen bireylerin farklı kardeş sıralarına bağlı olarak oluşturdukları evlilik modelleri arasında uyum düzeyi değişebilmektedir. Örneğin, tek kız çocuğu ile kız kardeşlerin en büyük erkek kardeşinin oluşturduğu evliliklerin daha başarılı olduğu; benzer

şekilde kız kardeşlerin ortanca veya küçük erkek kardeşlerinin de tek kız çocuklarıyla yüksek düzeyde uyum sağlayabildikleri ifade edilmektedir. Ampirik araştırmalar, bu tür evliliklerde evlilik doyumunun daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Lidere, 2003; Andreeva, 2004).Tek çocuklu aile modelinin yaygınlaşması ise aile kurumu açısından önemli sosyal ve demografik riskler doğurmaktadır. Araştırmalar, tek çocuklardan oluşan ailelerin sayısındaki artışın boşanma olasılığını ve çocuksuz ailelerin görülme sıklığını artırabileceğini göstermektedir (Kiryanova, 1987; Dementyeva, 1991; Richardson, 1994). Bu durum, aile kurumunun sürdürülebilirliği açısından dikkatle değerlendirilmesi gereken önemli bir gelişme olarak kabul edilmektedir.A. Ya. Varga'nın da belirttiği gibi, tek çocuklu ailelerin yaygın olduğu toplumlarda evlilik oranlarının düştüğü ve yaşamı boyunca hiç evlenmeyen bireylerin sayısının arttığı gözlemlenmektedir (Varga, 2001). Bu bulgu, aile yapısındaki demografik dönüşümlerin uzun vadede toplumsal yapı üzerinde önemli etkiler oluşturabileceğini göstermektedir.

Kardeş sırasının bireyin kişilik gelişimi üzerindeki etkisi yalnızca klasik kuramsal yaklaşımlarla sınırlı değildir. Freud'un ortaya koyduğu görüşler, daha sonraki ampirik araştırmalar tarafından da desteklenmiştir. Walter Toman'ın geniş ölçekli çalışmaları, aile içerisinde aynı kardeş sırasına sahip bireylerin benzer psikolojik özellikler, davranış biçimleri ve sosyal roller geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular, kardeş sırasının bireyin gelecekte kuracağı sosyal ilişkiler, eş seçimi ve aile yaşamı üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.Ayrıca araştırmalar, aile içindeki rol konumlarının birbirini tamamlamasının evlilik uyumunu artırdığını göstermektedir. Örneğin, büyük erkek kardeş rolüne sahip bireylerle küçük kız kardeş konumundan gelen bireylerin oluşturduğu evliliklerde uyum ve evlilik doyumu daha yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Bu durum, çocukluk döneminde kazanılan rol deneyimlerinin yetişkinlikte aile yaşamına olumlu biçimde yansımasıyla açıklanmaktadır.Bununla birlikte, Andreeva tek çocukların yüksek benlik saygısı, bilişsel başarı ve bağımsızlık gibi güçlü yönlere sahip olduklarını belirtmekle birlikte, sosyal uyum ve kişilerarası ilişkilerde iş birliği geliştirme konusunda bazı güçlükler yaşayabileceklerini de vurgulamaktadır. Özellikle aile yaşamında uzlaşma, sorumluluk paylaşımı ve ortak karar alma becerilerinin gelişimi açısından tek çocukların daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilecekleri ifade edilmektedir.Richardson'un çalışmaları da bu bulguları desteklemektedir. Araştırmalara göre iki tek çocuğun evliliği, rol paylaşımındaki belirsizlik, ebeveynlik sorumluluklarının paylaşılmasındaki güçlükler ve aile içi iletişim sorunları nedeniyle uyum açısından en zor evlilik modellerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Buna karşılık farklı kardeş sıralarına sahip bireylerin oluşturduğu evliliklerde uyumun daha yüksek olduğu ve evlilik doyumunun arttığı görülmektedir.

Sonuç olarak, kardeş sırası yalnızca bireysel psikolojik gelişimi etkileyen bir unsur değil, aynı zamanda aile kurumunun işleyişini, evlilik uyumunu ve aile içi çatışmaların ortaya çıkma olasılığını belirleyen önemli sosyo-psikolojik ve demografik faktörlerden biridir. Bu nedenle kardeş sırasının aile içi çatışmalar üzerindeki etkisinin demografik dönüşümler bağlamında değerlendirilmesi, aile politikalarının geliştirilmesi ve aile danışmanlığı uygulamalarının planlanması açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

SONUÇ

Araştırma bulguları, Azerbaycan'da demografik faktörlerin aile içi çatışmaların ortaya çıkışı üzerinde çok boyutlu, karmaşık ve karşılıklı etkileşime dayalı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Nüfusun yaş yapısı, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ilişkileri, sosyoekonomik statü farklılıkları ile aile yapısının türü ve bileşimi, aile içi ilişkilerin oluşumu ve gelişim dinamiklerini önemli ölçüde etkilemektedir.Özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde görülen psikolojik duyarlılık, sosyalleşme sorunları ve değerler sistemindeki değişimler, aile içi gerilim ve çatışmaların daha yoğun biçimde yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bulgular, yaş faktörünün aile içi çatışmaların ortaya çıkmasında belirleyici değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır.Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitsizlikler, geleneksel ve modern rol beklentileri arasındaki çatışmalar ile aile içindeki görev ve sorumluluk paylaşımındaki uyumsuzluklar da aile içi çatışmaların temel nedenleri arasında yer almaktadır. Ayrıca sosyoekonomik istikrarsızlık, düşük gelir düzeyi ve istihdam sorunları aile bireyleri üzerinde psikolojik baskıyı artırarak çatışmaların sıklığını ve şiddetini önemli ölçüde yükseltmektedir.Araştırma ayrıca, aile yapısındaki demografik dönüşümlerin

yalnızca aile içi ilişkileri değil, aynı zamanda evliliklerin sürdürülebilirliğini, çocukların psikososyal gelişimini ve bireylerin sosyal uyum süreçlerini de doğrudan etkilediğini göstermektedir. Özellikle tek çocuklu aile modelinin yaygınlaşması, boşanma oranlarının artması, doğurganlık hızının düşmesi ve uluslararası göç hareketlerinin yoğunlaşması, aile kurumunun yapısında önemli değişimlere yol açmaktadır. Bu süreçler, aile içi çatışmaların nedenlerini daha karmaşık hâle getirmekte ve aile kurumunun desteklenmesine yönelik yeni sosyal politika yaklaşımlarını zorunlu kılmaktadır.Sonuç olarak, demografik göstergelerin her biri aile içi çatışmaların niteliğini, yoğunluğunu ve gelişim sürecini farklı biçimlerde etkileyen önemli belirleyiciler olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle aile içi çatışmaların önlenmesi ve etkili biçimde yönetilebilmesi için demografik özellikleri dikkate alan bütüncül ve disiplinler arası yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir.Bu kapsamda, devlet kurumları ve ilgili paydaşlar tarafından aile kurumunun güçlendirilmesine yönelik sosyal politikaların geliştirilmesi, genç ailelere ekonomik destek mekanizmalarının genişletilmesi, evlilik öncesi eğitim ve aile danışmanlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılması ile psikolojik destek sistemlerinin güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu uygulamalar yalnızca aile içi uyumun artırılmasına değil, aynı zamanda toplumsal refahın ve sosyal istikrarın sürdürülebilir biçimde güçlendirilmesine de katkı sağlayacaktır.

Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda demografik faktörlerin aile içi çatışmalar üzerindeki etkilerinin farklı sosyokültürel gruplar, yaş kategorileri ve aile modelleri açısından daha ayrıntılı biçimde incelenmesi önerilmektedir. Böylece aile sosyolojisi, aile psikolojisi ve demografi alanlarında daha kapsamlı bilimsel bulgular elde edilerek aile politikalarının geliştirilmesine ve aile kurumunun güçlendirilmesine önemli katkılar sağlanabilecektir.

KAYNAKÇA

1. Bayramov, Ə. S., & Əlizadə, Ə. Ə. (2002). *Psikoloji: Yükseköğretim kurumları için ders kitabı*. Bakü: Çınar-Çap Neşriyat-Poligrafiya.
2. Əlizadə, H. Ə. (1993). *Eğitimin demografik sorunları*. Bakü: Maarif.
3. Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi* (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
4. Alferov, A. D. (1979). *Vospitanie u uchashchikhsya* (Doktora tezi). Moskova.
5. Andreeva, T. V. (2010). *Psikologiya sem'i: Uçebnoye posobiye*. St. Petersburg: Reç.
6. Antsupov, A. Ya., & Shipilov, A. I. (2009). *Konfliktologiya: Üniversiteler için ders kitabı*. Moskova: Eksmo.
7. Antonov, A. I. (1973). *Problemy metodologii i metodiki issledovaniya sotsial'no-psikhologicheskikh aspektov reproduktivnogo povedeniya sem'i* (Doktora tezi). Moskova.
8. Antonov, A. I., & Medkov, V. M. (1987). *Vtoroy rebenok*. Moskova.
9. İlyin, E. P. (2009). *İletişim Psikolojisi ve Kişilerarası İlişkiler Psikolojisi*. St. Petersburg: Piter.
10. Varga, A. Ya. (2001). *Sistemik Aile Psikoterapisi*. St. Petersburg: Reç.
11. Kovalev, S. V. (1988). *Modern Aile Psikolojisi*. Moskova.
12. Maslow, A. (2018). *Motivasyon ve Kişilik* (3. bs.). St. Petersburg: Piter.
13. Lewin, K. (2010). *Sosyal Çatışmaların Çözümü*. St. Petersburg: Reç.
14. Lvov, L. V. (2012). *Konfliktoloji: Kuram ve Uygulama*. Moskova–Çelyabinsk: ÇİEP im. M. V. Ladoşina & ÇGAA.

B038

AKADEMİK KAYGININ BEDENSELLEŞTİRİLMESİ: ÖĞRENCİLERDE AÇIKLANAMAYAN FİZİKSEL SEMPTOMLARIN EĞİTİMSEL TETİKLEYİCİLERİ ÜZERİNE BİR DERLEME

Uzm. Yiğit Kerem Tunç
Bağımsız Araştırmacı
Bildiri no: ABS-8JA9W0

ÖZET

Mevcut eğitim paradigmalarındaki yoğun rekabet ve sınava dayalı kurgu, öğrencilerin üzerinde süreğen bir psikolojik yük oluşturmaktadır. Bu ağır baskı, yalnızca ruhsal sağlığı tehdit etmekle kalmayıp, çoğu vakada ihmal edilen bedensel şikayetlere de kapı aralamaktadır. Bu bağlamda hazırlanan derleme çalışmasının ana amacı; akademik yaşantıdan kaynaklanan kaygı ve stresin bedenselleştirilme (somatizasyon) dinamiklerini incelemek ve organik bir patolojiye dayanmayan fiziksel belirtilerin ardındaki eğitsel tetikleyicileri aydınlatmaktır. Anlatısal tarama yöntemiyle yapılandırılan bu araştırmada; ebeveynlerin aşırı beklentileri, bitmeyen başarı talepleri, akran zorbalığı ve uyum bozucu mükemmeliyetçiliğin zihin-beden bütünlüğü üzerindeki yıkıcı etkileri irdelenmiştir. Literatürdeki mevcut bulgular, öğrencilerin sıklıkla tecrübe ettiği uyku bozuklukları, gastrointestinal sorunlar ve baş ağrılarının salt tıbbi bir rahatsızlık olarak değerlendirilemeyeceğine işaret etmektedir. Esasında bu fiziksel yansımalar, bilişsel düzeyde baş edilemeyen ağır stresin HPA ekseni ve otonom sinir sistemi kanalıyla bedensel bir dışavurumudur. Sürece zamanında ve doğru müdahale edilmediği takdirde, bu psikosomatik döngü genellikle okul reddi ve devasa bir akademik tükenmişlik ile nihayetlenmektedir. Söz konusu sorunun çözümünde, yalnızca fiziksel belirtileri ortadan kaldırmayı hedefleyen medikal yaklaşımlar yetersiz kalmaktadır. Sürdürülebilir bir iyileşme için okullardaki performans odaklı katı yapının yumuşatılması; duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık (mindfulness) gibi önleyici ruh sağlığı pratiklerinin eğitim süreçlerine aktif olarak entegre edilmesi gerekmektedir. Ek olarak, sorunun tespit ve çözüm aşamasında DCPR gibi bütüncül tanı ölçütlerinin kullanıldığı, ruh sağlığı uzmanları (klinisyenler) ile eğitimcileri bir araya getiren çok disiplinli bir yaklaşımın benimsenmesi büyük önem arz etmektedir.

Anahtar kelimeler: somatizasyon, akademik kaygı, sınav kaygısı, okul ruh sağlığı, tıbbi olarak açıklanamayan belirtiler

ABSTRACT

The intense competition and exam-driven structure inherent in current educational paradigms place a persistent psychological burden on students. This heavy pressure not only threatens mental health but also paves the way for somatic complaints that are often overlooked in most cases. In this context, the primary objective of this review study is to examine the dynamics of the somatization of academic anxiety and stress, and to shed light on the educational triggers underlying physical symptoms not attributable to organic pathology.

Structured through a narrative review methodology, this research scrutinizes the disruptive impacts of excessive parental expectations, unrelenting demands for success, peer bullying, and maladaptive perfectionism on mind-body integrity. Current findings in the literature indicate that sleep disturbances, gastrointestinal issues, and headaches frequently experienced by students cannot be evaluated merely as medical disorders. In essence, these physical manifestations represent a somatic expression mediated through the HPA axis and the autonomic nervous system of severe stress that cannot be managed

cognitively. If not intervened in a timely and accurate manner, this psychosomatic cycle often culminates in school refusal and profound academic burnout.

Medical approaches aimed solely at eliminating physical symptoms remain insufficient in addressing this issue. For sustainable recovery, the rigid performance oriented structure within schools must be softened, and preventive mental health practices such as emotion regulation and mindfulness need to be actively integrated into educational processes. Furthermore, adopting a multidisciplinary approach that brings together mental health professionals (clinicians) and educators utilizing holistic diagnostic criteria such as the DCPR throughout the assessment and intervention stages is of paramount importance.

Keywords: somatization, academic anxiety, test anxiety, school mental health, medically unexplained symptoms

1. GİRİŞ

Hazırlanan bu derleme çalışması; okul ikliminde maruz kalınan sınav endişesi ve akademik baskının, öğrencilerde ne şekilde fiziksel yakınmalara (somatizasyon) dönüştüğünü araştırmayı ve tıbbi temeli bulunmayan bu bedensel işaretleri tetikleyen eğitsel unsurları biyopsikososyal bir yaklaşımla aydınlatmayı amaçlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde, somatizasyon kavramının daha çok klinik bir patoloji olarak ele alındığı görülmektedir (Çetin ve Sözeri Varma, 2021). Öte yandan, eğitim bilimleri literatüründeki araştırmalar, sınav kaygısını çoğunlukla akademik performans ve notlar üzerindeki bilişsel yansımaları üzerinden değerlendirme eğilimindedir. Söz konusu akademik stresin fizyolojik dışavurumlarını ve öğrenim sürecindeki psikosomatik sonuçlarını merkeze alan çalışmalar ise son derece yetersiz kalmaktadır (Yavrutürk, 2025). Bu doğrultuda mevcut derleme; okullardaki yoğun rekabet kültürünün, bitmeyen başarı taleplerinin ve sınav baskısının öğrenci bedeninde nasıl somut fiziksel rahatsızlıklara evrildiğini kapsamlı bir şekilde sentezlemeyi amaçlamaktadır. Böylece, eğitim bilimleri ile klinik tıp disiplinleri arasında var olan literatür boşluğunun giderilmesine katkı sunulması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu derleme kapsamında, öğrenci gruplarında gözlemlenen akademik kaygı ile sebebi tıbbi olarak netleştirilemeyen fiziksel belirtiler arasındaki etkileşimi konu alan mevcut literatür detaylı bir taramadan geçirilmiştir.

Literatür taraması, Google Akademik, PubMed, PsycINFO, ScienceDirect ve DergiPark veri tabanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Taramada kullanılan anahtar kelimeler; "somatizasyon", "akademik kaygı", "sınav kaygısı", "okul ruh sağlığı", "tıbbi olarak açıklanamayan belirtiler” ve bunların İngilizce karşılıkları ("somatization", "academic anxiety", "test anxiety", "school mental health", “medically unexplanied symptoms”) olarak belirlenmiştir. Tarama süreci temelde 1999-2025 yıllarını kapsamakla birlikte, somatizasyon kavramının kuramsal temellerini açıklamak amacıyla tarih sınırlaması gözetilmeksizin alanın temel yapıtaşı sayılan klasik eserler (örn. Lipowski, 1988) de derlemeye dahil edilmiştir.

Dahil etme kriterleri kapsamında, incelemeye alınacak çalışmaların seçiminde temel olarak araştırmanın lise (ortaöğretim) veya üniversite (yükseköğretim) seviyesindeki öğrenciler üzerinde yürütülmüş olması şartı aranmıştır. Ayrıca, eğitimsel stres ya da sınav kaygısının uyku problemleri, mide bulantısı, kas spazmları ve baş ağrısı gibi bedensel tepkilerle ilişkisini nitel, nicel ya da ampirik yollarla analiz eden, 1999 ile 2025 yılları arasında hakem onaylı bilimsel platformlarda (tez, derleme, makale) basılmış eserler araştırmaya dahil edilmiştir.

Hariç tutma kriterleri kapsamında, doğrudan öğrenim süreciyle veya okul yaşantısıyla bağlantısı bulunmayan, salt yetişkin klinik örneklemleri üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar inceleme dışı tutulmuştur. Bunun yanı sıra, bireylerin rapor ettiği fiziksel rahatsızlıkların kesin ve organik bir medikal

patolojiyle açıklandığı (tıbbi karşılığı olan) vakaları inceleyen çalışmalar bu derlemenin kapsamı dışında bırakılmıştır.

3. BULGULAR

Başarı Odaklı Eğitim Sistemi ve Öğrenci Sağlığına Yansımaları

Ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde öğrenim gören gençler, hayatlarına yön verecek önemli sınavların getirdiği yoğun akademik baskı ve zorlu yükümlülükler eşliğinde eğitim süreçlerini sürdürmektedir (Yavrutürk, 2025). Günümüzün başarı odaklı eğitim sistemlerinde; sınavlarda yüksek puan alma mecburiyeti, zorlu rekabet ortamı ile ailelerin ve eğitimcilerin aşırı beklentileri birleştiğinde, öğrencilerde ciddi boyutlarda bir stres ve kaygı durumu meydana gelmektedir (Yavrutürk, 2025). Bu yoğun baskı ikliminin öğrencilerin genel sağlığına verdiği zarar son derece ciddidir. Okul ve sınav ortamından doğan söz konusu stres, kişilerin sadece psiko-sosyal dengesini sarsmakla kalmaz; bedensel sağlığı da olumsuz etkileyerek sürekli baş ağrısı, uyku bozuklukları ve mide bulantısı veya karın ağrısı şeklindeki sindirim (gastrointestinal) sorunlarına yol açar (Pascoe, 2020; Yavrutürk, 2025). Nihayetinde, sürekli devam eden başarı talepleri ve sınava dayalı eğitim yaklaşımı, öğrencilerin zihinsel olarak biriktirdikleri kaygıyı, organik (tıbbi) bir temeli olmayan fiziksel semptomlar şeklinde bedenselleştirerek dışa yansıtmalarına zemin hazırlayan temel unsurdur.

Somatizasyon Kavramı ve Eğitimdeki Yeri

Psikiyatri ve tıp literatüründe somatizasyon (bedenselleştirme) kavramı, kişilerin ruhsal ya da psikososyal sıkıntılarını fizyolojik (bedensel) semptomlar aracılığıyla hissetmesi ve dışa vurması biçiminde açıklanır (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Lipowski, 1988). Söz konusu kavram ilk defa Alman psikanalist Wilhelm Stekel tarafından, kökleşmiş bir nevrotik durumun fiziksel bir rahatsızlık ürettiği farz edilen mekanizmayı anlatmak amacıyla kullanılmıştır (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Lipowski, 1988).

Klinik alanda "Tıbbi olarak açıklanamayan belirtiler" (Medically Unexplained Symptoms - MUS) ifadesi, gerekli tüm fiziksel muayeneler ve tetkikler yapılmasına rağmen herhangi bir organik hastalık bulgusuyla izah edilemeyen bedensel rahatsızlıkların varlığını tanımlar (Campo vd., 2004; De Gucht & Fischler, 2002). Bu tablo, yoğun ağrıların ve tıbbi gerekçelerle temellendirilemeyen bedensel şikayetlerin bulunduğu sendromları kapsar. Nitekim aynı belirtiler 1999'da Barsky tarafından "Fonksiyonel Somatik Semptomlar (FSS)" biçiminde de isimlendirilmiştir (Nakamura vd., 2017).

İlgili alandaki en genelgeçer betimsel somatizasyon tanımı Lipowski (1988)'ye aittir. Ona göre bu durum, organik patolojilerle gerekçelendirilemeyen bedensel rahatsızlıklar yaşama, bunları dışarıya yansıtma, söz konusu şikayetleri bedensel bir hastalığın sonucu olarak algılama ve bunun neticesinde medikal tedavi yollarına başvurma eğilimidir (De Gucht & Fischler, 2002; Lipowski, 1988). Lipowski (1988), bedenselleştirme sürecinin üç ana unsurdan oluştuğunun altını çizer. Bu unsurlardan ilki vücutta deneyimlenen ağrı, fonksiyon kaybı ya da rahatsızlık hissidir. (yaşantısal bileşen) Söz konusu hislerin organik bir tahribat ya da hastalık kaynaklı olduğuna inanılması bir diğer unsurdur. (bilişsel bileşen) Son unsur ise bu inançlara bağlı olarak hekimlerden yahut tıbbi niteliği olmayan alternatif uygulayıcılardan ısrarla şifa talep etme eylemidir (davranışsal bileşen).

Ek olarak somatizasyon olgusu, akademik kaynaklarda birbiriyle ilişkili iki farklı süreç halinde de incelenmektedir. Bunlardan ilki, temel olarak depresyon ve kaygı gibi psikiyatrik bozuklukların bir uzantısı/ikincil durumu şeklinde bedensel yakınmalarla ortaya çıkan sunulan somatizasyon (presenting somatization) diğeri ise farklı fizyolojik mekanizmalarda görülen ve medikal olarak açıklanamayan şikayetlerin ana/birincil problem şeklinde yoğun biçimde ifade edildiği işlevsel somatizasyondur (functional somatization) (De Gucht & Fischler, 2002).

Eğitim bilimleri perspektifinden bakıldığında somatizasyon salt klinik bir rahatsızlık olmanın ötesinde, üzerinde hassasiyetle durulması gereken eğitsel bir sorundur. Zira çocukluk ve ergenlik dönemlerinde

karşılaşılan, ancak tıbben temellendirilemeyen mide bulantısı, baş ve kas-iskelet bölgesi ağrıları büyük oranda okuldaki stres faktörleri, yüksek sınav stresi ve psikosomatik baskılarla yakından bağlantılıdır (Egger vd., 1999). Bilhassa okul reddi (*school refusal*) davranışı sergileyen, endişeli ve yoğun akademik yük altındaki öğrencilerde sindirim sistemi (gastrointestinal) ve otonomik bedensel belirtiler sıkça gözlemlenmektedir. Yaşanan bu fiziksel şikayetler öğrencinin devamsızlık yapmasına, akranlarından kopmasına ve neticede akademik gelişiminin yavaşlamasına yol açar (Bernstein vd., 1997). Herhangi bir fizyolojik tahribata dayanmayan bu rahatsızlıklar aslında okul ortamında ya da eğitim hayatında karşılaşılan gizli duygusal travmaların, akademik yorgunluğun ve sınav stresinin bedensel bir yardım çığlığı niteliğini taşımaktadır (Campo vd., 1999; Demir & Gençdoğan, 2017).

Özetle somatizasyon, ortada fiziksel bir hastalığın olup olmadığına bakılmaksızın psikolojik, biyolojik, bilişsel ve kültürel bileşenlerin ortak etkisiyle şekillenen, beden ve zihin arasındaki etkileşimin yoğun bir biçimde gözlemlendiği ve profesyonel tıbbi müdahale gerektiren çok boyutlu, karmaşık bir sendromdur (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Nakamura vd., 2017).

Akademik Kaygının Anatomisi

Akademik kaygı sınav benzeri ölçme-değerlendirme aşamalarından önce yahut bu süreçler esnasında kendini gösteren, bilişsel, tutumsal, duyuşsal ve fizyolojik unsurları barındıran çok yönlü, olumsuz bir durumdur (Başol, 2017). Bu durum, bilhassa kişinin çevresinde oluşturduğu "başarılı" veya "zeki" imajının alınacak kötü bir sonuçla yıkılması endişesine dayanan bir çeşit sosyal kaygı olarak da yorumlanmaktadır (Kavakcı vd., 2011). Ailelerin çocuklar üzerindeki yüksek beklentileri, ebeveyn kaynaklı psikolojik yönlendirmeler, işlevsel olmayan (maladaptive) mükemmeliyetçilik zorlamaları ve kesintisiz başarı baskısı, söz konusu performans kaygısını doğuran ana unsurlardır (Haspolat & Yalçın, 2023; Mooney, 2022). Bireyin karşı karşıya kaldığı zorluklar ile bu zorlukları yönetme becerileri arasında ortaya çıkan dengesizlik stresi meydana çıkarır (Malik vd., 2014). Sınav süreçlerinde öğrencinin bu ağır beklentilerin altından kalkamayacağını düşünmesiyle oluşan çaresizlik hissi, olumsuz zihinsel çarpıtmalar ve aşırı genellemeler, performans kaygısının boyutlarını daha da artırmaktadır (Demir & Gençdoğan, 2017).

Söz konusu performans kaygısının eğitim bağlamındaki en tahrip edici ve göze çarpan yansımalarından biri, öğrencinin sınav anında gösterdiği "donakalma" (freezing) reaksiyonudur. Bu tepki, bilişsel ve nörolojik açıdan, aşırı endişenin beyni adeta "bloke etmesi" (locking up) ve zihnin birdenbire sıfırlanması biçiminde kendini gösterir (Mooney, 2022). Türkiye'de gerçekleştirilen nitel çalışmalarda da katılımcı öğrenciler; sınav esnasında okuduğunu kavrama yeteneklerinin bir anda kaybolduğunu, neden-sonuç ilişkilerini kurgulayamadıklarını ve genellikle "donup kalarak" tam anlamıyla hakim oldukları bilgileri bile hafızalarından çağıramadıklarını açıkça belirtmişlerdir (Başol, 2017; Yavrutürk, 2025).

Bu donakalma durumunun temelindeki süreç, bilişsel müdahale (cognitive interference) modeli ve Hebb teorisi çerçevesinde izah edilmektedir. Bu yaklaşımlara göre, kaygı düzeyi ideal sınırı aştığında, kişinin zihnindeki ilişkili ve ilişkisiz uyarıcılar iç içe geçer. Böylece anksiyete, öğrenilmiş bilginin düzenlenmesine ve hatırlanmasına engel olur (Safeer & Shah, 2019). Sınav esnasında zihni saran endişe ve kaygı verici düşünceler, beynin bilgiyi işleyen ve anlık sorun çözen mekanizması olan "işleyen belleği" (working memory) doldurur. Neticede doğrudan sınav için ayrılması gereken kısıtlı bilişsel enerji tükenir (Mooney, 2022). İşleyen belleğin bu derece baskı altında kalıp kapasitesini aşması, gençlerde şiddetli odaklanma problemleri, zihinsel kilitlenmeler (mental blocks), dikkat dağınıklığı ve derin bir çaresizlik hissi yaratır (Avila-Carrasco vd., 2023; Rosvall, 2020; Yavrutürk, 2025).

Başarı baskısı ve performans arasındaki bağ doğrusal bir seyir izlemez, aksine "ters U" (inverted-U) modeline uyar. Diğer bir deyişle, belirli bir noktaya kadar kaygı öğrenciyi harekete geçiren motive edici bir güç türüdür. Ancak kişinin taşıyabileceği eşik aşıldığında öğrenme arzusu, dikkat ve psikolojik dayanıklılık bütünüyle yıkıma uğrar (Pascoe, 2020; Ma, 2021). Kusursuzluk beklentilerini karşılayamayacağını hisseden öğrencilerin başvurduğu "hiç denemezsem başarısızlıkla da yüzleşmem" mantığına dayanan kaçınma eğilimleri, yaşanan bu zihinsel ablukayı giderek daha da büyütür (Mooney, 2022). Son aşamada, süreklilik

arz eden başarısızlık endişesi ve zihinsel donakalma haliyle mücadele edemeyen öğrencinin fiziksel bedeni sürece dahil olur. Beden ile zihin arasındaki bu karşılıklı etkileşim neticesinde yaşanan ağır psikolojik baskı ve bilişsel esnekliğin yitirilmesi durumu, tıbbi bir temeli olmayan uyku problemleri, kronik yorgunluk, kas kasılmaları, baş ağrısı ve mide bulantısı/karın ağrısı gibi fizyolojik belirtiler (somatizasyon) şeklinde dışa vurulur (Avila-Carrasco vd., 2023; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Yavrutürk, 2025).

Psikolojik Stresin Fiziksel Ağrıya Dönüşme Süreci

Eğitim ortamlarındaki yüksek başarı talepleri ve sınanma korkusu, öğrencilerin ruhsal dengesini (homeostaz) sarsarak davranış, bağışıklık ve nöroendokrin mekanizmalarını içine alan geniş çaplı biyolojik bir reaksiyonu tetikler (Barraza-Macías, 2006; Malik vd., 2014). Kişinin mücadele etme kapasitesini aşan bu süreç süreğen bir hal aldığında, organizmada endokrin, nöral ve immün stres ileticilerinin yoğun şekilde birikmesine neden olarak "allostatik aşırı yük" (allostatic overload) tablosunu meydana getirir; bu da fiziksel rahatsızlıkların ve belirtilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar (Aksu vd., 2025; Avila-Carrasco vd., 2023; McEwen, 1998).

Öğrenci, akademik başarısızlık veya sınav ihtimalini bir tehdit olarak algıladığında, beynin amigdala bölgesi harekete geçerek otonom sinir sistemine acil bir alarm iletir (Mooney, 2022). Söz konusu alarm, iki ana fizyolojik mekanizma aracılığıyla bedensel reaksiyonlara dönüşür: Öncelikle Sempatik-Adrenomedüller (SAM) sistem aktifleşir; adrenalin ve noradrenalin salgılanmasıyla kan basıncı yükselir, nabız ivmelenir ve merkezin tehlikelere karşı ürettiği "savaş veya kaç" (fight-or-flight) refleksi doğrultusunda kaslar ani bir şekilde gerilir (Başol, 2017; Kaba, 2019; Mooney, 2022). Eş zamanlı biçimde, yaşanılan stresin fiziksel acıya evrilmesinde başrolü üstlenen Hipotalamik-Hipofizer-Adrenokortikal (HPA) eksen de devreye girer. Bu aşamada hipotalamustan salınan kortikotropin salgılatıcı hormon (CRH), hipofiz bezini harekete geçirerek ACTH üretimine yol açar; neticede böbreküstü bezleri strese bir yanıt olarak kortizol salgılamaya başlar (Kaba, 2019; Tafet & Nemeroff, 2016).

Anlık durumlarda organizmayı koruyan ve uyum sağlamayı kolaylaştıran kortizol artışı, eğitim hayatındaki bitmek bilmeyen sınav kaygısı gibi kronikleşen baskılar altında HPA ekseninin işleyişinde ciddi bir bozulmaya (disregülasyon) sebebiyet verir (Pascoe, 2020). Bireyin uzun müddet strese maruz kalması, ilerleyen süreçte HPA ekseninin işlevini yitirmesine (hipokortizolizm) neden olarak doğrudan somatizasyon tablolarını ortaya çıkarır (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Heim vd., 2000). Beden ile zihin etkileşimi neticesinde, duygusal gerilimin neden olduğu bu yapısal hasar; insula, limbik sistem ve anterior singulat korteks bölgelerindeki hareketliliği artırarak "somatosensoryal amplifikasyon" (bedensel duyumları abartma) ve "merkezi duyarlılaşma" (central sensitization) süreçlerini tetikler (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Harrison vd., 2009). Nörolojik boyutta yaşanan bu aşırı hassasiyet dolayısıyla, aslında ağrıya yol açmayacak kadar zayıf uyarıcılar dahi öğrenci tarafından şiddetli bir fiziksel acı ve tahribat şeklinde hissedilir (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Mooney, 2022).

Nöroendokrin ve bilişsel temelli bu sürecin okul yaşamındaki en belirgin fizyolojik sonuçları, kas-iskelet ile gastrointestinal (mide-bağırsak) sistemleri üzerinde kendini gösterir (Campo vd., 2004; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023). Bilhassa "bağırsak-beyin ekseni", bu psikosomatik baskıdan yoğun şekilde etkilenir. Enterik sinir ağı ile merkezi sinir sistemi arasındaki güçlü nörotransmitter (özellikle serotonin) alışverişi nedeniyle, yaşanan ağır performans stresi hızlıca medikal bir gerekçesi bulunmayan sindirim güçlüklerine, karın ağrılarına ve mide bulantılarına dönüşür (Bernstein vd., 1997; Egger vd., 1999; Nakao vd., 2017; Yavrutürk, 2025). Diğer taraftan, zihinsel gerginliğin yarattığı kesintisiz limbik uyarılma ve sempatik aktivasyon; sırt, boyun ve baş bölgesindeki kaslarda kalıcı ve sert kasılmalara neden olarak, organik bulgularla açıklanamayan migren krizlerine ve gerilim tipi baş ağrılarına zemin hazırlar (Haspolat & Yalçın, 2023; Kaynak Key vd., 2004).

Ailelerin ağır başarı talepleri, hatasız olma (mükemmeliyetçilik) zorunluluğu ve okuldaki rekabetçi ortam gibi psikososyal baskılar, bahsedilen biyolojik mekanizmayı durmaksızın teyakkuzda tutar; ayrıca öğrencinin sorunlarla yüzleşmek yerine kaçınmacı ve duygu odaklı başa çıkma yöntemleri kullanması da stresin bedenselleştirilmesini hızlandırır (Askell-Williams & Lawson, 2015; Gaxiola Romero vd., 2022;

Mouratidou vd., 2024; Yıldırım, 2000). Stres kaynaklarının kesintisiz devam etmesi, depresyon belirtileri ve okul tükenmişliği (burnout) ile iç içe geçerek psikosomatik sorunların hem görülme sıklığını hem de şiddetini tırmandırmaktadır (Burke & Greenglass, 1995; Demir & Gençdoğan, 2017; Gençoğlu vd., 2018).

Sonuç itibarıyla, öğrencilerin yaşadığı gelecek endişesi, değerlendirilme korkusu ve akademik olarak yetersiz kalma inancı gibi zihinsel sorunlar yalnızca soyut birer düşünce olarak varlığını sürdürmez. Bu problemler HPA ekseni ve otonom sinir sistemi vasıtasıyla fizyolojik bir sürece evrilerek; kronik yorgunluk, uyku problemleri, mide spazmları ve baş ağrısı gibi gayet somut fiziksel belirtiler halinde bedenselleştirilir (Gürbüz vd., 2021; Kavakcı vd., 2011; Lipowski, 1988). Karşılaştığı yoğun baskıları ruhsal boyutta yönetemeyen gençlerin fiziksel bedeni aktif bir şekilde sürece dahil olur; zihnin kaldıramadığı o ağır akademik stres, bedensel rahatsızlıklar ve acılar biçiminde dışa vurularak somut bir nitelik kazanır (Eray vd., 2015; Kökalan & Şişman, 2017).

Psikolojik Sıkıntının Bedensel Ağrı Olarak Sunulması ile Organik Bir Karşılığı Olmayan Ağrıların Ayrımı

Tıp ve psikiyatri literatüründe somatizasyon olgusu, hastaların fiziksel semptomları yaşama biçimlerine ve bu durumun temelindeki psikolojik mekanizmalara bağlı olarak "sunulan somatizasyon" (presenting somatization) ve "fonksiyonel somatizasyon" (functional somatization) şeklinde, birbiriyle ilişkili fakat doğası gereği farklı iki ayrı kavram olarak kategorize edilir (De Gucht & Fischler, 2002). Sunulan somatizasyon, anksiyete veya depresyon benzeri ruhsal rahatsızlıkların hekime temel olarak veya bütünüyle baş ağrısı, karın ağrısı gibi bedensel şikayetler üzerinden "aktarılması" ya da gösterilmesi halidir (De Gucht & Fischler, 2002; Lipowski, 1988). Buna mukabil fonksiyonel somatizasyon, anlık bir psikiyatrik krizden öte, herhangi bir medikal/organik bulguyla kanıtlanamayan ve çeşitli fizyolojik mekanizmalarda yoğun biçimde izlenen fiziksel rahatsızlıkların başlı başına kalıcı bir problem haline gelmesini ifade eder (De Gucht & Fischler, 2002; Nakamura vd., 2017). Psikosomatik Araştırmalar için Tanı Ölçütleri (DCPR) yaklaşımı da bu ayrımı doğrulayarak, "psikiyatrik bir bozukluğa ikincil olarak gelişen işlevsel somatik belirtiler" (sunulan) ile "süreğen somatizasyon" (fonksiyonel) durumlarını birbirinden net sınırlarla ayırmaktadır (Aksu vd., 2025; Çetin & Sözeri Varma, 2021; Gürbüz vd., 2021).

Eğitim bilimleri penceresinden bakıldığında sunulan somatizasyon; gencin akran zorbalığı, yüksek başarı talebi ya da sınav stresi gibi faktörler neticesinde yaşadığı ağır duygusal baskıyı (okul reddi, depresyon veya anksiyete) doğrudan "endişeliyim" diyerek dile getirememesi; bunun yerine baş ağrısı, aşırı terleme, çarpıntı ve mide bulantısı şeklindeki otonomik yahut sindirim sistemi (gastrointestinal) sorunları vasıtasıyla dışa vurması durumudur (Bernstein vd., 1997; Campo vd., 1999; Egger vd., 1999; Kavakcı vd., 2011). Gençler okul ortamında deneyimledikleri psikolojik zorlukları açıkça belirtemediklerinde, ortaya çıkan bedensel ağrılar; sınav kaygısı ve düşük özgüvenin yansıtılmasında, aileden ya da klinik uzmanlardan destek talep edilmesinde meşru bir "maske" veya "sunum" görevi üstlenir (Demir & Gençdoğan, 2017; Pascoe, 2020; Yavrutürk, 2025; Yıldırım, 2000). Bu tablonun temelinde çoğunlukla olumsuz değerlendirilme korkusundan güç alan sürekli ya da durumluk kaygı yatmaktadır; söz konusu kaygı (yahut depresyon/anksiyete) tedavi edildiğinde veya sınav benzeri akademik stres kaynağı ortadan kalktığında, öğrencinin fiziksel şikayetleri de hızla iyileşme gösterir (Başol, 2017; Bernstein vd., 1997; De Gucht & Fischler, 2002).

Bunun tam aksine fonksiyonel somatizasyon; eğitim sürecindeki ağır akademik talepler, ailenin aşırı duygu dışavurumu (duygusal destek eksikliği, müdahalecilik, sürekli eleştiri), kusursuzluk (mükemmeliyetçilik) baskıları ve ardı arkası kesilmeyen rekabet ikliminin neden olduğu kronik stresin bir ürünü olarak ortaya çıkar (Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Eray vd., 2015; Haspolat & Yalçın, 2023; Mooney, 2022). Stres unsurlarına uzun vadeli maruz kalan öğrencinin hipotalamik-hipofizer-adrenokortikal (HPA) ekseni ve otonom sinir sistemi kronik bir çöküş yaşayarak "allostatik aşırı yük" durumuna geçer; bu sürecin sonunda herhangi bir psikiyatrik krizden bağımsız ve organik bir temeli bulunmayan kalıcı rahatsızlıklar (yaygın kas kasılmaları, uyku problemleri, kronik gastrointestinal spazmlar, migrene benzeyen gerilim tipi baş ağrıları) baş gösterir (Bartholomew vd., 2014; Kaba, 2019; Kaynak Key vd., 2004). Gelinen bu aşamada problem anlık bir sınav kaygısı boyutunu aşar; öğrencinin bilişsel esneklik becerisiyle üstesinden

gelemediği sorunların, limbik sistem ile bağırsak-beyin ekseninde "merkezi duyarlılaşmaya" (*central sensitization*) neden olduğu kalıcı bir psikosomatik tabloya evrilir (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Fava vd., 2017). Fonksiyonel somatizasyon yaşayan gençler, ortada hiçbir tıbbi gerekçe olmamasına karşın ağrılarının bedensel ve tehlikeli olduğuna inanır, lüzumsuz doktor/tetkik arayışlarına yönelir ve bunun neticesinde okul, akademi ve sosyal yaşamdaki işlevsellikleri kalıcı biçimde sekteye uğrar (Campo vd., 1999; De Gucht & Fischler, 2002; Kökalan & Şişman, 2017).

Pedagojik ve klinik bağlamda bu iki kavramın farkını bilmek, öğrenciye sunulacak müdahalenin niteliğini tayin etmede son derece önemlidir. Zira öğrencinin yaşadığı ancak tıbben açıklanamayan fiziksel belirtiler, okul reddi ve geçici sınav kaygısının basit bir yansıması (sunulan somatizasyon) olabileceği gibi; çok daha derine inen bir akademik tükenmişliğin, algılanan sosyal destek eksikliğinin, ailenin kurduğu baskının ve yetersiz baş etme mekanizmalarının (fonksiyonel somatizasyon) ağır bir neticesi de olabilir (Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Eray vd., 2015; Guzmán-Castillo vd., 2018; Rosvall, 2020). Akademik değerlendirilme, yüksek beklentiler ve akran zorbalığı gibi stres tetikleyicileri, bireyin duygu düzenleme kapasitesini aştığında; zihin ve beden arasındaki etkileşim, kaçınılmaz bir şekilde organik bir karşılığı bulunmayan bedensel acılar üretmektedir (Kretschmer, 2016; Wang vd., 2020).

AKADEMİK SOMATİZASYONUN ÇEVRESEL VE SOSYAL TETİKLEYİCİLERİ

Sınav ve Performans Baskısı

Eğitim hayatının yapıtaşlarından biri sayılan ölçme ve değerlendirme pratikleri, modern çağda öğrencileri kendi zihinsel sınırlarını durmaksızın ispat etmeye zorlayan devasa ve kronik birer stres unsuruna evrilmiştir (Başol, 2017; Yavrutürk, 2025). Türkiye'de uygulanan ulusal çaplı geçiş sınavları (LGS, YKS), Asya coğrafyasındaki katı ezbere dayalı sistemler (örneğin Güney Kore'deki Suneung) veya Batı toplumlarındaki üniversiteye kabul aşamaları fark etmeksizin; tüm bu yapılar ebeveynlerin ağır beklentileriyle harmanlandığında okulları kelimenin tam anlamıyla kaynayan bir "düdüklü tencereye" (*pressure cooker*) dönüştürmektedir (Mooney, 2022; Wang & Tambi, 2024). Geleceği belirleme gücü böylesine yüksek olan sınama mekanizmaları, gençlerin hayatında psikiyatrik bulguların ve medikal bir temele dayanmayan bedensel şikayetlerin (somatizasyon) baş aktörü rolünü üstlenmektedir (Eray, Vural, & Çetinkaya, 2015; Pascoe, 2020). Bilhassa üstün akademik performans gösteren bireylerin (*high-achieving students*) bir araya geldiği tıp fakülteleri ya da fen liseleri benzeri seçkin kurumlarda, yarışın dozu tahrip edici seviyelere tırmanır (Avila-Carrasco vd., 2023; Haspolat & Yalçın, 2023; Guzmán-Castillo vd., 2018). Bu ortamlardaki gençler sadece sınıf arkadaşlarıyla rekabet etmekle kalmaz; asıl yıpratıcı olan, kendi içlerindeki potansiyelle ve ulaşılamaz mükemmeliyetçi hedeflerle giriştikleri bitmek bilmeyen savaştır (Haspolat & Yalçın, 2023; Ma, 2023). Bireysel saygınlık ve öz-değer (self-esteem) duygusunun salt sınavlardan alınan puanlara indirgenmesi, çocuklarda hata yapma endişesini o kadar derinleştirir ki, en ufak bir aksilik dahi zihinlerinde "her şeyin bitişi" şeklinde yorumlanmaya başlar (Mooney, 2022; Yıldırım, 2000). Sosyal çevresi tarafından sürekli "başarılı" ve "zeki" kimliğiyle etiketlenen bir öğrenci, üzerine yapışan bu prestijli imajı zedelememek adına testleri adeta birer varoluş mücadelesi gibi kodlar; neticede son derece ağır bir performans ve başkaları tarafından değerlendirilme kaygısı inşa eder (Kavakcı, Güler, & Çetinkaya, 2011). Buna ek olarak, hızlı kentleşmenin beraberinde getirdiği kalabalık nüfus ve kızışan yarış ortamı, metropollerde eğitim gören öğrencilerin omuzlarına yüklenen baskıyı kırsal bölgelere kıyasla çok daha yıkıcı boyutlara taşımaktadır (Ma, 2023; Kanagaraj, 2025).

Aile Beklentileri ve Akademik Baskının Mekanizması

Eğitimdeki amansız yarışın temel itici güçlerinden biri de şüphesiz ebeveynlerin çocuklarının omuzlarına yükledikleri sonu gelmez akademik hedeflerdir. Kararında bir kaygı düzeyi (optimal stres) öğrenme şevkini artırıcı bir rol oynayabilse de, aileden gelen başarı baskısıyla öğrencinin ortaya koyduğu performans arasındaki etkileşim aslında "ters U" (inverted-U) modeline uygun bir seyir izler (Ma, 2023). Ailelerin bu yöndeki talepleri gencin ruhsal ve bilişsel sınırlarını aştığı noktada, ebeveynin kurduğu psikolojik tahakküm doğrudan bir "engelleyici strese" (*hindrance stress*) evrilir ve neticede öğrencinin tüm dayanma gücünü yerle bir eder (Ma vd., 2025; Xu vd., 2025; Pinquart & Ebeling, 2020).

Ağır ebeveyn baskısı, eğitim sistemine adeta kök salmış "test kültürü" (*testing culture*) ve nefes aldırmayan rekabet iklimi bir araya geldiğinde; çocukta yıkıcı ve işlevsel olmayan (maladaptive) bir mükemmeliyetçilik eğilimi filizlenir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak okul, bilgi edinilen güvenli bir alan olmaktan çıkıp yoğun korkuların ve tehditlerin algılandığı bir zihinsel zindana dönüşür (Haspolat & Yalçın, 2023; Rosvall, 2020). Dahası, öğrenciler arasındaki başarı yarışının sınırları aşıp akran zorbalığına veya yalnızlaştırmaya (sosyal izolasyon) kaydığı tablolarda, bireyin tutunabileceği sosyal destek mekanizmaları tümüyle çöker ve zihinsel krizler kaçınılmaz olarak derinleşir (Kretschmer, 2016; Demir & Gençdoğan, 2017).

Neticede devasa sınav stresi, tıpkı eğitimcilerin maruz kaldıkları aralıksız başarı taleplerinin onlarda yarattığı mesleki tükenmişlikte olduğu gibi (Bartholomew vd., 2014), gençlerin dünyasında da son derece ağır ve yıpratıcı bir okul tükenmişliği (*school burnout*) sendromunu beraberinde getirmektedir (Demir & Gençdoğan, 2017).

Rekabet Kaygısının Bedenselleştirilmesi

Yoğun performans beklentisi ve acımasız yarış ortamı içinde bilişsel müdahale (*cognitive interference*) ile karşı karşıya kalan bir öğrencinin zihinsel süreçleri adeta sekteye uğrar. Odaklanma becerisi bütünüyle dağılır ve neticede belirgin bir "donakalma" reaksiyonu ortaya çıkar (Safeer & Shah, 2019; Mooney, 2022). Genç birey, içinde bulunduğu bu çaresizlik hissini ve okuldan kaynaklanan ağır baskıyı (okul reddi) kelimelere dökerek ifade edemediği takdirde, otonom sinir sistemi devreye girer ve yaşanan bu ruhsal tıkanmışlık bedenselleştirilir (Bernstein vd., 1997; Campo vd., 2004). Tıp ve psikiyatri alanındaki klinik araştırmalar, ergenlik çağındaki bireylerde gözlemlenen ve organik veya tıbbi hiçbir hastalıkla izah edilemeyen gerilim tipi baş ağrılarının (*tension-type headache*) arkasındaki en temel hazırlayıcı etmenin, rekabet odaklı akademik zorluklar olduğunu açıkça kanıtlamaktadır (Kaynak Key vd., 2004; Nakamura vd., 2017).

Bireyin maruz kaldığı bu psikososyal gerilim, yalnızca baş ağrısı formunda kalmaz; aynı zamanda medikal bir dayanağı olmayan sindirim sistemi (*gastrointestinal*) sorunlarına, ağır kas kasılmalarına, süreğen uyku problemlerine, taşikardiye (*çarpıntı*) ve derin bir bitkinliğe dönüşerek geniş çaplı, işlevsel bir somatizasyon döngüsü inşa eder (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Egger vd., 1999; Kaba, 2019; Lipowski, 1988). Psikosomatik Araştırmalar için Tanı Ölçütleri (DCPR) baz alınarak yapılan klinik incelemeler ve tıbbi bulgular şu somut gerçeğe işaret etmektedir: Akademik öz-yeterlik algısı zayıf olan, sürekli eleştiri oklarının hedefi olmaktan korkan ve zihinsel esneklik becerisinden yoksun öğrenciler; ruhlarının kaldıramadığı bu devasa rekabet ağırlığını doğrudan doğruya kendi bedenleri (baş/karın ağrıları vb.) üzerinden tahliye etme ve bu yolla medikal bir yardım arayışına girme (*somatizasyon*) davranışı sergilemektedir (Aksu vd., 2025; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Gürbüz vd., 2021; Malik, Balda, & Punia, 2014).

Ağır bir sınav maratonu ve kesintisiz performans baskısı altında ezilen gençlerin yüzleştiği tehlike, salt bir akademik başarısızlık ihtimalinden ibaret görülmemelidir. Rekabet koşulları, aslında öğrencinin zihin ve beden uyumunu bütünüyle parçalayarak anksiyete, depresyon ve tıbbi tedavi zorunluluğu doğuran somatik ağrı tablolarının eğitim kurumlarında adeta bir salgın hastalık gibi yayılmasına yol açan en yıkıcı tetikleyicidir (Avila-Carrasco vd., 2023; De Gucht & Fischler, 2002; Kavakcı, Güler, & Çetinkaya, 2011; Pascoe, 2020).

Ebeveynlerin Yüksek Akademik Beklentilerinin Çocukta Yarattığı Baskı

Gençlerin akademik yolculuğunda aile ve çevre dinamikleri iki ucu keskin bir bıçak gibidir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik beslediği umutlar ve hedefler (*parental educational expectations*), makul düzeylerde tutulduğunda öğrencinin derse katılımını (*academic engagement*), motivasyonunu ve öz-yeterlik (*self-efficacy*) algısını besleyen yapıcı bir faktördür (Ma vd., 2025; Wang & Tambi, 2024; Pinquart & Ebeling, 2020). Ne var ki bu talepler; çocuğun potansiyelini, gerçekliğini ve bireysel eğilimlerini geride bıraktığında, teşvik edici bir "meydan okuma" (*challenge stress*) vasfını yitirir. Bunun yerine, ruh sağlığını

temelden sarsan ve gelişimi baltalayan bir "engelleyici strese" (*hindrance stress*) evrilir (Xu vd., 2025; Ma, 2021).

Bilhassa tıp fakülteleri ya da fen liseleri gibi üst düzey akademik performans sergileyen (high-achieving) bireylerin kümelendiği ortamlarda, aileden kaynaklanan başarı baskısı tahayyül edilemez seviyelere çıkabilmektedir (Avila-Carrasco vd., 2023; Haspolat & Yalçın, 2023; Kavakcı, Güler, & Çetinkaya, 2011). Baskıcı (otoriter) ebeveynlik pratikleri ve çocuğun değerini yalnızca aldığı notlara endeksleyen, utandırma veya suçluluk hissettirme odaklı "psikolojik kontrol" mekanizmaları; gençte koşullu bir sevgi inşasına neden olur ("sadece başarılı olursam ailem beni sever ve kabul eder") (Haspolat & Yalçın, 2023). İstenilen başarıyı yakalayamama ihtimali, öğrencinin değer verdiği kişilerin nazarında itibarını kaybedeceği endişesini alevlendirerek ağır bir sınav ve sosyal değerlendirilme kaygısı doğurur (Başol, 2017; Yavrutürk, 2025; Yıldırım, 2000). Duygusal desteğin esirgendiği, öfkenin ve müdahaleci tavırların (yüksek duygu dışa vurumu) hakim olduğu aile iklimlerinde büyüyen ergenler, omuzlarına yüklenen bu psikolojik enkazı taşıyamaz hale gelir; nihayetinde yaşanan zihinsel buhranlar süratle psikosomatik rahatsızlıklara dönüşür (Eray vd., 2015).

Aile ve sosyal çevrenin bitmek tükenmek bilmeyen başarı dayatmaları, gençlerde uyum bozucu (maladaptive) bir mükemmeliyetçilik kurgusunun filizlenmesine yol açar (Haspolat & Yalçın, 2023; Mooney, 2022). Hata yapmaya karşı tahammülünü tamamen yitiren mükemmeliyetçi bir birey, yaşayacağı en küçük bir tökezlemeyi bile doğrudan benliğine yöneltilmiş yıkıcı bir tehdit gibi kodlar (Mooney, 2022). Giderek büyüyen bu başarısızlık korkusu (*fear of failure*), kişiyi zaman içinde okul sorumluluklarından kaçmaya, yapması gerekenleri ertelemeye (procrastination) iter. Genç, "hiç çaba göstermezsem, kusurlu olma ihtimalini de ortadan kaldırırım" şeklindeki hastalıklı bir düşünce yapısına hapsolur (Mooney, 2022; Demir & Gençdoğan, 2017). Zihinsel esnekliği kaybolan, kendine olan inancı sıfırlanan ve problem çözme yöntemi olarak salt "kaçınmayı" benimseyen bu öğrencilerde; klinik boyutta anksiyete/depresyon vakaları, sınav kaygısı ve tükenmişlik (burnout) sendromu artık kaçınılmaz bir son halini alır (Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Safeer & Shah, 2019; Kretschmer, 2016; Pascoe, 2020).

Öğrencinin aile beklentilerinin ağırlığı altında ezilmesi ve içindeki o derin başarısızlık korkusunu kelimelere dökememesi (yahut aile içinde duyguları ifade etmenin hoş karşılanmaması), beynin bu ağır stresi fizyolojik kanallar üzerinden "somatize etmesine" (bedenselleştirmesine) kapı aralar (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Lipowski, 1988). Nitekim çocuk psikiyatrisi ve pediatri alanındaki klinik çalışmalar, ağır sınav stresi veya depresif bozukluk yaşayan çocukların sağlık kuruluşlarına genellikle "ruhsal bir bunalım" şikayetiyle gitmediğini; bunun aksine, medikal hiçbir temeli bulunmayan kas-iskelet (boyun/gerilim tipi baş ağrısı), gastrointestinal (mide bulantısı, karın krampları) ve otonomik (çarpıntı, aşırı terleme) belirtilerle başvurduğunu net bir biçimde ortaya koymaktadır (Bernstein vd., 1997; Campo vd., 1999; Egger vd., 1999).

Bilhassa okul reddi (school refusal) davranışı sergileyen veya ağır başarı baskısının kurbanı olan çocuklarda; sabah saatlerinde okula gitmek üzereyken aniden ortaya çıkan şiddetli baş ve karın ağrıları, gizli kalmış anksiyetenin ve ebeveyn baskısının fizyolojik birer yansımasıdır (Bernstein vd., 1997; Nakamura vd., 2017). Süreklilik kazanan bu akademik gerilim, otonom sinir sisteminin ve HPA ekseninin işleyişini sekteye uğratarak (allostatik yük), sebebi anlaşılamayan yorgunluklara, kronikleşmiş ağrılara ve uyku düzeninin bozulmasına yol açar; böylece gencin hem sosyal hayatını hem de okuldaki işlevselliğini adeta felç eder (Bartholomew vd., 2014; Kaba, 2019; Malik, Balda, & Punia, 2014; Guzmán-Castillo vd., 2018). Psikosomatik Araştırmalar için Tanı Ölçütleri (DCPR) de açıkça göstermektedir ki; hastalık inkarı ve aleksitimi (kendi duygularını tanıyıp ifade edememe) durumu yaşayan gençler, maruz kaldıkları akademik stresi doğrudan işlevsel somatik sendromlar formunda deneyimlemektedirler (Aksu vd., 2025; Gürbüz vd., 2021).

Ebeveynlerin salt "daha iyi bir gelecek" sağlama güdüsüyle çocuklarının omuzlarına yükledikleri gerçek dışı beklentiler ve mevcut eğitim sisteminin dayattığı kıyasıya rekabet; öğrencinin zihin-beden bütünlüğünü onarılamaz biçimde zedelemektedir (Rosvall, 2020; Kanagaraj, 2025). Ailelerin, çocuklarını var olan

kapasitelerinin çok ötesine zorlaması; mükemmeliyetçiliği ve başarısızlık korkusunu en üst seviyeye tırmandırır. Zihnin artık taşıyamadığı bu muazzam psikososyal yükün; geçmek bilmeyen baş ağrıları, şiddetli mide krampları ve sebebi açıklanamayan bedensel sancılar (somatizasyon) halinde dışa vurulmasının ardındaki en belirleyici çevresel faktör budur (De Gucht & Fischler, 2002; Eray, Vural, & Çetinkaya, 2015; Lipowski, 1988).

Okul İklimi ve Sosyal Dinamiklerin Semptomları Tetiklemesi

Okul kurumları, sadece bilimsel bilginin aktarıldığı akademik mekanlar olmaktan ziyade; gençlerin aidiyet duygusunu deneyimlediği, toplumsal kabul veya dışlanma süreçlerini yakından yaşadığı çok boyutlu sosyal ortamlardır (Rosvall, 2020; Yıldırım, 2000). Empatiden yoksun, rekabetin acımasızca teşvik edildiği ve dayanışmanın zayıf olduğu bir okul atmosferi, öğrencinin stres yönetim becerilerini (*homeostaz*) sekteye uğratarak, zihinsel yükün tıbben izah edilemeyen bedensel rahatsızlıklara (somatizasyona) dönüşmesine yol açan başlıca çevresel nedendir (Ma vd., 2025; Safeer & Shah, 2019; Kaba, 2019; Ma, 2023). Dolayısıyla bedenselleştirme eğilimi, salt yüksek not beklentisiyle değil; akranlar arasındaki kopuk ilişkiler, zorbalık vakaları ve okuldan beklenen sosyal desteğin sağlanamaması gibi unsurlarla doğrudan tetiklenmektedir (Wang & Tambi, 2024; Bartholomew vd., 2014; Pascoe, 2020).

Söz konusu sosyal dinamikler içerisinde, gençlerin fiziksel ve ruhsal dengesini en yıkıcı şekilde etkileyen faktörlerin başında akran zorbalığı (peer victimization) gelmektedir. İlişkisel (dışlama, dedikodu, alay), sözel yahut fiziksel yollarla sergilenen bu zorbalık; öğrencinin iç dünyasında devasa bir kişilerarası stres (interpersonal stress) üreten travmatik bir süreçtir (Kretschmer, 2016; Kanagaraj, 2025). Bilimsel çalışmalar, okul ortamında arkadaşları tarafından dışlanan ve mağdur edilen öğrencilerin (kurbanların) içlerinde büyüyen bu derin çaresizlik ve korkuyu; hipotalamik-hipofizer-adrenokortikal (HPA) eksen ve otonom sinir sistemi vasıtasıyla somatize ettiklerini göstermektedir. Bu sürecin sonunda karın krampları, kronik bitkinlik, mide bulantısı ve şiddetli baş ağrısı gibi organik bir temeli olmayan rahatsızlıklar baş göstermektedir (Kretschmer, 2016; Çetin & Sözeri Varma, 2021).

Sosyal anlamda yalnızlaştırılan, çevresi tarafından reddedilen ve maruz kaldığı bu duygusal tahribatı sözcüklerle ifade etme becerisinden yoksun olan (aleksitimi gösteren) gençler; yaşadıkları derin ruhsal çatışmaları ve imdat çağrılarını dolaysız bir biçimde kendi bedenleri (ağrı) üzerinden dışarıya yansıtırlar (Gürbüz vd., 2021; Nakamura vd., 2017; Aksu vd., 2025; De Gucht & Fischler, 2002; Lipowski, 1988). Öğrencinin sosyal statüsünü, akademik başarısını veya fiziksel görünümünü hedef alan bu zorbalık türleri; zihin ve beden arasındaki uyumu parçalayarak, okul içerisindeki işlevselliği kalıcı biçimde ortadan kaldıran psikosomatik tablolar (functional somatic symptoms) inşa etmektedir (Xu vd., 2025; Pinquart & Ebeling, 2020).

Zorbalığın ötesinde, okul iklimindeki destekleyici olmaktan uzak ve kıyasıya rekabete dayalı atmosfer de somatizasyonu hızlandıran bir diğer hayati dinamiktir (Haspolat & Yalçın, 2023). Öğrencilerin değerinin yalnızca girdikleri deneme sınavlarındaki skorlarla veya aldıkları notlarla ölçüldüğü bir "test kültüründe", sınıf içerisindeki sosyal karşılaştırma (social comparison) eğilimi zirveye çıkar, öğrenciler arası dayanışma ruhu kaybolur ve gençlerde yıkıcı bir "başarısızlık korkusu" hakim olur (Başol, 2017; Guzmán-Castillo vd., 2018; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023). Arkadaşlarının yahut öğretmenlerinin gözündeki imajının düşük bir puanla yerle bir olacağı endişesi (sosyal anksiyete), gencin sınıf ortamını tamamen bir tehlike bölgesi şeklinde algılamasına ve ağır bir okul tükenmişliği (school burnout) sendromuna sürüklenmesine sebebiyet verir (Demir & Gençdoğan, 2017).

Duygusal destek eksikliği, öğrenciler arasındaki husumete varan rekabet ve eğitimcilerin dozu aşan eleştirel yaklaşımları bir araya geldiğinde; bilişsel esnekliğini kaybeden öğrencinin zihinsel süreçleri adeta kilitlenir. Zihnin bir türlü çözüme kavuşturamadığı bu tükenmişlik ve dışlanmışlık duygusu, nihayetinde süreklilik arz eden mide-bağırsak (gastrointestinal) sorunları ve kas-iskelet ağrıları olarak bedenselleştirilir (Avila-Carrasco vd., 2023; Eray vd., 2015; Malik, Balda, & Punia, 2014; Mooney, 2022).

Toksik akran ilişkilerinin ve destekleyici olmayan okul ortamının klinik boyuttaki en bariz sonuçlarından biri de okul reddi (school refusal) tablosudur. İnsafsız bir rekabet baskısı altında ezilen, dışlanan ya da zorbalık gören gençler; ruhsal boyutta baş edemedikleri bu krizden, bedensel bir acı üreterek kaçınma (avoidance) yoluna giderler (Campo vd., 2004; Yavrutürk, 2025).

Bilhassa sabah saatlerinde, henüz evden çıkmadan hemen önce nükseden, hiçbir organik veya tıbbi bulguyla açıklanamayan ve çocuğun o gün okula gitmeyeceği kesinleştiği an hızla ortadan kaybolan şiddetli baş ağrıları ile mide bulantıları; aslında olumsuz değerlendirilme korkusundan, zorbalıktan ve okul içi sosyal krizlerden kaçmak amacıyla zihnin inşa ettiği oldukça somut bir savunma mekanizmasıdır (Bernstein vd., 1997; Egger vd., 1999; Kaynak Key vd., 2004).

Okul stresinin ve akademik endişelerin bedenselleştirilmesi durumu, sadece kişisel bir zafiyet veya bilişsel bir eksiklik olarak değerlendirilemez. Bu vahim tablo, çok büyük oranda; yetersiz öğretmen-öğrenci diyaloglarının, akran zorbalığının (victimization) ve amansız bir rekabet kültürünün yoğurduğu zehirli okul ikliminin doğrudan bir faturasıdır. Gençlere sosyal desteğin ve empatinin sunulduğu, aidiyet duygusunun yeşertildiği ve zorbalığa karşı etkili önlemlerin alındığı okul ortamları; sosyal izolasyonun ve sınav stresinin fiziksel bir ızdıraba (somatizasyona) dönüşmesine mani olabilecek yegâne koruyucu kalkandır (Pascoe, 2020; Guzmán-Castillo vd., 2018; Yıldırım, 2000).

Akademik Somatizasyonun Klinik ve Davranışsal Sonuçları

Eğitim hayatı boyunca maruz kalınan süreğen gerilim ve ağır başarı talepleri, sadece pedagojik veya bilişsel bir problem olmanın çok ötesine geçer. Beden ile zihin arasındaki derin etkileşimin (zihin-beden bütünlüğü) kaçınılmaz bir yansıması olarak bu süreç; öğrencinin sosyal, ruhsal ve fiziksel yaşam dengesini altüst eden ağır bir klinik sendroma (somatizasyona) evrilmektedir (Ma vd., 2025; Xu vd., 2025; Wang & Tambi, 2024; Pinquart & Ebeling, 2020). Okul ikliminde kendi dayanma sınırlarını fazlasıyla aşan o yoğun baskıyı, hata yapma endişesini ve yaşadıkları derin çöküntüyü kelimelere dökerek dışa vuramayan gençler; süreç içerisinde bilinç dışı bir mekanizmayla "hastalık rolünü" (sick role) üstlenme eğilimi gösterirler. Nihayetinde söze dökülemeyen bu psikolojik yük, klinik açıdan hiçbir organik ve tıbbi gerekçeye dayandırılamayan somut bedensel ağrıların üretilmesiyle sonuçlanmaktadır (Lipowski, 1988; Ma, 2023; Yıldırım, 2000).

Fiziksel ve Psikolojik Belirtiler

Eğitim süreçlerinde ortaya çıkan somatizasyonun en belirgin yansımaları; stresin otonom sinir sistemi ve nöroendokrin mekanizmalar (HPA ekseni) üzerindeki bozucu etkileri sonucunda açığa çıkan karmaşık fiziksel ve psikolojik semptomlar bütünüdür (Avila-Carrasco vd., 2023; Malik, Balda, & Punia, 2014).

Bu durumun fiziksel yansımaları genel olarak gastrointestinal (mide-bağırsak) sorunlar, kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları, otonomik aşırı uyarılma (hiperarousal) ve uyku bozuklukları biçiminde sınıflandırılabilir. Eğitimsel baskı ve sınav kaygısı, bağırsak-beyin eksenini doğrudan etkileyerek açıklanamayan kronik karın ağrıları, mide bulantısı, kusma, ishal ve gıda intoleransı gibi problemlere zemin hazırlar (Bernstein vd., 1997; Campo vd., 2004; Nakamura vd., 2017; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Egger vd., 1999). Süreğen gerginlik hali ve beynin sürekli "savaş ya da kaç" modunda kalması; gençlerde kronik gerilim tipi baş ağrıları, migren atakları, sırt/boyun ağrıları ve çeşitli eklem (ekstremite) sızıları olarak somatize edilir (Gürbüz vd., 2021; Kaynak Key vd., 2004; Bartholomew vd., 2014; Rosvall, 2020; Guzmán-Castillo vd., 2018). Psikosomatik ağrıların bildirim ve deneyimlenme oranlarının kız öğrencilerde erkeklere kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Eray, Vural, & Çetinkaya, 2015). Sınav öncesinde veya performans kaygısının zirve yaptığı anlarda; nefes darlığı, çarpıntı (taşikardi), titreme, terleme, yüksek tansiyon ile bayılma veya baş dönmesi hissi gibi belirtilerle sıklıkla karşılaşılır (Başol, 2017; Kaba, 2019; Safeer & Shah, 2019; Yavrutürk, 2025). Uykuya dalmakta zorlanma (insomnia), sürekli bir uyku hali (drowsiness), gece kabusları ve kronik yorgunluk sendromu ise akademik stresin en sinsi yansımaları olarak karşımıza çıkar (Avila-Carrasco vd., 2023; Pascoe, 2020). Ayrıca bu durum bağışıklık yanıtlarını baskılayarak gençleri cilt sorunlarına, soğuk algınlığına ve uzun vadede obezite veya metabolik sendrom

gibi kronik hastalıklara daha yatkın hale getirir (Bartholomew vd., 2014; Pascoe, 2020; Guzmán-Castillo vd., 2018).

Fiziksel yakınmalara eşlik eden ciddi psikolojik yıkımlar da mevcuttur. Okul ortamındaki bitmek bilmeyen rekabet ve akran zorbalığı; yaygın/sosyal anksiyete, klinik düzeyde depresyon ve aniden tetiklenen panik atak krizlerini beraberinde getirir (Kavakcı, Güler, & Çetinkaya, 2011; Kretschmer, 2016; Mooney, 2022). Öğrencilerde derin bir okul tükenmişliği (school burnout), değersizlik inancı, öfke patlamaları ve işlevsel olmayan mükemmeliyetçilik eğilimleri göze çarpar (Haspolat & Yalçın, 2023; Demir & Gençdoğan, 2017). Somatizasyon yaşayan bireylerde duyguları fark edip dile getirmede yaşanan güçlükler (aleksitimi), sağlıkla ilgili aşırı kaygı ve hastalığı inkar etme eğilimi paralel bir artış gösterir (Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Aksu vd., 2025).

Akademik sorumlulukların ağırlığı altında ezilen zihin, bedeni bir "savunma kalkanı" olarak devreye sokar. İzah edilemeyen mide ve baş sancıları, gencin okula gitmekten fiziksel acı duyduğu bir "okul reddi" (school refusal) tablosuna, dersleri erteleme (*procrastination*) davranışına ve sosyal izolasyona sürüklenir (Bernstein vd., 1997; Campo vd., 2004; Kanagaraj, 2025; Yavrutürk, 2025). Psikolojik destek almaktan ziyade pediatri, nöroloji veya dahiliye gibi uzmanlıklara yönelen bu öğrenciler, sonuç vermeyen sayısız tıbbi tetkike maruz bırakılırlar (De Gucht & Fischler, 2002; Lipowski, 1988). Tanı sürecindeki bu gecikmeler, bazı gençlerin ağrılarını bastırmak veya uykuya dalabilmek adına alkol, madde kullanımı ya da reçetesiz satılan ilaçlara (*self-medikasyon*) yönelmesine bile kapı aralayabilmektedir (Mooney, 2022; Pascoe, 2020; Çetin & Sözeri Varma, 2021).

Son tahlilde, stres hormonlarının durmaksızın salınımı ve somatizasyon eğilimi, öğrencinin yalnızca biyolojik yapısına zarar vermez; aynı zamanda işleyen belleği bloke ederek (*cognitive interference*) dikkat seviyesini düşürür, akademik potansiyeli sınırlar ve bireyin eğitimsel işlevselliğini kalıcı olarak yaralar (Mooney, 2022; Pascoe, 2020; Safeer & Shah, 2019). Eğitimin getirdiği bu bedenselleştirme süreci, biyopsikososyal bir kriz niteliğindedir ve sadece eğitimcilerin değil, çok yönlü klinik yaklaşımların da acil müdahalesini gerektirmektedir (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023).

Sistematik Sonuçlar

Eğitim hayatında maruz kalınan sürekli gerilim ve sınav baskısının bedenselleştirilmesi (somatizasyon), salt kişisel veya medikal bir mesele olarak kalamaz; öğrencinin akademik kariyerini derinden sarsan, köklü ve sistematik davranışsal yıkımlara yol açar. Bu süreçteki en somut ve belirgin ilk durak, "okul reddi" (*school refusal*) olgusudur. Gençler, ağır performans talepleri, yoğun sınav temposu ya da akranlar arasındaki acımasız rekabet/zorbalık gibi başa çıkmakta zorlandıkları psikososyal baskıların yarattığı çaresizliği; mide bulantısı, karın ağrısı veya baş sancısı gibi bedensel şikayetler üzerinden yansıtır ve bu yolla okul ortamından uzaklaşmaya çalışırlar (Bernstein vd., 1997; Campo vd., 2004; Egger vd., 1999; Kretschmer, 2016). Somatizasyon, bu noktada öğrenci için bilinç dışı gelişen ancak işlevsel bir "hastalık rolü" (sick role) oluşturur; onu kaygılandığı akademik sınavlardan ve sosyal performans baskısından koruyan bir tür savunma kalkanına dönüşür (De Gucht & Fischler, 2002; Lipowski, 1988; Mooney, 2022).

Zaman içerisinde okul reddi davranışı ve bedensel ağrılar, süreğen bir devamsızlık (*absenteeism*) döngüsüne evrilir. Fiziksel yakınmaları nedeniyle sabahları ders başı yapamayan, okuldayken ağrı ataklarıyla fenalaşıp eve dönen ya da vaktinin büyük kısmını bir türlü geçmeyen sancılarına çözüm aramak için hastane koridorlarında, gereksiz tıbbi tetkikler arasında geçiren gençlerin okula aidiyetleri ve eğitimsel işlevsellikleri ciddi biçimde zedelenir (Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Pascoe, 2020; Rosvall, 2020; Yavrutürk, 2025). Gerek klinik psikosomatik çalışmalar gerekse okul kaynaklı epidemiyolojik araştırmalar; somatik belirti bozukluğu sergileyen gençlerin, sağlıklı akranlarına göre çok daha fazla devamsızlık yaptıklarını; özellikle gerilim tipi baş ağrıları ve sindirim sistemi kramplarının, akademik başarıyı ve okul içindeki sosyal katılımı kısıtlayan birer "disability" haline geldiğini kanıtlamaktadır (Gürbüz vd., 2021; Nakamura vd., 2017; Kaynak Key vd., 2004; Çetin & Sözeri Varma, 2021).

Bu bitmek bilmeyen devamsızlık, derslerden geri kalma durumu ve fiziksel acı hali, beraberinde akademik başarının ve öğrenme motivasyonunun tümüyle çöküşünü getirir. Akademik baskı ile performans arasındaki "ters U" (inverted-U) modeli gereği; öğrencinin dayanıklılık kapasitesini aşan ailevi beklentiler ve kaygı düzeyi; çocuğun sorumluluk bilincini (conscientiousness), akademik katılımını (academic engagement) ve öz-yeterlik inancını tamamen silip süpürür (Ma vd., 2025; Wang & Tambi, 2024; Ma, 2023; Pinquart & Ebeling, 2020). Zihni durmaksızın başarısızlık endişeleri ve bedensel duyumlarla meşgul olan öğrencinin işleyen belleği adeta kilitlenir; bu durum gençte ağır konsantrasyon kaybına, ders erteleme (procrastination) alışkanlığına ve sosyal destekten yoksun kalarak yalnızlığa gömülen bir başarısızlık döngüsüne neden olur (Başol, 2017; Safeer & Shah, 2019; Kavakcı, Güler, & Çetinkaya, 2011; Malik, Balda, & Punia, 2014; Kanagaraj, 2025; Yıldırım, 2000).

Sistematik gerilemenin en ağır ve yıkıcı finali ise akademik tükenmişliktir (academic burnout). Tıpkı sağlık çalışanlarının veya öğretmenlerin maruz kaldığı aşırı iş yoğunluğunun (job pressure) yarattığı psikosomatik çöküşe benzer şekilde, öğrenciler de aralıksız başarı talepleri ve zihin-beden arasındaki o gerilimli etkileşim karşısında bir tür "iflas" noktasına gelirler (Bartholomew vd., 2014; Demir & Gençdoğan, 2017). Kusursuzluk dayatmaları, aile ortamındaki yüksek duygusal dışavurum ve yetersiz stres yönetimi; bilişsel esnekliğini yitiren gençlerde "okul görevlerini yerine getirme isteksizliği", uyku düzeninde bozulma, okula karşı sinizm (duyarsızlaşma) ve kişisel başarı algısının yok olması gibi tablolara evrilir (Xu vd., 2025; Avila-Carrasco vd., 2023; Eray vd., 2015; Haspolat & Yalçın, 2023; Kaba, 2019; Guzmán-Castillo vd., 2018).

Psikosomatik Araştırmalar için Tanı Ölçütleri'ne (DCPR) göre, kendi duygularını tanıma ve dile getirme (aleksitimi) yetisi körelmiş, hastalık inkarı yaşayan bu gençler için kronik sancılar ve akademik tükenmişlik; zihinsel bir vazgeçişin beden aracılığıyla yankılanan son yardım çığlığıdır (Aksu vd., 2025). Nihayetinde somatizasyon, geçici bir sınav gerginliği olmaktan çıkıp; yüksek devamsızlıklarla start alan ve gencin eğitim sisteminden, akademik potansiyelinden ve hatta geleceğine dair umutlarından bütünüyle kopmasıyla (okul terki/dropout) sonuçlanan çok boyutlu ve tehlikeli bir eğitsel kriz halini almaktadır (Demir & Gençdoğan, 2017; Pascoe, 2020; Yavrutürk, 2025).

Somatizasyonun Anksiyete, Depresyon ve Diğer Psikolojik Sorunlarla Birlikteliği

Akademik bir çalışma ortamında somatizasyon (bedenselleştirme), genellikle kendi başına gelişen izole bir vaka niteliği taşımaz. Aksine, zemininde yatan ruhsal ve sosyal çalkantıların fiziksel bir dışavurumu ya da onların ardına gizlenmiş bir maskesi olma görevini üstlenir (De Gucht & Fischler, 2002; Lipowski, 1988; De Gucht & Fischler, 2002). Medikal bir temele oturtulamayan bedensel yakınmalarla sağlık kuruluşlarına başvuran öğrencilerin klinik incelemeleri, söz konusu fiziksel acıların; tükenmişlik, depresyon ve anksiyete gibi psikopatolojik durumlarla oldukça yüksek düzeyde eş zamanlı (komorbid) seyrettiğini doğrulamaktadır (Avila-Carrasco vd., 2023; Bernstein vd., 1997; Campo vd., 2004; Nakamura vd., 2017).

Anksiyete Bozuklukları ve Somatizasyon

Akademik sınav stresi ve kaygı düzeyleri; ayrılık anksiyetesi, yaygın anksiyete ve sosyal anksiyete gibi bozukluklarla oldukça girift bir yapı arz etmektedir (Başol, 2017; Kavakcı, Güler, & Çetinkaya, 2011). Çocuklar ve ergenler üzerinde gerçekleştirilen epidemiyolojik incelemeler; anksiyete tanısı alan öğrencilerin, sağlıklı kontrol gruplarına kıyasla belirgin derecede daha sık karın ağrısı, gerilim tipi baş ağrısı ve kas-iskelet sistemi sancıları yaşadığını açıkça belgelemektedir (Egger vd., 1999; Kaynak Key, Dönmez, & Tüzün, 2004). Bilhassa mide bulantısı ve karın ağrısı benzeri şiddetli sindirim sistemi şikayetlerinin ayrılık anksiyetesiyle; kronik baş ağrılarının ise sosyal değerlendirilme korkusu (sosyal anksiyete) ve yaygın anksiyete süreçleriyle eşleştiği dikkat çekmektedir (Bernstein vd., 1997; Kavakcı vd., 2011). Sınav öncesinde veya sınavın tam ortasında beliren otonomik aşırı uyarılma (hiperarousal) tablosu; çarpıntı, nefes darlığı ve panik atak ataklarına evrilerek, kaygı durumunun fizyolojik bir yansıması olarak tezahür etmektedir (Nakamura vd., 2017; Safeer & Shah, 2019; Kaba, 2019; Yavrutürk, 2025).

Depresyon, Tükenmişlik (Burnout) ve Somatizasyon

Ruhsal sıkıntılar bağlamında depresyon ve okul tükenmişliği, somatizasyon tablosuyla en sıklıkla birlikte görülen psikolojik etmenlerin başında gelmektedir. Kaygı ve depresyonun birbirini tetiklediği kısır bir döngüde, bu durumlar aynı anda tezahür ettiğinde bedensel şikayetlerin ağırlığı ve iyileşme sürecine karşı sergilenen direnç belirgin ölçüde yükselmektedir (Mooney, 2022; Pascoe, 2020). Söz konusu eş tanılılık (komorbidite) halinin temelinde, depresif durumlar ve fiziksel sancıların biyolojik düzeyde ortak nörolojik mekanizmaları (HPA ekseni bozuklukları, serotonin ve noradrenalin seviyelerindeki azalma) paylaşıyor olması yatmaktadır (Çetin & Sözeri Varma, 2021). Bu nörobiyolojik etkileşim dolayısıyla, özellikle ergenlik ve çocukluk dönemindeki atipik depresyon seyirleri, hastanelere mutsuzluk veya çökkünlük şikayetlerinden ziyade; geçmeyen kas veya baş ağrıları, uyku düzenindeki sapmalar, sabahları yataktan çıkamama ve kronik bitkinlik gibi somatik maskelerle taşınmaktadır (Demir & Gençdoğan, 2017; Eray, Vural, & Çetinkaya, 2015; Malik, Balda, & Punia, 2014; Demir & Gençdoğan, 2017). Bireyin umudunu ve geleceğe dair beklentilerini kaybetmesi olarak tanımlanan "demoralizasyon" süreci ile sürekli devam eden "allostatik aşırı yük" sendromları da, psikosomatik ağrı şikayetlerine en çok eşlik eden klinik tablolar arasında yer almaktadır (Aksu vd., 2025; Gürbüz vd., 2021; Aksu vd., 2025).

DEHB ve Bilişsel/Kişilik Faktörleri

Akademik alanda gözlemlenen bir diğer önemli eş tanılı durum (komorbidite), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ile bağlantılıdır. Sınav stresi yaşayan ve bedensel şikayetleri bulunan gençler arasında DEHB (bilhassa dürtüsellik ve odaklanma güçlüğü belirtileri) görülme sıklığının oldukça yüksek olduğu saptanmıştır; bu tablo öğrencinin akademik sorumluluklarını yerine getirme ve zamanı yönetme becerilerini örseleyerek onu anksiyete, depresyon ve somatizasyon döngüsüne hapsetmektedir (Kavakcı, Güler, & Çetinkaya, 2011; Kavakcı vd., 2011).

Buna ilaveten; duygusal süreçleri tanımlama ve dile getirmede yaşanılan güçlükler (aleksitimi), sosyal çekingenlik ile yoğun negatif duygulanımı içeren Tip D kişilik yapısı, zayıf öz-yeterlik inancı ve bilişsel esneklik noktasındaki yetersizlikler de psikosomatik belirtilerin yaşanma olasılığını tırmandıran diğer birer psikolojik engeldir (Gürbüz vd., 2021; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Yıldırım, 2000).

Tetikleyici Unsurlar Olarak Rekabet, Baskı ve Zorbalık

Anksiyete, depresyon ve somatizasyon gibi çok sayıda psikiyatrik eş tanıyı aynı anda harekete geçiren başlıca eğitimsel ve çevresel unsurların başında; akran zorbalığı (peer victimization), öğretmenler ya da okul yönetiminden gelen baskı, kusursuzluk odaklı (uyum bozucu) mükemmeliyetçilik ve ebeveynlerin sonu gelmeyen akademik talepleri yer almaktadır (Bartholomew vd., 2014; Haspolat & Yalçın, 2023; Bartholomew vd., 2014; Kretschmer, 2016; Rosvall, 2020; Kanagaraj, 2025). Ailenin sevgisini başarıya endekslemesi, "başarısız olma" korkusu veya okuldaki sosyal destek ağlarının zayıflığı; maruz kalınan psikolojik stresi tahammül edilemez bir düzeye çıkararak zihnin acı üretme ve bedenselleştirme mekanizmasını aktif hale getirmektedir (Ma vd., 2025; Xu vd., 2025; Wang & Tambi, 2024; Pinquart & Ebeling, 2020; Pinquart & Ebeling, 2020; Haspolat & Yalçın, 2023; Ma, 2023; Pascoe, 2020; Guzmán-Castillo vd., 2018).

Özetle, açıklanamayan fiziksel şikayetlerle (baş ya da karın ağrısı gibi) sağlık kuruluşlarına getirilen bir öğrencinin muayenesinde bu belirtiler; okul tükenmişliği, sosyal anksiyete, DEHB ve depresyon gibi çok yönlü psikiyatrik bozuklukların somut birer göstergesi kabul edilmelidir. Dolayısıyla, hayata geçirilecek eğitsel veya klinik çözüm yolları, mutlaka bu biyopsikososyal komorbidite bütünlüğü göz önünde bulundurularak kurgulanmalıdır (Aksu vd., 2025; Çetin & Sözeri Varma, 2021; Kaba, 2019).

4. TARTIŞMA

Akademik stresin ve sınav kaygısının somatizasyon (bedenselleştirme) yoluyla dışa vurumu; gencin fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal mekanizmalarının aynı anda hasar gördüğü çok yönlü bir kriz tablosudur (Başol, 2017; De Gucht & Fischler, 2002; Lipowski, 1988; Pascoe, 2020). Açıklanamayan baş veya karın

ağrıları gibi psikosomatik şikayetlerin tedavi edilmesi noktasında sadece tıbbi taramalar yeterli bir çözüm sunamaz. Bunun yerine, meselenin temelindeki kaynaklara odaklanan, öğrencinin stresle mücadele etme (coping strategies) becerilerini geliştiren ve biyopsikososyal sağlığı bir bütün olarak ele alan kapsamlı müdahale yöntemlerinin uygulanması zorunluluk arz etmektedir (Aksu vd., 2025; Çetin & Sözeri Varma, 2021; Gürbüz vd., 2021; De Gucht & Fischler, 2002).

Mindfulness, Bilişsel Davranışçı Müdahaleler ve Gevşeme Teknikleri

Öğrencilerin akademik beklentiler karşısında hissettikleri yetersizlik duygusunu ve "donup kalma" (freezing) tepkilerini fiziksel acıya dönüştürmelerini önlemek için bireysel düzeyde uygulanabilecek en etkili psikoterapötik ve davranışsal çözüm yolları şunlardır.

Bilişsel Davranışçı Terapiler (BDT) ve Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Somatizasyonun klinik tedavisinde temel yöntemlerden biri olan Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT); öğrencinin sınavlara ve kendi potansiyeline dair sahip olduğu mantık dışı, sağlıksız inançları (örneğin; "Başarısız olursam ailem sevgisini çeker", "Kesinlikle başarısız olacağım") saptayarak bunların yerine daha olumlu ve gerçeğe dayalı düşünce kalıplarını yerleştirmeyi amaçlar (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Safeer & Shah, 2019; Mooney, 2022). "Bilişsel yeniden yapılandırma" (cognitive restructuring) olarak adlandırılan bu yöntem, zihnin felaketleştirme (catastrophizing) eğilimlerini dizginleyerek, öğrencideki "başarısızlık korkusu" ve "mükemmeliyetçilik" dayatmalarını yatıştırır (Haspolat & Yalçın, 2023; Kavakcı, Güler, & Çetinkaya, 2011; Haspolat & Yalçın, 2023).

BDT rehberliğinde öğrenciler, yaşadıkları baskıya karşı duygusal tepkiler vererek kaçınma (avoidant) eğilimi sergilemek yerine; planlı çalışma, zaman yönetimi ve somut çözüm yolları üretme gibi işlevsel, problem odaklı başa çıkma stratejilerini benimserler (Avila-Carrasco vd., 2023; Kretschmer, 2016; Guzmán-Castillo vd., 2018; Yavrutürk, 2025). Bilhassa okul reddi sorunu yaşayan veya sürekli karın ağrısı gibi fiziksel semptomlar gösteren çocuklarda BDT'nin; maruz bırakma (exposure) teknikleri ya da Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) seansları ile desteklenmesi, hem sınav kaygısının hem de tıbbi temeli olmayan bedensel belirtilerin hızla azalmasını sağlamaktadır (Bernstein vd., 1997; Kavakcı vd., 2011; Mooney, 2022).

Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Temelli Müdahaleler

Akademik kaygıyı besleyen temel etkenlerden biri, gelecekteki sınavların olası sonuçlarına dair zihni meşgul eden sürekli endişe halidir (worry). Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) temelli yaklaşımlar (MBI), öğrencinin dikkatini yargılayıcı bir tutum olmaksızın mevcut an'a (çevresine, nefesine ve bedenindeki hislere) yönlendirerek bu bitmek bilmeyen endişe sarmalını durdurmayı amaçlar (Kanagaraj, 2025; Mooney, 2022).

Eğitim kurumlarında hayata geçirilen kısa süreli bilinçli farkındalık molaları, nefes çalışmaları ve mobil teknolojiler (dijital sağlık sistemleri) vasıtasıyla desteklenen mindfulness uygulamaları; gençlerin stres unsurlarına karşı anlık reaksiyonlar göstermek yerine "durup düşünme" (pause and reflect) yetilerini güçlendirmektedir (Kanagaraj, 2025; Mooney, 2022). Duygularını kontrol etme (emotion regulation) yetisi güçlenen öğrenci, yoğun akademik yükün altında dahi limbik sistemini yatıştırma becerisi kazanır; bu sayede çarpıntı, mide bulantısı ve uyku sorunları gibi otonomik semptomların seviyesinde belirgin bir düşüş gözlemlenir (Çetin & Sözeri Varma, 2021; Kanagaraj, 2025; Ma, 2023).

Gevşeme Teknikleri ve Biyolojik Geri Bildirim (Biofeedback)

Zihin-beden arasındaki dengesizliğin fizyolojik yansıması olan Hipotalamik-Hipofizer-Adrenokortikal (HPA) eksenindeki aşırı faaliyetin ve "savaş ya da kaç" refleksinin bastırılabilmesi adına fiziksel gevşeme yöntemlerinin uygulanması kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencinin kriz anlarında diyafram nefesine odaklanması, aşamalı (progresif) kas gevşetme çalışmaları yapması veya yönlendirilmiş imgeleme (guided imagery) gibi tekniklere başvurması; kan basıncını, nabız hızını ve dolaşımdaki kortizol miktarını doğrudan

düşürerek sinir sistemine "tehlike geçti" mesajını iletir (Kaba, 2019; Mooney, 2022). Nitekim yapılan bilimsel incelemeler, sınav öncesindeki kısa bir zaman diliminde dahi yere uzanarak omuzlarını gevşeten (dropping shoulders) ve nefes kontrolüne odaklanan gençlerin psikosomatik ağrılarında belirgin bir azalma kaydedildiğini doğrulamaktadır (Rosvall, 2020; Yavrutürk, 2025).

Buna ek olarak, tedaviye dirençli somatizasyon tablolarında; bireyin kendi kan basıncını, kalp ritmini ve kas tonusunu dijital bir arayüzde gerçek zamanlı gözlemleyip iradesiyle yönetmeyi öğrendiği Biyolojik Geri Bildirim (Biofeedback) teknolojilerinin yanı sıra hipnoterapi ve meditasyon uygulamaları, organik bir gerekçesi bulunmayan baş ve kas ağrılarının (tension-type headache) giderilmesinde oldukça etkili yöntemlerdir (Aksu vd., 2025; Kaba, 2019). Söz konusu gevşeme pratiklerinin düzenli fiziksel egzersizler ve sağlıklı bir uyku düzeni ile perçinlenmesi, vücuttaki endorfin üretimini teşvik ederek bağışıklık mekanizmasını güçlendirmektedir (Avila-Carrasco vd., 2023; Bartholomew vd., 2014; Kaynak Key, Dönmez, & Tüzün, 2004; Malik, Balda, & Punia, 2014; Mooney, 2022).

Bilişsel Esneklik (Cognitive Flexibility) ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Artırılması

Bahsedilen tüm stratejilerin ortak hedefi; öğretmenlerden ve ebeveynlerden gelen yoğun başarı talepleri (parental educational expectations), akranlar arası rekabet ve zorbalık gibi baskılarla yüzleşen gencin, zayıflayan öz-yeterlik inancını (academic self-efficacy) ve bilişsel esnekliğini tekrar kazanmasını sağlamaktır (Wang & Tambi, 2024; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023). Bilişsel açıdan daha esnek hale gelen bir öğrenci, bir sorunla karşılaştığında zihinsel bir kilitlenme (donakalma) yaşamaktansa farklı çözüm stratejileri geliştirebilir; olası bir başarısızlığı benliğine yönelik yıkıcı bir saldırı şeklinde yorumlamak yerine, eğitim sürecinin doğal ve geliştirici bir parçası olarak görebilir (Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Demir & Gençdoğan, 2017).

Bu psikolojik toparlanma evresinde, okul bünyesindeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) uzmanları öğrenciye yalnızca ders çalışma teknikleri veya zaman planlaması sunmakla yetinmemelidir. Bunun yanı sıra, gencin yaşadığı aleksitimi (duygularını fark edip dile getirememe) ve hastalık inkarı gibi durumların üzerine gidilmeli; ona ihtiyaç duyduğunda sosyal yardım isteme becerisi kazandırılmalıdır (Gürbüz vd., 2021; Nakamura vd., 2017; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Yıldırım, 2000). Aile içindeki müdahaleci tavırları ve koşullu sevgiye dayalı dinamikleri dönüştürebilmek adına velilerin de "sosyal destek eğitim programlarına" aktif katılımı sağlanmalı, böylelikle iyileşme süreci çok daha sürdürülebilir kılınmalıdır (Ma vd., 2025; Xu vd., 2025; Eray, Vural, & Çetinkaya, 2015; Pinquart & Ebeling, 2020).

Son tahlilde okul hemşireleri, aileler, eğitimciler, pediatri uzmanları ve psikiyatristlerin eşgüdümlü ve çok disiplinli (multidisipliner) bir iş birliği içerisinde hareket etmesi; zihnin artık taşıyamadığı o ağır yükü bedenin üstlenmek zorunda kaldığı bu somatizasyon sendromlarını (okul reddi, müzmin ağrılar) kalıcı bir biçimde sonlandıracaktır (Campo vd., 2004; De Gucht & Fischler, 2002; Egger vd., 1999; Lipowski, 1988).

Eğitimsel ve Yapısal Düzenlemeler

Akademik kaygının ve okul temelli stresin fiziksel semptomlara (somatizasyona) dönüşmesi, yalnızca öğrencinin kendi zihinsel dinamikleriyle açıklanabilecek bir durum değildir; aksine bu tablo; eğitim kurumlarının başarı odaklı karakterinin, ailenin omuzlara yüklediği ağır beklentilerin ve sosyal destek mekanizmalarındaki boşlukların ortak bir neticesidir. Dolayısıyla, bu problemi aşabilmek adına sadece öğrenciye odaklanan kişisel psikolojik destekler yeterli kalmayacaktır. Bunun yerine, eğitim kurumlarının kurumsal ve yapısal işleyişinde; teknolojik altyapılarla desteklenen, köklü ve bütüncül bir yaklaşıma sahip "okul ruh sağlığı sistemleri" (school mental health systems) inşa edilmesi elzemdir (Ma, 2023; Pascoe, 2020; Rosvall, 2020; Yavrutürk, 2025).

Proaktif Dijital Taramalar ve Teknoloji Destekli Ruh Sağlığı Sistemleri

Geleneksel okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) yaklaşımları genellikle reaktif bir yapı sergilemekte; öğrenci ancak somatik ağrılar veya okul reddi gibi ciddi yıkımlarla karşı karşıya kaldığında sürece dahil olmaktadır. Bu pasif modelin yerini alabilecek en yenilikçi yapısal strateji, hem kırsal hem de

kentsel bölgelerdeki tüm eğitim kurumlarında kapsamlı bir dijital tarama (digital screening) ve takip sistemi oluşturulmasıdır (Kanagaraj, 2025). Akıllı cihazlarla tam uyumlu yazılımlar, çevrimiçi anket araçları ve yapay zeka (AI) tabanlı veri analiz panelleri (dashboards) yardımıyla; gençlerin uyku düzenleri, stres seviyeleri ve baş ya da karın ağrısı gibi bedensel sinyalleri düzenli ve kimlik bilgileri gizli tutularak izlenebilir (Avila-Carrasco vd., 2023; Kanagaraj, 2025). Söz konusu dijital ağlar; öğrencilerin sosyal damgalanma (stigma) endişesi veya hastalık inkarı nedeniyle doğrudan profesyonel destek istemekten çekindikleri anlarda, okul psikologlarına ivedi risk uyarıları ileterek "önleyici" (preventive) bir savunma hattı inşa eder (Aksu vd., 2025; Gürbüz vd., 2021; Kaba, 2019; Rosvall, 2020). Ayrıca, bu dijital platformlar aracılığıyla öğrencilere sunulan kısa süreli bilinçli farkındalık (mindfulness) egzersizleri, yönlendirilmiş solunum pratikleri ve periyodik duygu takibi bildirimleri; zihinsel direnci yükselterek, maruz kalınan stresin otonom sinir sistemi üzerinden somatik birer belirtiye dönüşmesini yapısal olarak durdurmaktadır (Kanagaraj, 2025; Mooney, 2022; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023).

Okul Psikologları ve Kapsayıcı "Psikoeğitim" Müfredatı

Eğitim sistemindeki yapısal reformların diğer kritik bir boyutu, okul psikologlarının ve rehberlik uzmanlarının personel sayısının artırılmasıyla birlikte, okul müfredatının bireyin psikolojik iyilik halini (well-being) merkeze alacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır. Mükemmeliyetçilik dayatmaları, akademik beklentilerin yarattığı gerilim ve başarısızlık endişesinin yıkıcı yansımalarını hafifletmek adına; duygu dışavurumu (aleksitimi ile mücadele), zaman planlaması, stres yönetimi ve problem odaklı başa çıkma tekniklerini kapsayan "psikoeğitim" derslerinin tüm eğitim kademelerinde zorunlu hale getirilmesi hayati önem taşımaktadır (Başol, 2017; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Safeer & Shah, 2019; Haspolat & Yalçın, 2023; Kavakcı, Güler, & Çetinkaya, 2011; Demir & Gençdoğan, 2017; Yıldırım, 2000).

Buna ek olarak, yalnızca rehberlik uzmanlarının değil; okul yöneticileri, beden eğitimi eğitmenleri ve branş öğretmenlerinin de "zihin-beden bütünlüğü" ile "sınav kaygısının bedensel belirtileri" hakkında kapsamlı hizmet içi eğitimlerden geçirilmesi elzemdir (Bartholomew vd., 2014; Egger vd., 1999; Rosvall, 2020). Öğretmenlerin, sınıf içerisinde akran zorbalığını (peer victimization) veya başarısızlık kaygısını tırmandıran aşırı rekabetçi tavırları terk ederek; öğrencilere hata yapma özgürlüğü sunan, sosyal destek algısını besleyen ve iş birliğini (collaboration) teşvik eden bir sınıf atmosferi (classroom assessment environment) kurmaları yapısal olarak desteklenmelidir (Haspolat & Yalçın, 2023; Kretschmer, 2016; Malik, Balda, & Punia, 2014; Pascoe, 2020; Haspolat & Yalçın, 2023; Guzmán-Castillo vd., 2018).

Eğitim Politikaları ve Aile İçi Dinamiklerin Yeniden Yapılandırılması

Eğitim kurumları tam anlamıyla bir "düdüklü tencereye" (pressure cooker) dönüştüğünde, sistemin meydana getirdiği bu yoğun gerilimi tahliye edebilmek adına; sınav sıklıklarının azaltılması, ödev yüklerinin hafifletilmesi ve merkezi test pratiklerinin yerini portfolyo veya proje tabanlı alternatif değerlendirme modellerinin alması zaruridir (Mooney, 2022). Bununla birlikte, bu pedagojik dönüşümün yalnızca okul duvarları içinde kalması yetersizdir. Bireyin hissettiği yoğun ebeveyn beklentileri (parental academic expectations) ve koşullu sevgi tutumu, somatizasyon sürecini besleyen en temel unsurlardan biri olduğu için; okullar tarafından velilere yönelik "psikolojik kontrolün minimize edilmesi", "duygusal dışavurum becerilerinin geliştirilmesi" ve "akademik başarının ötesinde çocuğun koşulsuz kabulü" eksenli zorunlu ebeveyn destek programları (social support) hayata geçirilmelidir (Ma vd., 2025; Xu vd., 2025; Wang & Tambi, 2024; Eray, Vural, & Çetinkaya, 2015; Pinquart & Ebeling, 2020).

Okul reddi (school refusal) evresine girmiş, kronik gastrointestinal kramplar veya gerilim tipi baş ağrılarıyla boğuşan gençlerin iyileşmesi; çocuk/ergen psikiyatristlerinin, pediatri klinisyenlerinin ve okul psikolojik danışmanlarının sürekli veri ve bilgi paylaşımı yaptığı entegre bir sağlık-eğitim konsültasyon ağının kurulmasıyla mümkündür (Bernstein vd., 1997; Campo vd., 2004; Çetin & Sözeri Varma, 2021; De Gucht & Fischler, 2002; Kaynak Key vd., 2004; Lipowski, 1988; Nakamura vd., 2017). Tıbbi ya da psikiyatrik birimlere nedeni anlaşılamayan bedensel sancılarla gelen öğrencinin tedavi süreci, okulun rehberlik birimiyle senkronize bir biçimde (DCPR-Psikosomatik Araştırmalar için Tanı Ölçütleri yaklaşımıyla)

izlendiğinde; gereksiz hastane başvuruları, ilaç kullanımı ve akademik tükenmişlik (academic burnout) gibi olumsuz tabloların önüne kalıcı biçimde geçilecektir (Aksu vd., 2025; Gürbüz vd., 2021; Lipowski, 1988).

Somatizasyon eğilimlerini durdurmanın yolu, öğrenciyi adeta bir "yarış atı" olarak kodlayan eğitim felsefesinin köklü bir biçimde dönüştürülmesinden geçer. Öğrencilerin değerini sadece notlara ya da sınav başarısına sığdırmayan; empatiyi, bilişsel esnekliği, dijital ruh sağlığı takibini ve koşulsuz desteği eğitim sisteminin merkezine oturtan modern okul politikaları (school-based mental health systems), akademik kaygının fiziksel bir acı biçiminde dışa vurulmasını kalıcı olarak engelleyecektir (Avila-Carrasco vd., 2023; Demir & Gençdoğan, 2017; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023; Haspolat & Yalçın, 2023; Kanagaraj, 2025; Rosvall, 2020).

Klinisyenler ve Okul Danışmanları İçin DCPR Ölçeğinin Kullanımı

Geleneksel psikiyatrik sınıflandırma ve tanı modelleri (örneğin DSM-5), zihin ile bedenin iç içe geçtiği somatizasyon vakalarını ve öğrencilerin sergilediği fiziksel belirtileri çözümlemede çoğu zaman eksik kalmaktadır (Cosci & Fava, 2016). DSM-5'in "Somatik Belirti Bozukluğu" kriterleri, sahip olduğu katı yapı nedeniyle eşik altı (sub-threshold) düzeyde seyreden durumların gözden kaçmasına veya gerçekten kronik fiziksel hastalıkları olan bireylerin hatalı bir şekilde psikiyatrik olarak etiketlenmesine sebebiyet verebilmektedir (Barsky, 2016; Porcelli & Rafanelli, 2010; Çetin & Sözeri Varma, 2021). Öğrencilerin sınav stresi nedeniyle yaşadıkları baş veya karın ağrısı gibi şikayetlerin "tıbbi olarak açıklanamayan" gibi sınırlayıcı bir tanım altına alınması, meselenin kökenine inmek yerine tanısal bir muğlaklığa yol açmaktadır (Dimsdale vd., 2013).

Söz konusu kısıtları aşmak ve hastaları bütüncül (holistik) bir bakış açısıyla, biyopsikososyal bir bütünlük içinde değerlendirebilmek adına Fava ve çalışma arkadaşları tarafından Psikosomatik Araştırmalar için Tanı Kriterleri (DCPR) oluşturulmuş, 2017 yılında yapılan revizyonla DCPR-R (PATK-R) halini almıştır (Fava vd., 1995; Fava vd., 2017). Psikolojik belirtiler, hastalık davranışları, stres unsurları ve kişilik özelliklerini kapsayan modüler bir kurguyla tasarlanan DCPR, DSM-5'in çerçevesini genişleterek 14 özgün psikosomatik sendromu tanımlar (Aksu vd., 2025). Çocuk psikiyatristleri, pediatristler ve okul psikolojik danışmanları (PDR) için DCPR'nin kullanılması, gencin bedensel acısının altında yatan spesifik psikososyal ve eğitsel tetikleyicilerin net biçimde ortaya konmasını sağlar.

Okul yaşamındaki stresin somatize edilmesini çözümlemede uzmanlara rehberlik edecek en temel DCPR modülleri şunlardır:

Allostatik Aşırı Yük (Allostatic Overload): Bireyin baş etme kapasitesini aşan, kronik ve şiddetli bir stres etmeninin varlığını ifade eder (Fava vd., 2019). YKS, LGS gibi bitmek bilmeyen akademik rekabet ve aile baskısı altında bunalan öğrencinin otonom sinir sisteminin tükenişi, doğrudan bu sendromla izah edilir; depresyon veya anksiyete tabloları öncesinde gelişen fiziksel tükenmişliği (sinirlilik, uyku bozuklukları gibi) nesnel bir şekilde ölçer (Gou vd., 2024; Aksu vd., 2025).

Demoralizasyon (Demoralization): Akademik beklentilerin altında kalan öğrencide gözlemlenen yoğun başarısızlık hissini, çaresizliği ve umutsuzluğu tanımlar (Clarke & Kissane, 2002; Gürbüz vd., 2021). Demoralize durumdaki bir öğrenci, tipik bir majör depresyon vakasından ayrışır; anlık keyifler alabilse de "girişim yetisinin baskılanması" ve öz-yeterlik inancının sarsılması nedeniyle gelecekteki başarı senaryolarını hayal edemez (Clarke & Kissane, 2002). Bu tablo, eğitim ortamında sıklıkla okul tükenmişliğinin bir habercisidir.

Aleksitimi (Alexithymia) ve Tip A Davranış: Kişilik boyutunda ele alınan Aleksitimi, somatizasyon eğilimi gösteren öğrencilerin duygularını fark etme ve dışa vurma konusundaki temel yetersizliklerine işaret eder (Bailey & Henry, 2007). "Sosyal reddedilme" veya "başarısızlık korkusu" gibi duygularını kelimelere dökemeyen gençler, bu yoğun içsel yaşantılarıyla fiziksel ağrıları arasında köprü kuramaz; doğrudan somatik sancılar üreterek tıbbi destek arayışına girerler (Bagby vd., 2006; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023). Öte yandan, rekabetçilik, zaman baskısı, yoğun hırs ve düşmanlıkla harmanlanan Tip A Davranış;

başarı baskısı altındaki mükemmeliyetçi öğrencilerin psikosomatik yansıması olarak hekimlerin önüne gelir (Porcelli & Rafanelli, 2010; Tindle vd., 2009).

Hastalık Davranışı (Süreğen Somatizasyon ve Sağlık Anksiyetesi): Devamsızlık ve okul reddi sergileyen gençlerde DCPR aracılığıyla bu sendromların teşhis edilmesi; durumun basit bir kaçış (temaruz) olmadığını, bilinç dışı mekanizmalarla sürdürülen bir "anormal hastalık davranışı" olduğunu kanıtlar (Fava vd., 2017; Kırpınar, 2013).

DCPR ölçeğinin hastane kliniklerinde ve okul ruh sağlığı taramalarında entegre edilmesi, sağlık personeli ile eğitimciler arasında ortak ve multidisipliner bir dil oluşturur (Aksu vd., 2025; Morabito vd., 2020). Bu düzeyde bir tanısal hassasiyet, somatizasyon riski taşıyan öğrencinin yanlış ilaç kullanımlarından, gereksiz tıbbi tetkiklerden ve iyatrojenik (tıbbi müdahale kaynaklı) hasarlardan korunmasını temin eder (D'Souza & Hooten, 2021). Uzmanlar, öğrencinin probleminin "aleksitimi"den mi yoksa "allostatik yük"ten mi doğduğunu DCPR ile net bir şekilde ayırdığında; yapılacak müdahaleler sadece geçici ağrı kesiciler vermekle sınırlı kalmaz; doğrudan öğrencinin duygu düzenleme becerilerini (aleksitimi ile mücadele) geliştirmeye, bilişsel esnekliğini artırmaya ve okul/aile kaynaklı stresi yatıştırmaya yönelik kişiselleştirilmiş stratejilere dönüşür (Aksu vd., 2025; Doğan-Yatar & Özden-Yıldırım, 2023).

5. SONUÇ

[Başarıyı salt nota indirgeyen günümüz eğitim sistemlerinde, yüksek akademik baskı ile öğrencilerin yaşadığı psikosomatik ağrılar arasında artık göz ardı edilemeyecek kadar derin bir ilişki bulunmaktadır. Bu derleme çalışmasının bütüncül çerçevesinden baktığımızda şunu net olarak görüyoruz: Öğrencilerin sıkça yakındığı ancak organik bir temele dayanmayan inatçı baş ağrıları, karın krampları veya uyku bozuklukları basit tıbbi anomaliler değildir. Aksine, zihnin tek başına taşıyamadığı aşırı sınav kaygısının, gerçekçi olmayan ebeveyn beklentilerinin ve rekabetçi okul ikliminin bedenselleştirilerek (somatizasyon) dışa vurulmasıdır. Zihin ve beden arasındaki bu bütünlük, ağır akademik yükün otonom sinir sistemi ve HPA ekseni üzerinden nasıl fizyolojik bir tahribata dönüştüğünü bize somut bir şekilde göstermektedir.

Sorunu yalnızca "geçici bir sınav stresi" diyerek basitleştirmek, aslında eğitim ortamlarındaki çok daha derin yapısal krizlerin üstünü örtmek anlamına gelir. Çocuğun kapasitesini aşan aile beklentileri, başarıya endekslenmiş koşullu sevgi algısı ve okullardaki akran zorbalığı, ergenin bilişsel esnekliğini kırarak onu adeta "donup kalma" (freezing) tepkisine ve nihayetinde okul tükenmişliğine itmektedir. Yoğun başarısızlık korkusunu ve sosyal izolasyonu sözel olarak ifade edemeyen (aleksitimi) öğrenci için beden, adeta bir savunma mekanizması olarak devreye girer. Üretilen bu işlevsel ağrılar, zamanla kronik devamsızlık ve okul reddine (school refusal) zemin hazırlar. Aslında bu tablo, akademik beklenti ile performans arasındaki dengenin, öğrencinin tolerans sınırını aştığı anda nasıl hızla çöktüğünün en açık kanıtıdır.

Akademik zorlanma ile bedensel acı arasındaki bu doğrudan ilişkinin; eğitimciler, politika yapıcılar ve sağlık profesyonelleri tarafından artık acilen masaya yatırılması gerekiyor. Geçmeyen ağrılarla kliniklerin veya okul rehberlik servislerinin kapısını çalan bir öğrenciye, sorunun temelindeki "eğitsel tetikleyicileri" hiç hesaba katmadan salt tıbbi müdahalelerde bulunmak kalıcı bir iyileşme sağlamaz. Bu krizi çözmek istiyorsak, eğitim kurumlarının öğrenciyi birer sınav skorundan ibaret gören "test kültürü"nden sıyrılması şarttır. Bunun yerine, çocuğa hata yapma esnekliği tanıyan, bilişsel davranışçı müdahaleler (BDT) ve bilinçli farkındalık (mindfulness) pratikleriyle desteklenen, koruyucu ruh sağlığı programlarını müfredata entegre etmiş güvenli eğitim iklimleri inşa etmeliyiz.

Öte yandan, sadece okul iklimini değiştirmek yetmez; okul psikolojik danışmanları (PDR) ile çocuk/ergen psikiyatristleri arasında gerçekten işleyen multidisipliner bir ağ kurulması da zorunludur. Geleneksel psikiyatrik tanı ölçütlerinin çoğu zaman yetersiz kaldığı bu karmaşık psikosomatik vakalarda, hem klinisyenlerin hem de eğitimcilerin DCPR (Psikosomatik Araştırmalar için Tanı Ölçütleri) gibi daha bütüncül araçlardan yararlanması büyük önem taşır. Ancak bu şekilde, fiziksel şikayetlerin ardında yatan "allostatik aşırı yük" veya "hastalık inkarı" gibi asıl dinamikleri doğru tespit edebilir ve öğrenciyi yıpratan gereksiz tıbbi süreçlerin önüne geçebiliriz.

Mevcut alan yazını incelediğimizde dikkat çeken bir eksiklik göze çarpıyor: Eğitim bilimleri araştırmaları genellikle sınav kaygısının bilişsel boyutlarına ve notlara etkisine odaklanırken, bu baskının bedensel faturasını inceleme işini büyük ölçüde tıp literatürüne devretmiştir. Bu kopukluğu gidermek adına, gelecekteki çalışmaların akademik stres ile psikosomatik belirtiler arasındaki etkileşimi boylamsal (longitudinal) olarak, yani uzun bir sürece yayarak incelemesi son derece elzemdir. Ayrıca, okullarda uygulanacak proaktif dijital ruh sağlığı taramalarının veya aileyi sürece dahil eden psiko-eğitim programlarının, ergenlerdeki fiziksel semptomları ne ölçüde azalttığını test edecek ampirik araştırmalar, her iki disiplin arasındaki bu önemli boşluğu dolduracaktır.

Son söz olarak vurgulamak gerekir ki öğrencilerin bedenlerinde taşıdıkları inatçı fiziksel ağrılar, onların bireysel zayıflıklarının veya yetersizliklerinin bir işareti değildir. Bu, tam aksine, onlara kendi kapasitelerini aşan devasa beklentiler yükleyen eğitim sisteminin yapısal bir arızasıdır. Eğitimin temel amacı çocukları zihnen ve bedenen tüketmek değil, onları biyopsikososyal bir bütünlük içinde geleceğe hazırlamaktır. Akademik başarı baskısı ile bedenselleştirme (somatizasyon) arasındaki bu doğrudan gerçeği kabul edip eğitim ortamlarımızı iyileştirmedikçe, çocukların bedenlerinde açılan bu görünmez yaraları kalıcı olarak sarmamız ne yazık ki mümkün olmayacaktır.

KAYNAKÇA

Aksu, M. H., Erbil, D., Ekmekçi Ertek, İ., Koparal, B., Yöntem Aykurt, D., Yelli, İ., Yaprak, F., Şimşek Avcı, G., Yurtseven, Ç. H., Çınar Bozdağ, M., Geniş, B., Coşar, B., & Aydemir, Ö. (2025). Psikosomatik araştırmalar için tanı kriterleri revize formunun (PATK-R) Türkçeye uyarlaması: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *36*, 450–459. https://doi.org/10.5080/u27635

Askell-Williams, H., & Lawson, M. J. (2015). Relationships between students' mental health and their perspectives of life at school. *Health Education*, *115*(3/4), 249-268.

Avila-Carrasco, L., Díaz-Avila, D. L., Reyes-López, A., Monarrez-Espino, J., Garza-Veloz, I., Velasco-Elizondo, P., & Martinez-Fierro, M. L. (2023). Anxiety, depression, and academic stress among medical students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 1066673. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066673

Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (2006). Twenty-five years with the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, *61*(6), 931-932.

Bailey, P. E., & Henry, J. D. (2007). Alexithymia, somatization and negative affect in a community sample. *Psychiatry Research*, *150*(1), 13-20.

Barraza-Macías, A. (2006). A conceptual model for the study of academic stress. *Psicología Científica*.

Barsky, A. J. (2016). Assessing the new DSM-5 diagnosis of somatic symptom disorder. *Psychosomatic Medicine*, *78*(1), 2-4. https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000278

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, *37*, 101–107.

Başol, G. (2017). Ayda sınav kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(13), 173–193.

Bernstein, G. A., Massie, E. D., Thuras, P. D., Perwien, A. R., Borchardt, C. M., & Crosby, R. D. (1997). Somatic symptoms in school refusers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *36*(5), 661–668.

Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, *48*(2), 187-202. https://doi.org/10.1177/001872679504800205

Campo, J. V., & Fritsch, S. L. (2004). Somatization in pediatric primary care: Association with psychopathology, functional impairment, and use of services. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *43*(9), 1093-1101.

Campo, J. V., Jansen-McWilliams, L., Comer, D. M., & Kelleher, K. J. (1999). Somatization in pediatric primary care: Association with psychopathology, functional impairment, and use of services. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *38*(9), 1093–1101.

Çetin, Ş., & Sözeri Varma, G. (2021). Somatik belirti bozukluğu: Tarihsel süreç ve biyopsikososyal yaklaşım. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *13*(4), 790–804. https://doi.org/10.18863/pgy.882929

Clarke, D. M., & Kissane, D. W. (2002). Demoralization: Its phenomenology and importance. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *36*(6), 733-742. https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01086.x

Cosci, F., & Fava, G. A. (2016). The clinical inadequacy of the DSM-5 classification of somatic symptom and related disorders: An alternative trans-diagnostic model. *CNS Spectrums*, *21*(4), 310-317. https://doi.org/10.1017/S109285291500072X

De Gucht, V., & Fischler, B. (2002). Somatization: A critical review of conceptual and methodological issues. *Psychosomatics*, *43*(1), 1–9.

Demir, M., & Gençdoğan, B. (2017). Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, *8*(20), 111-126.

Dimsdale, J. E., Creed, F., Escobar, J., Sharpe, M., Wulsin, L., Barsky, A., ... & Levenson, J. (2013). Somatic symptom disorder: An important change in DSM. *Journal of Psychosomatic Research*, *75*(3), 223-228.

Doğan-Yatar, M., & Özden-Yıldırım, M. S. (2023). Üniversite öğrencilerinde somatizasyon eğiliminin yordanmasında stresle başa çıkma yöntemleri, genel öz yeterlik inancı ve bilişsel esnekliğin rolü. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, *10*(2), 188–213. https://doi.org/10.31682/ayna.861004

D'Souza, R. S., & Hooten, W. M. (2021). *Somatic syndrome disorder*. StatPearls Publishing.

Egger, H. L., Costello, E. J., Erkanli, A., & Angold, A. (1999). Somatic complaints and psychopathology in children and adolescents: Stomach aches, musculoskeletal pains, and headaches. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *38*(7), 852–860.

Eray, Ş., Vural, P., & Çetinkaya, F. (2015). Ergenlerde algılanan duygu dışa vurumu ile psikosomatik belirtiler arasındaki ilişki. *Güncel Pediatri*, *13*, 104–109. https://doi.org/10.4274/jcp.77699

Fava, G. A., Cosci, F., & Guidi, J. (2019). Psychosomatic research and its clinical implications. *World Psychiatry*, *18*(2), 239-240.

Fava, G. A., Cosci, F., Sonino, N., & Guidi, J. (2017). Diagnostic criteria for psychosomatic research-revised (DCPR-R). *Psychotherapy and Psychosomatics*, *86*(6), 356-367. https://doi.org/10.1159/000481845

Fava, G. A., Freyberger, H., Bech, P., Christodoulou, G., Sensky, T., Theorell, T., & Wise, T. N. (1995). Diagnostic criteria for use in psychosomatic research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *63*(1), 1-8.

Gaxiola Romero, J. C., Pineda Domínguez, A., Gaxiola Villa, E., & González Lugo, S. (2022). Positive family environment, general distress, subjective well-being, and academic engagement among high school students before and during the COVID-19 outbreak. *School Psychology International*, *43*(2), 111-134. https://doi.org/10.1177/01430343211066461

Gençoğlu, C., Şahin, E., & Topkaya, N. (2018). Genel lise öğrencilerinde okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, akademik başarı ve cinsiyetin rolü. *Eğitim ve Bilim*, *43*(194).

Gou, Y., et al. (2024). The impact of academic stress on physical and mental health in adolescents. *Frontiers in Public Health*.

Gürbüz, M., Geniş, B., Karaytuğ, M. O., & Coşar, B. (2021). Bir psikiyatri kliniğinde psikosomatik araştırmalar için tanı ölçütleri (DCPR) ve D tipi kişiliğin değerlendirilmesi. *Cukurova Medical Journal*, *46*(2), 443–451. https://doi.org/10.17826/cumj.840219

Guzmán-Castillo, A., Saez, K., Perez, C., & Castillo-Navarrete, J. L. (2018). Validity and reliability of SISCO inventory of academic stress among health students in Chile. *Journal of the Pakistan Medical Association*, *68*(12), 1759–1762.

Harrison, N. A., Brydon, L., Walker, C., Gray, M. A., Steptoe, A., & Critchley, H. D. (2009). Inflammation promotes a central orchestrator of autonomic responses to stress. *Biological Psychiatry*, *66*(12), 1078-1085.

Haspolat, N. K., & Yalçın, İ. (2023). Psychological symptoms in high achieving students: The multiple mediating effects of parental achievement pressure, perfectionism, and academic expectation stress. *Psychology in the Schools*, *60*, 4721–4739. https://doi.org/10.1002/pits.23012

Heim, C., Ehlert, U., & Hellhammer, D. H. (2000). The potential role of hypocortisolism in the pathophysiology of stress-related bodily disorders. *Psychoneuroendocrinology*, *25*(1), 1-35.

Kanagaraj, S., Sandhra, V., Kabeer, T., & Threyambaka, S. (2025). Reducing academic anxiety through mindfulness-based cognitive intervention: A rural adolescent study with recommendations for technology-enabled school mental health systems. *2025 2nd International Conference on New Frontiers in Communication, Automation, Management and Security (ICCAMS)*.

Kavakcı, Ö., Güler, A. S., & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, *14*, 7–16.

Kaynak Key, F. N., Donmez, S., & Tuzun, U. (2004). Epidemiological and clinical characteristics with psychosocial aspects of tension-type headache in Turkish college students. *Cephalalgia*, *24*, 669–674. https://doi.org/10.1111/j.1468-2982.2004.00736.x

Kırpınar, İ. (2013). Somatoform bozukluklar ve somatizasyon. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *5*(2), 192-211.

Kökalan, Ö., & Şişman, H. (2017). *Eğitim sisteminde yaşanan aşırı rekabetin ve aile baskısının ergenlerdeki psikolojik etkileri üzerine bir derleme*

Kretschmer, T. (2016). What explains correlates of peer victimization? A systematic review of mediating factors. *Adolescent Research Review*, *1*, 341–356.

Lipowski, Z. J. (1988). Somatization: The concept and its clinical application. *American Journal of Psychiatry*, *145*(11), 1358–1368.

Ma, X., Li, G., Liu, C., & Wang, L. (2025). A dynamic perspective on changes in conscientiousness, academic performance and the role of parental academic expectations in Chinese high school students: A longitudinal study across 2 years. *Behavioral Sciences*, *15*(6), Article 776. https://doi.org/10.3390/bs15060776

Ma, Z. (2023). The study on the influence of academic pressure on academic performance. *Journal of Education and Educational Research*, *3*(2).

Malik, P. R., Balda, S., & Punia, S. (2014). Academic stress and physical well-being of college students. *Journal of Educational Research*.

McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, *338*(3), 171-179.

Mooney, C. (2022). *Academic anxiety*. Abdo Publishing.

Morabito, C., et al. (2020). Central sensitization and the biopsychosocial approach in medically unexplained symptoms. *Psychotherapy and Psychosomatics*.

Mouratidou, M., Donald, W. E., Mohandas, N. P., & Ma, Y. (2024). Exploring the relationship between self-perceived academic performance and entrepreneurial intention: The moderating roles of serious leisure, perceived stress and gender. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *14*(4), 767-781. https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2024-0053

Nakamura, Y., Takeuchi, T., Hashimoto, K., & Hashizume, M. (2017). Clinical features of outpatients with somatization symptoms treated at a Japanese psychosomatic medicine clinic. *BioPsychoSocial Medicine*, *11*(1), Article 16. https://doi.org/10.1186/s13030-017-0104-x

Nakao, M., & Takeuchi, T. (2017). Clinical features of outpatients with somatization symptoms treated at a Japanese psychosomatic medicine clinic. *BioPsychoSocial Medicine*, *11*(1), Article 25. https://doi.org/10.1186/s13030-017-0110-1

Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: A Malaysian case study. *European Journal of Educational Research*, *9*(1), 277–291. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.277

Pascoe, M. C. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 104–112. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823

Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *32*, 463–480. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z

Porcelli, P., & Rafanelli, C. (2010). Criteria for Psychosomatic Research (DCPR) in the medical setting. *Current Psychiatry Reports*, *12*(3), 246-254.

Rosvall, P.-Å. (2020). Perspectives of students with mental health problems on improving the school environment and practice. *Education Inquiry*, *11*(3), 159–174. https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1687394

Safeer, U., & Shah, S. A. (2019). Effect of test anxiety on academic achievement of university students. *Pakistan Journal of Physiology*, *15*(2), 76–79.

Tafet, G., & Nemeroff, C. (2016). The links between stress and depression: Psychoneuroendocrinological, genetic, and environmental interactions. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, *28*(2), 77-88. https://doi.org/10.1176/appi.neuropsych.15030053

Tindle, H. A., Chang, Y. F., Kuller, L. H., Manson, J. E., Robinson, J. G., Rosal, M. C., ... & Matthews, K. A. (2009). Optimism, cynical hostility, and incident coronary heart disease and mortality in the Women's Health Initiative. *Circulation*, *120*(7), 656-662.

Wang, Y., & Tambi, F. B. (2024). Correlation between students' perceived parental expectations and students' academic engagement: The intermediary effect of academic self-efficacy. *Journal of Pedagogical Research*, *8*(3), 16–33. https://doi.org/10.33902/JPR.202427683

Wang, Y., et al. (2020). Academic stress and somatization among adolescents: A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*.

Xu, G., Liu, Y., Tu, Z., & Yang, X. (2025). A study on the differences in parental educational expectations and adolescents' academic and psychological development: A comparative analysis of only children and non-only children. *Behavioral Sciences*, *15*(4), Article 402. https://doi.org/10.3390/bs15040402

Yavrutürk, A. R. (2025). Ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı deneyimleri ve eğitim yaşantılarına yansımaları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 2086–2113. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1555993

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*, 167–176.

B039

ÇOCUKLUK ÇAĞINDA DENEYİMLENEN OLUMSUZ YAŞANTILAR VE YENİ BİR ŞEHRE GEÇİŞ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE HAYATINA UYUM: KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMA ÖNERISI

Dr. YUNUS İÇER[1], Dr. AHMET FATİH TUNÇAY[2]

[1] ISPARTA GENÇLİK VE SPOR İL MÜDÜRLÜĞÜ

[2] ADANA DENETİMLİ SERBESTLİK MÜDÜRLÜĞÜ

Bildiri no: ABS-HHGR2T

Özet

Üniversiteye geçiş, özellikle okumak için yeni bir şehre taşınan öğrenciler için akademik, sosyal ve duygusal taleplerle dolu önemli bir dönemdir. Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları (ÇÇOY), 18 yaşından önce yaşanan istismar, ihmal ve ev içi işlev bozukluğunu kapsar ve üniversite öğrencilerinde daha kötü ruh sağlığı ve akademik sonuçlarla ilişkilidir. Bu ilişkinin hangi mekanizmalarla işlediği, özellikle yeni bir şehre taşınma bağlamında ve Batı dışı örneklemlerde, yeterince bilinmemektedir. Bu kavramsal çalışmada ilgili alanyazın stres süreci modeli ve stres duyarlılaşması hipotezi çerçevesinde ele alınmış ve yeni bir şehre taşınan birinci sınıf öğrencileri için düzenleyicili bir aracılık modeli önerilmiştir. Modele göre ÇÇOY'nin akademik, sosyal, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal bağlanma üzerindeki olumsuz etkisi psikolojik sıkıntı ve benlik saygısı üzerinden işlemekte, sosyal bağlılıkla hafiflemekte ve yer değiştirme stresiyle güçlenmektedir. Modeli sınamak için iki ölçümlü boylamsal bir araştırma planlanmış ve bu plan Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçları, koşullu süreç analizine dayalı bir analiz planı ve travmaya duyarlı etik ilkelerle birlikte sunulmuştur. Çalışmanın, Türkiye'de üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yönelik travmaya duyarlı kurumsal uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Olumsuz çocukluk yaşantıları, üniversiteye uyum, yer değiştirme, birinci sınıf öğrencileri

ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES AND ADJUSTMENT TO UNIVERSITY LIFE DURING THE TRANSITION TO A NEW CITY: A CONCEPTUAL FRAMEWORK AND RESEARCH PROPOSAL

Abstract

The transition to university is an important period with academic, social, and emotional demands, especially for students who move to a new city to study. Adverse childhood experiences (ACEs), including abuse, neglect, and household dysfunction before the age of 18, are associated with poorer mental health and academic outcomes among university students. How this association operates is not well understood, particularly in the context of relocation and in non-Western samples. Drawing on the stress process model and the stress sensitization hypothesis, this conceptual paper brings together the relevant literature and proposes a moderated mediation model for first-year students who relocate to a new city. In the model, ACEs are expected to affect academic, social, and personal-emotional adjustment and institutional attachment through psychological distress and self-esteem, with social connectedness buffering and relocation stress amplifying this effect. A two-wave longitudinal study is proposed to test the model, together with measures validated in Turkish, an analysis plan based on conditional process analysis, and trauma-informed ethical procedures. The study is expected to inform trauma-informed institutional practices for incoming students in Turkey.

Keywords: Adverse childhood experiences, university adjustment, relocation, first-year students

1. GİRİŞ

Liseden üniversiteye geçiş, genç yetişkinlerin yaşamındaki önemli geçiş dönemlerinden biridir. Sevinç ve Gizir'e (2014) göre yeni akademik ve sosyal ortamın taleplerini karşılamayı gerektiren bu süreç çoğu zaman güçlük ve stresle birlikte yaşanır. Öğrencilerden derslerin gerekliliklerine yanıt vermeleri, yeni arkadaşlıklar kurmaları, daha bağımsız olmaları ve kendi yaşamlarının sorumluluğunu almaları beklenir. Öğrencilerin çoğu bu güçlüklerle başa çıkabilse de bir kısmı kendini bunalmış hisseder ve okulu bırakmaya kadar varabilen uyum sorunları yaşar. Baker ve Siryk (1989) üniversiteye uyumu akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal bağlanma olmak üzere dört boyutta tanımlar. Akademik uyum öğrencinin derslerin üstesinden gelebileceğine dair algısını ve akademik ortamı benimsemesini, sosyal uyum yeni sosyal çevreyle etkili biçimde baş edebilmesini, kişisel-duygusal uyum psikolojik iyi oluşunu, kurumsal bağlanma ise üniversiteye bağlılığını ve orada bulunmaktan duyduğu memnuniyeti kapsar (Sevinç ve Gizir, 2014).

Türkiye'de üniversite yaşamının ilk döneminde psikolojik danışma merkezlerine en çok uyum sorunlarıyla başvurulduğu bildirilmektedir (Doğan, 2012; Gizir, 2014; akt. Sevinç ve Gizir, 2014). Mersin Üniversitesi'nde uyum güçlüğü yaşayan 25 birinci sınıf öğrencisiyle yapılan görüşmelerde ev özlemi, yalnızlık, utangaçlık ve başarısızlık ya da onaylanmama korkusu öne çıkmıştır. Bu öğrenciler güçlüklerle çoğunlukla geri çekilme, kopma ve hayale dalma gibi kaçınmacı yollarla baş etmeye çalışmıştır. Çoğu, üniversite ve bölüm tercihini ilgi alanına göre değil sınav puanına göre yaptığını belirtmiş, araştırmacılar da bunun kişisel-duygusal uyumu zorlaştırabileceğini tartışmıştır (Sevinç ve Gizir, 2014). Nicel bulgular da aynı yönü gösterir. Sevinç Tuhanioğlu ve Gizir'in (2019) 522 birinci sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada akademik ve sosyal yetkinlik, kendilik değeri ve yakın ilişkiler gibi bireysel etkenler kadar öğretim elemanı desteği, öğretim elemanlarının empatik anlayışı, akran desteği ve yalıtılmışlık da uyumu anlamlı biçimde yordamıştır.

Üniversite eğitimi, öğrencilerin çoğunlukla mekânsal olarak yer değiştirmesini gerektirmektedir (Kara vd., 2019). Worsley vd. (2021) geçişin özellikle yer değiştiren öğrenciler için stresli olabileceğine dikkat çeker. Yurtta kalan birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları odak grup görüşmelerinde öğrenciler aynı anda yeni bir eğitim ortamına, yeni bir sosyal çevreye ve yeni bir fiziksel mekâna alışmak zorunda kaldıklarını anlatmıştır. Ev özlemi ve yalnızlık sık dile getirilmiş, pek çok öğrenci de yaşadığı güçlükleri ailesinden ve arkadaşlarından sakladığını söylemiştir. Ailesinden ayrı olarak başka bir şehre taşınmış 177 hazırlık sınıfı öğrencisinde ise korkulu ve saplantılı bağlanma stilleri ile nevrotiklik ev özlemini yordamış, bu değişkenler ev özlemindeki varyansın %15'ini açıklamıştır (Aydın Sünbül ve Çekici, 2018). Taylor vd. (2014), liseden üniversiteye geçişte izledikleri gençlerde depresyon ve kaygı belirtilerinin zamanla arkadaşlardan algılanan desteğin azalmasıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Psikolojik sıkıntı yaşayan bir öğrenci, yeni şehirde destek ağına en çok ihtiyaç duyduğu dönemde bu ağı kurmakta zorlanabilir.

Türkiye'de uyumdaki bireysel farklılıklara bakan çalışmalar da öğrencilerin bu sürece getirdiği psikolojik hassasiyetlere işaret eder. Kaba ve Keklik (2016), psikolojik belirtileri düşük ve psikolojik dayanıklılığı yüksek olan birinci yıl öğrencilerinin üniversite yaşamına daha iyi uyum sağladığını bulmuştur. Kural ve Özyurt'un (2023a) 277 birinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada kaygılı ve kaçıngan bağlanma, algılanan stresle pozitif, uyumla negatif yönde ilişkilidir. Algılanan stres, bağlanma kaygısı ile düşük uyum arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir. Aynı araştırmacılar 290 öğrenciyle yaptıkları ikinci çalışmada, algılanan stresin uyum üzerindeki olumsuz etkisinin sorumluluk ve olumsuz değerlik kişilik özelliklerine göre değiştiğini göstermiştir (Kural ve Özyurt, 2023b). Bu çalışmada söz konusu hassasiyetlerin gelişimsel kökenlerinden biri olarak çocukluk çağında yaşanan olumsuz deneyimler ele alınmaktadır.

Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları (ÇÇOY; adverse childhood experiences, ACE), 18 yaşından önce yaşanan ve istismar, ihmal ile ev içi işlev bozukluğunu kapsayan, sağlık ve iyi oluş üzerinde uzun süreli sonuçlar doğurabilen potansiyel olarak travmatik olaylardır (Çam ve Ustuner Top, 2026). ÇÇOY, birinci sınıf üniversite öğrencilerinde daha yüksek kaygı ve daha düşük yaşam kalitesiyle (Davies vd., 2022) ve ruhsal bozukluklarla (Husky vd., 2023), üniversite öğrencilerinde ise akademik sorunlarla (Gresham ve

Karatekin, 2023) ilişkili bulunmuştur. Çocuk ve ergenlerle yürütülen 48 çalışmayı kapsayan çok düzeyli bir meta-analizde de travmaya ilişkin belirtilerin akademik başarı, akademik bağlılık ve akademik motivasyonla tutarlı biçimde olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Çimen ve Seçer, 2026). Türkiye'de 18–27 yaş arası 1.115 üniversite öğrencisiyle yapılan bir çalışmada katılımcıların %97,7'si en az bir, %47,8'i dört ya da daha fazla olumsuz yaşantı bildirmiştir (Çam ve Ustuner Top, 2026). En sık bildirilenler topluluk içi şiddet (%81,1), duygusal ihmal (%74,0) ve duygusal istismardır (%49,9). Aynı çalışmada olumsuz yaşantı sayısı, intihar düşüncesi ve girişimi de dahil pek çok sağlık riski davranışıyla anlamlı biçimde ilişkili çıkmıştır.

Bu ilişkinin hangi mekanizmalarla işlediği ise yeterince bilinmemektedir. ÇÇOY araştırmalarının çoğu Batılı örneklemlerde yürütülmüştür (Ho vd., 2020). ÇÇOY'nin özellikle üniversiteye uyum üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar ise daha da azdır (Rosecrance, 2022). Bu çalışmalardan birinde ruh sağlığı sorunlarının ÇÇOY ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur (Rosecrance, 2022). Yeni bir şehre taşınmanın getirdiği ek yükü ÇÇOY ile birlikte ele alan çalışmalara ise alanyazın taramamızda sınırlı ölçüde rastlanmıştır. Oysa erken olumsuz yaşantıların sonraki streslere verilen tepkileri güçlendirebildiğini (McLaughlin vd., 2010) ve başka bir şehre taşınan öğrencilerde ev özleminin erken ilişkisel örüntülerle bağlantılı olduğunu (Aydın Sünbül ve Çekici, 2018) gösteren bulgular, aileden ve tanıdık çevreden kopmanın bu yaşantıların etkilerini görünür hâle getirebileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmada ilgili alanyazın bir araya getirilerek, okumak için yeni bir şehre taşınan birinci sınıf öğrencilerinde ÇÇOY ile üniversiteye uyumun dört boyutu arasındaki ilişkiyi açıklayan kavramsal bir model önerilmekte ve bu modeli Türkiye'de sınamaya yönelik bir araştırma planı sunulmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE KAVRAMSAL MODEL

Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantıları ve Birikimli Risk Yaklaşımı

ÇÇOY kavramı, ABD'de bir sağlık kuruluşuna başvuran yetişkinlerle yürütülen öncü bir çalışmayla alanyazına girmiştir (Felitti vd., 1998). Çalışmada duygusal, fiziksel ve cinsel istismar ile ev içinde madde kullanımı, ruhsal hastalık, anneye yönelik şiddet ve bir aile üyesinin cezaevine girmesi birlikte ele alınmıştır. Çalışmada bu yaşantıların sayısı toplanarak birikimli bir ölçüt de oluşturulmuştur. Dört ya da daha fazla olumsuz yaşantı bildirenlerde alkolizm, madde kullanımı, depresyon ve intihar girişimi riski belirgin biçimde yüksek çıkmıştır (Felitti vd., 1998). Bu bulgu sonraki yıllarda farklı ülkelerde yürütülen çalışmalarda yinelenmiştir (Hughes vd., 2017). 37 çalışmayı ve 253.719 katılımcıyı kapsayan bir meta-analizde en az dört olumsuz yaşantı bildirenler, incelenen 23 sağlık sonucunun hepsinde hiç bildirmeyenlerden daha yüksek risk taşımaktadır (Hughes vd., 2017). İlişki kaygı ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarında güçlü, sorunlu madde kullanımında ve kişilerarası ya da kendine yönelik şiddette ise en güçlü düzeydedir. Meta-analizdeki katılımcıların %57'si en az bir, %13'ü en az dört olumsuz yaşantı bildirmiştir.

Birikimli risk yaklaşımı, olumsuz yaşantıların etkisini tek tek risklerden çok bunların bir arada bulunmasıyla açıklar. Riskli kentsel ortamlarda büyüyen 171 çocuğu izleyen Appleyard vd. (2005), erken çocukluktaki risk sayısının ergenlikteki davranış sorunlarını yordadığını bulmuştur. İncelenen riskler çocuk istismarı, ebeveynler arası şiddet, aile dağılması, düşük sosyoekonomik düzey ve yüksek ebeveyn stresidir. Belirli bir eşik görülmemiş, risk sayısı arttıkça sonuçlar doğrusal olarak kötüleşmiştir. Erken çocukluktaki risk, orta çocukluktaki risk hesaba katıldığında da açıklayıcılığını korumuştur. Atkinson vd. (2015) ise 284 kişiyi 20 yıl boyunca izlemiştir. 5–6, 12–13 ve 19–20 yaşlarında ölçülen birikimli risk, 25–26 yaşta depresyon, düşük zekâ puanı, okul terki, tutuklanma, sigara kullanımı ve fiziksel hastalığın hepsini yordamıştır. Risk sayısı arttıkça olumsuz sonuç sayısı da artmış, erken dönemdeki risk sonraki riskler kontrol edildiğinde bile ek açıklayıcılık sağlamıştır.

Birikimli yaklaşım, yaşantıların türünü ve zamanlamasını gözden kaçırabileceği gerekçesiyle tartışılmaktadır (Hardi vd., 2024; Lanier vd., 2018). Gizil sınıf analizi kullanan Lanier vd. (2018), olumsuz yaşantıların farklı bileşimlerinin çocuk sağlığı açısından farklı riskler taşıdığını göstermiştir. Yoksulluk ile

ebeveyn ruhsal hastalığının bir arada görüldüğü çocuklar, özel sağlık bakımı gereksinimi açısından üç ya da daha fazla olumsuz yaşantıya maruz kalan çocuklardan bile daha yüksek risk taşımaktadır. Doğu Asya'nın dört bölgesinden 1.346 üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışmada ev içi şiddet örüntüsündeki öğrenciler, düşük olumsuz yaşantı grubuna göre daha fazla depresyon ve uyum bozukluğu belirtisi bildirmiştir. Yazarlar, genç yetişkinlerin ruh sağlığının yaşantı sayısından çok bu yaşantıların birlikte görülme örüntüsüyle ilişkili olabileceğini öne sürer (Ho vd., 2020). Hardi vd. (2024) ise iki yaklaşımı karşılaştırmış ve hem yaşantı türü sayısını hem de maruz kalma süresini hesaba katan birikimli modelin gençlerdeki psikopatolojiyi en iyi yordayan model olduğunu bulmuştur. Bu tartışma nedeniyle önerilen araştırmada ÇÇOY hem toplam puan hem de tür düzeyinde ele alınacaktır. Hughes vd. (2017) meta-analizindeki çalışmaların tamamının geriye dönük öz bildirime dayandığını da not etmek gerekir.

Stres Süreci Modeli

Bu çalışmanın temel kuramsal çerçevesi stres süreci modelidir. Pearlin vd. (1981) stres sürecini stres kaynakları, stresin aracıları ve stresin dışavurumlarından oluşan bir bütün olarak tanımlar. Modele göre stres kaynaklarının ruh sağlığı üzerindeki etkisi yalnızca doğrudan bir etki değildir. Başa çıkma ve sosyal destek gibi kaynaklar ile benlik kavramındaki değişimler de bu etkinin biçimlenmesinde rol oynar. Pearlin ve Bierman (2013) da modeli, stres kaynakları arasındaki karşılıklı ilişkileri ve bunların ruh sağlığına etkisini düzenleyen aracı ve düzenleyici koşulları birlikte inceleyen bir çerçeve olarak tanımlamaktadır.

Önerilen çalışmada ÇÇOY geçmişte kalmış uzak (distal) bir stres kaynağı, üniversiteye başlamak ve bunun için yeni bir şehre taşınmak ise güncel (proksimal) bir stres kaynağıdır. Psikolojik sıkıntı ve benlik saygısı, uzak stres kaynağının etkisini taşıyan aracı süreçler olarak ele alınmıştır. Sosyal bağlılık bu etkiyi hafifletebilecek bir kaynaktır. Uyumun dört boyutu ise stresin dışavurum alanlarını oluşturur.

Stres Duyarlılaşması Hipotezi

Erken olumsuz yaşantıların sonraki streslere verilen tepkiyi nasıl değiştirdiği sorusu stres duyarlılaşması (stress sensitization) hipoteziyle ele alınır. Hipoteze göre çocuklukta olumsuz yaşantılara maruz kalanlarda sonraki streslere tepki eşiği düşer ve bu kişiler daha hafif stres karşısında bile belirgin tepkiler gösterebilir (Hammen vd., 2000). Doğumdan 15 yaşına kadar izlenen 816 genç arasında, çocuklukta daha fazla olumsuz yaşantıya maruz kalan ve kaygı bozukluğu öyküsü olanlar düşük düzeydeki stresli olayların ardından bile daha şiddetli depresif belirtiler göstermiştir (Espejo vd., 2007). Toplum temelli bir yetişkin örnekleminde ise son bir yılda yaşanan büyük stres kaynakları, üç ya da daha fazla çocukluk çağı olumsuz yaşantısı olanlarda depresyon riskini %27,3, hiç olmayanlarda %14,8 oranında artırmıştır (McLaughlin vd., 2010). Duyarlılaşma etkisi depresyonda, travma sonrası stres bozukluğunda ve diğer kaygı bozukluklarında, kadınlarda da erkeklerde de görülmüş, en belirgin hâlini üç ya da daha fazla olumsuz yaşantısı olanlarda almıştır.

Hipotez, yer değiştirme stresinin modeldeki düzenleyici rolünün de dayanağıdır. Aileden ayrılmak, tanıdık destek ağını kaybetmek ve yeni bir sosyal çevreye alışmak, ÇÇOY öyküsü olan öğrencilerde diğerlerine göre daha güçlü sıkıntı tepkilerine yol açabilir. Bu yüzden ÇÇOY ile uyum arasındaki ilişkinin yer değiştirme stresi yüksek olan öğrencilerde daha belirgin olması beklenmektedir.

Biyolojik Gömülme, Toksik Stres ve Allostatik Yük

Erken yaşantıların uzun vadeli etkilerine ilişkin açıklamalardan biri biyolojik düzeydedir. Danese ve McEwen (2012), olumsuz çocukluk yaşantılarının fizyolojik dengeyi korumaktan sorumlu sistemlerde (allostaz) kalıcı değişikliklerle ilişkili olduğunu belirtir. Sinir, endokrin ve bağışıklık sistemlerindeki bu değişiklikler çocuklukta gözlenebilmekte ve yetişkinlikte de sürmektedir. Sistemlerin sürekli etkinleşmesi zamanla bir aşınma yükü (allostatik yük) oluşturarak uzun vadeli sağlığı etkileyebilir (Danese ve McEwen, 2012). Garner'a (2013) göre denetimsiz kalan stres aracıları “toksik” hâle gelip beyni ve gen ifadesini etkileyebilir, süregen bir stres döngüsü başlatabilir. Bireyler stres tepkisini köreltmeye yönelik davranışlara yönelebilir ve bu davranışlar zamanla uyumu bozabilir (Garner, 2013). Atkinson vd. (2015), erken birikimli

riskin birbirinden çok farklı sonuçları birlikte yordamasını açıklayabilecek ortak mekanizmalar arasında allostatik yükü de sayar.

Önerilen araştırmada biyolojik göstergeler ölçülmeyecektir. Yine de bu açıklamalar, ÇÇOY'nin etkisinin stres düzenleme sistemleri aracılığıyla genç yetişkinliğe taşınabileceğini ve yeni stres kaynaklarına verilen tepkileri biçimlendirebileceğini gösterdiği için duyarlılaşma hipotezine olası bir mekanizma sunar.

Kuramsal Bütünleştirme

Bu yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde önerilen modelin kuramsal dayanağı şöyle özetlenebilir. Birikimli risk yaklaşımı, ÇÇOY sayısı arttıkça olumsuz sonuçların da artacağını öngörür (Appleyard vd., 2005; Atkinson vd., 2015; Hughes vd., 2017). Stres süreci modeli bu etkinin psikolojik sıkıntı ve benlik saygısı gibi süreçler üzerinden işleyebileceğini ve sosyal kaynaklarca düzenlenebileceğini öne sürer (Pearlin vd., 1981; Pearlin ve Bierman, 2013). Duyarlılaşma hipotezi ÇÇOY öyküsü olanların yeni streslere daha güçlü tepki vereceğini söyler (Hammen vd., 2000; McLaughlin vd., 2010), biyolojik gömülme yaklaşımı da bunun olası mekanizmasını açıklar (Danese ve McEwen, 2012). Yeni bir şehre taşınarak üniversiteye başlamak, ÇÇOY'nin etkilerinin görünür hâle gelebileceği bir geçiş bağlamı olarak ele alınmıştır. Bu bağlamın kendisi ve modeldeki aracı ve düzenleyici değişkenler aşağıda ayrı ayrı tartışılmaktadır.

Yeni Bir Şehre Taşınma: Yer Değiştirme, Barınma ve Ev Özlemi

Kara vd. (2019), üniversite eğitiminin öğrencilerin çoğunlukla mekânsal olarak yer değiştirmesini gerektirdiğini vurgular. Bu, yeni bir sosyal ve duygusal çevrenin yanında yeni bir fiziksel çevre de demektir ve barınma ihtiyacını ilk sıraya taşır. Yazarların 392 öğrenciden topladığı veriler, barınma sorununun ekonomik etkenlerle yakından ilişkili olduğunu ve öğrencilerin sağlık kaygısı ile yalnızlık duygusuna bağlandığını göstermiştir. Bu alandaki uygulamaların da yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Nevşehir'de 20 öğrenciyle yapılan nitel bir çalışma ise öğrencilerin yurt odası, apart daire ya da evi eşyalar aracılığıyla nasıl anlamlı bir yere, geçici de olsa bir "yuva"ya dönüştürdüklerini incelemiştir (Uysal vd., 2017). Yeni bir şehre gelen öğrenci için uyum, güvenli ve anlamlı bir yaşam alanı kurma çabasını da içerebilir.

Aileden ve tanıdık çevreden ayrılan öğrencilerin dile getirdiği güçlüklerden biri ev özlemidir (Worsley vd., 2021). Thurber ve Walton (2007) ev özlemini yatılı okul, yaz kampı, hastane ve üniversite gibi evden ayrılmayı gerektiren pek çok bağlamda görülen bir sıkıntı olarak ele alır ve uygun hazırlıkla hafifletilebileceğini vurgular. Türkiye'de uyum güçlüğü yaşayan birinci sınıf öğrencilerinin anlatımlarında ev özlemi ve yalnızlık, kişisel-duygusal uyumu zorlaştıran etkenler arasında yer almıştır (Sevinç ve Gizir, 2014). Başka bir şehre taşınan öğrencilerde ev özleminin güvensiz bağlanma stilleriyle yordanması (Aydın Sünbül ve Çekici, 2018), bu tepkinin erken ilişkisel deneyimlerle bağlantılı olabileceğini akla getirir.

Yer değiştiren öğrencinin yeni ortamda sosyal olarak da bütünleşmesi gerekir. Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde 435 öğrenciyle yapılan araştırmada sosyal bütünleşme cinsiyet, disiplin alanı ve bölüme göre farklılaşmış, sosyal ve akademik bütünleşme ise birbiriyle ilişkili bulunmuştur (Aypay vd., 2009). Yeni şehirde sosyal bağ kurmakta zorlanan bir öğrencinin akademik yaşamla bütünleşmekte de zorlanması olasıdır. İspanya'da 506 birinci sınıf öğrencisiyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin %27,1'i klinik düzeyde psikolojik sıkıntı ölçütlerini karşılamış, ancak bu sıkıntı ilk dönem not ortalamasıyla ilişkili çıkmamıştır (March-Amengual vd., 2022). ÇÇOY ile bağlantılı güçlükleri yalnızca notlar üzerinden izlemek bu nedenle yanıltıcı olabilir. Kişisel-duygusal uyum ve kurumsal bağlanma gibi boyutların da hesaba katılması gerekir.

Stres süreci modeli açısından barınma güçlükleri, yalnızlık ve ev özlemi yeni bir şehre taşınmayla gelen güncel stres kaynaklarıdır. Duyarlılaşma hipotezi bu kaynakların ÇÇOY öyküsü olan öğrencilerde daha güçlü tepkilere yol açacağını öngördüğü için modelde yer değiştirme stresi düzenleyici değişken olarak yer almıştır. Bu stresin "başka şehirden gelme" gibi tek bir göstergeyle değil, ev özlemi, barınma koşulları ve aileyle görüşme sıklığı gibi göstergelerle birlikte ölçülmesi önerilmektedir.

Aracı ve Düzenleyici Mekanizmalar

Stres süreci modeline göre uzak bir stres kaynağının etkisi aracı süreçler üzerinden işleyebilir ve kişisel ya da toplumsal kaynaklarca düzenlenebilir (Pearlin vd., 1981). Bu bölümde iki aracı süreç (psikolojik sıkıntı ve benlik saygısı) ile bir koruyucu kaynak (sosyal destek ve sosyal bağlılık) ele alınmaktadır.

Psikolojik Sıkıntı

Sharp ve Theiler'in (2018) son otuz yılın alanyazınını gözden geçiren derlemesine göre psikolojik sıkıntı, dünyanın pek çok yerinde üniversite öğrencilerinin uzun süredir var olan ve güncelliğini koruyan bir sorundur ve daha zayıf akademik sonuçlarla, sorunlu sağlık davranışlarıyla ilişkilidir. Yazarlar üniversite yaşamının taleplerinin doğası gereği stresli olduğunu, ama bunların sıkıntıya dönüşmesinin kaçınılmaz olmadığını vurgular. Yazarlara göre öğrencilerin psikolojik özellikleri bu nedenle müdahale için uygun bir hedeftir.

ÇÇOY ile psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkiyi üniversiteye geçiş döneminde inceleyen çalışmalar bu açıdan önemlidir. Karatekin (2018), 239 üniversite öğrencisini dönem başında ve sonunda değerlendirmiştir. ÇÇOY, dönem boyunca depresyon, kaygı ve intihar eğilimindeki kötüleşmeyi yordamış, güncel stres kaynaklarının sayısı da bu ilişkiye aracılık etmiştir. John-Henderson vd. (2018) üniversiteye başlamayı stresli bir yaşam geçişi olarak ele almıştır. Çocuklukta duygusal ihmal yaşamış öğrenciler bu geçişte daha fazla psikolojik sıkıntı yaşamış, bu sıkıntı da uyku kalitesindeki bozulmaya aracılık etmiştir. 511 üniversite öğrencisiyle yapılan başka bir çalışmada mutluluktan kaçınma, çocukluk çağı psikolojik istismarı ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiye aracılık etmiş, iyimserlik ve kötümserliğin de istismar ile uyum arasındaki bağlantıda rol oynadığı görülmüştür (Arslan, 2023). Ev içi şiddet örüntüsündeki öğrencilerde depresyon ve uyum bozukluğu belirtilerinin daha yüksek çıkması (Ho vd., 2020) aynı yöndedir. Modelde psikolojik sıkıntı, ÇÇOY ile uyum arasındaki ilk aracı süreçtir.

Benlik Saygısı

Erken olumsuz yaşantıların benlik saygısıyla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Tayvan'da 1.924 üniversite öğrencisinden oluşan ulusal bir örneklemde, çocuklukta hem ebeveynler arası şiddete hem de fiziksel istismara maruz kalan gençlerin benlik saygısı, yalnızca birine ya da hiçbirine maruz kalanlardan düşük çıkmıştır. Bu etki ebeveyn ve akran ilişkilerinin niteliği üzerinden işlemiştir (Shen, 2009). Islam vd. (2022) ise Bangladeş'te evli kadınlarla yaptıkları çalışmada, çocukluk çağı istismarı ile yetişkinlikteki sınırlı karar verme özerkliği arasındaki ilişkiye benlik saygısı ve sosyal desteğin tam aracılık ettiğini göstermiştir. Örneklem öğrencilerden oluşmasa da bu bulgu, benlik saygısının erken yaşantılar ile yetişkinlikteki işlevsellik arasında köprü kurabileceğine işaret etmektedir.

Benlik saygısının üniversiteye uyumla ilişkisini destekleyen bulgular da vardır. Friedlander vd. (2007) 115 birinci sınıf öğrencisini iki dönem boyunca izlemiş ve genel, akademik ve sosyal benlik saygısındaki artışın depresyonda azalmayı, akademik ve sosyal uyumda ise artışı yordadığını bulmuştur. Türkiye'de de kendilik değeri birinci sınıf öğrencilerinin uyumunu yordayan etkenler arasındadır (Sevinç Tuhanioğlu ve Gizir, 2019). Çoğunluğu üniversite öğrencisi olan 284 Kosovalı öğrenciyle yapılan çalışmada yüksek benlik saygısı daha yüksek öğrenci başarısıyla ilişkili bulunmuştur (Hyseni Duraku ve Hoxha, 2018). Ancak tüm çalışmalarda aynı sonuç elde edilmemiştir. İtalyan birinci sınıf öğrencilerinde uyumun en güçlü yordayıcıları öz yeterlik, göreve ve duyguya yönelik başa çıkma ile bazı kişilik özellikleri olmuştur (Valenti ve Faraci, 2021). Benlik saygısının katkısını öz yeterlik ve başa çıkma gibi yakın kavramlardan ayırarak değerlendirmek gerekir. Modelde benlik saygısı ikinci aracı süreçtir.

Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılık

Sosyal desteğin ÇÇOY'nin olumsuz etkilerine karşı koruyucu olabileceğini gösteren çalışmalar vardır. En az bir olumsuz çocukluk yaşantısı bildiren 12.487 yetişkinde, sosyal ve duygusal desteği “her zaman” aldığını söyleyenlerin depresyon bildirme olasılığı desteği “nadiren ya da hiç” almayanlardan %87, “çoğu zaman ya da bazen” alanlarınki ise %69 daha düşüktür (Brinker ve Cheruvu, 2017). Hatch vd. (2020)

tamponlayıcı etkiyi kuşaklar arası düzeyde de göstermiştir. Yüksek ÇÇOY bildiren annelerden aile desteği orta ya da yüksek olanların okul öncesi çocuklarında dışa yönelim sorunları artmamıştır.

Üniversiteye geçişte desteğin kaynağı ve zamanlaması da önemlidir. Pekin'de 390 birinci sınıf öğrencisini izleyen Tao vd. (2000), ebeveynlerden, akranlardan, öğretmenlerden ve kardeşlerden gelen desteğin ilk dönem boyunca farklı biçimlerde değiştiğini bulmuştur. Destek uyumla hem doğrudan hem de başa çıkma stilleri üzerinden ilişkilidir. Friedlander vd. (2007) de arkadaşlardan algılanan destekteki artışın uyumdaki iyileşmeyi yordadığını, aileden gelen desteğin ise yordamadığını bildirmiştir. Wilcox vd. (2005) birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları görüşmelerde, uyumlu arkadaşlıklar kurmanın okulda kalmak için temel olduğunu ve barınma düzenlemelerinin bu süreçte merkezi bir yer tuttuğunu göstermiştir. Bu arkadaşlıklar aile ilişkilerine denk bir duygusal destek ve stresli durumlarda tamponlayıcı destek sağlamaktadır. Aileden uzakta yaşayan bir öğrenci için kampüste kurulan yeni bağlar bu nedenle ayrı bir önem taşır.

Sosyal destek ile psikolojik sıkıntı arasındaki ilişki tek yönlü değildir. İçselleştirme belirtileri yaşayan öğrenciler zamanla arkadaşlardan daha az destek algılayabilmektedir (Taylor vd., 2014). Bazı çalışmalarda sosyal destek ya da ilişkilerin niteliği düzenleyici değil aracı bir rol üstlenmiştir (Islam vd., 2022; Shen, 2009). Önerilen araştırmada sosyal bağlılığın her iki rolü de karşılaştırmalı olarak sınanacaktır.

Kavramsal Model ve Hipotezler

Alanyazın ışığında, okumak için yeni bir şehre taşınan birinci sınıf öğrencileri için şu hipotezler önerilmektedir:

H1: ÇÇOY düzeyi arttıkça üniversiteye uyum (akademik, sosyal, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal bağlanma) azalacaktır.

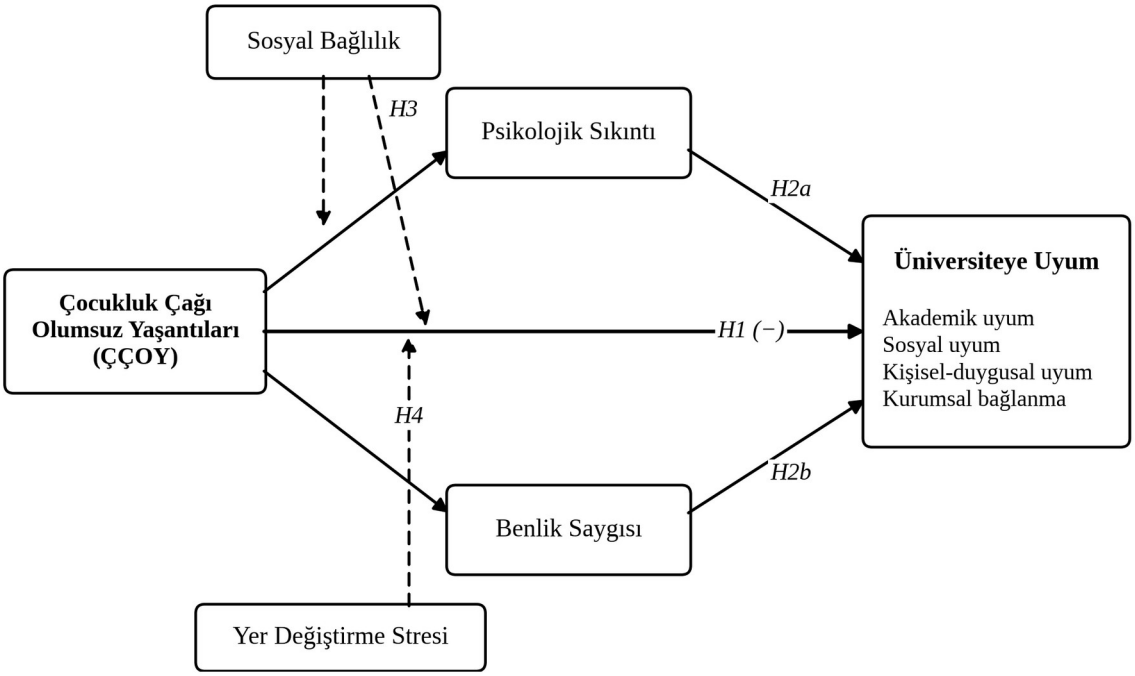
H2a: Psikolojik sıkıntı, ÇÇOY ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkiye aracılık edecektir.

H2b: Benlik saygısı, ÇÇOY ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkiye aracılık edecektir.

H3: Sosyal bağlılık, ÇÇOY'nin psikolojik sıkıntı ve üniversiteye uyum üzerindeki olumsuz etkisini hafifletecektir.

H4: ÇÇOY ile üniversiteye uyum arasındaki ilişki, yer değiştirme stresi yüksek olan öğrencilerde daha güçlü olacaktır.

H1–H4 birlikte, ÇÇOY'nin etkisinin aracı süreçler üzerinden işlediği ve sosyal bağlılık ile yer değiştirme stresi tarafından düzenlendiği bir düzenleyicili aracılık (moderated mediation) modeli oluşturur. Model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Önerilen kavramsal model

3. ÖNERİLEN ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Aracılık ilişkilerinin zamansal sırasını daha iyi yakalamak için iki ölçümlü, kısa süreli boylamsal bir desen önerilmektedir. İlk ölçüm güz döneminin başında, ikinci ölçüm aynı dönemin sonunda yapılacaktır. Karatekin (2018) benzer bir desenle ÇÇOY'nin tek bir dönem içinde ruh sağlığındaki kötüleşmeyi yordadığını göstermiştir. İlk ölçümde ÇÇOY, sosyal bağlılık, demografik bilgiler ve yer değiştirme göstergeleri, ikinci ölçümde ise psikolojik sıkıntı, benlik saygısı ve uyum ölçülecektir. Bu sıralama, tüm değişkenleri aynı anda ölçmenin doğurabileceği yanlılığı bir ölçüde azaltır. Aracı değişkenler ile sonuç değişkeninin aynı ölçümde yer alması ise desenin bir sınırlılığı olarak kalmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun Türkiye'nin farklı bölgelerindeki en az iki devlet üniversitesinin birinci sınıf öğrencilerinden oluşması önerilmektedir. Temel grubu, üniversite için aile evinin bulunduğu ilden başka bir ile taşınmış öğrenciler oluşturacaktır. H4 yer değiştirme stresinin sürekli bir değişken olarak ele alınmasını gerektirdiğinden bu hipotez başka bir ile taşınan öğrenciler arasında sınanacaktır. Aile yanında kalan birinci sınıf öğrencileri ise karşılaştırma grubu olarak çalışmaya alınacak ve yer değiştirme durumunun (taşınan ya da aile yanında kalan) düzenleyici rolü ek bir analizle incelenecektir. Katılım için 18 yaşını doldurmuş olmak, üniversiteye ilk kez kayıt yaptırmış olmak ve gönüllülük ölçüt alınacaktır. Örneklem büyüklüğü, dolaylı ve koşullu dolaylı etkileri sınayacak gücü sağlayacak şekilde simülasyon temelli güç analiziyle belirlenecektir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanacak formda yaş, cinsiyet, fakülte ve algılanan sosyoekonomik düzey gibi bilgilerin yanında yer değiştirmeye ilişkin sorular da bulunacaktır. Aile evinin bulunduğu il ve üniversiteye uzaklığı, barınma türü (yurt, apart, ev), aileyle görüşme sıklığı ve öğrencinin daha önce aileden ayrı yaşayıp yaşamadığı sorulacaktır. Barınma koşulları ile yalnızlık ve sağlık kaygısı

arasındaki ilişki (Kara vd., 2019) düşünüldüğünde bu bilgiler yer değiştirme stresinin bağlamını anlamak için gereklidir.

Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantılar Ölçeği: ÇÇOY, Felitti vd. (1998) tarafından geliştirilen ve Gündüz vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan 10 maddelik öz bildirim ölçeğiyle ölçülecektir. Ölçek 18 yaşından önceki istismar, ihmal ve ev içi işlev bozukluğu deneyimlerini geriye dönük olarak tarar. Toplam puan bildirilen yaşantı türü sayısını gösterir. Türkçe form geçerli ve güvenilir bulunmuş, geniş gruplarda çocukluk çağı travmasını taramak için kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak uyarlama çalışması psikoterapiye başvuran 50 yetişkinle yapıldığından (Gündüz vd., 2018) ölçeğin yapı geçerliğinin üniversite öğrencilerinde doğrulayıcı faktör analiziyle yeniden sınanması gerekecektir. Kuramsal çerçevede tartışılan birikimli ve özgül modeller (Hardi vd., 2024; Ho vd., 2020; Lanier vd., 2018) nedeniyle ÇÇOY hem toplam puan hem de tür düzeyinde analiz edilecektir. Ölçek, topluluk içi şiddet gibi aile dışı olumsuz yaşantıları kapsamamaktadır. Türkiye'deki üniversite öğrencilerinde en sık bildirilen olumsuz yaşantının topluluk içi şiddet olduğu dikkate alındığında (Çam ve Ustuner Top, 2026), bu yaşantıyı sorgulayan ek maddelerin forma eklenmesi önerilmektedir.

Üniversite Yaşamı Ölçeği: Üniversiteye uyum, Aladağ vd. (2003) tarafından Türk üniversite öğrencileri için geliştirilen ölçekle değerlendirilecektir. Ölçek Türkiye'de birinci sınıf öğrencilerinin uyumunu inceleyen çalışmalarda da kullanılmıştır (Kaba ve Keklik, 2016). Uyumun dört boyutunu (Baker ve Siryk, 1989) ayrı ayrı inceleyebilmek için ölçeğin alt boyutlarının bu boyutlarla ne ölçüde örtüştüğüne analizlerden önce bakılacaktır.

Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ-21): Psikolojik sıkıntı, Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilen ölçeğin Sarıçam (2018) tarafından uyarlanan 21 maddelik Türkçe formuyla ölçülecektir. Ölçeğin depresyon, anksiyete ve stres olmak üzere üç alt boyutu vardır. Türkçe formun üç faktörlü yapısı normal ve klinik örneklemlerde desteklenmiş, form klinik grupları sağlıklı bireylerden iyi düzeyde ayırt etmiştir (Sarıçam, 2018).

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: Benlik saygısı için Rosenberg'in (1965) geliştirdiği ve Çuhadaroğlu'nun (1986) Türkçeye uyarladığı ölçeğin benlik saygısı alt ölçeği kullanılacaktır.

Sosyal Bağlılık Ölçeği: Lee ve Robbins (1995) tarafından geliştirilen ve Duru (2007) tarafından uyarlanan ölçek kullanılacaktır. Duru (2007), Türkçe formun toplam puanlarının üniversite öğrencilerinde yalnızlık, sosyal destek ve yaşam doyumuyla beklenen yönde ilişkili olduğunu ve ölçeğin üniversite öğrencileriyle yapılacak çalışmalarda geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceğini bildirmiştir.

Utrecht Ev Özlemi Ölçeği: Yer değiştirme stresinin psikolojik yönü, Stroebe vd. (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirliği Duru ve Balkıs (2013) tarafından incelenen ölçekle değerlendirilecektir. Ölçek yalnızca başka bir ile taşınan öğrencilere uygulanacaktır. Ev özlemi puanı, Kişisel Bilgi Formu'ndaki bağlamsal göstergelerle birlikte yer değiştirme stresini temsil edecektir.

Verilerin Analizi

Ön analizlerde kayıp veri, uç değer, normallik ve çoklu bağlantı incelenecek, veriler tümüyle öz bildirime dayandığı için ortak yöntem varyansına da bakılacaktır. Ölçme modelleri doğrulayıcı faktör analiziyle sınandıktan sonra betimsel istatistikler ve korelasyonlar hesaplanacaktır. Hipotezler Hayes'in (2022) koşullu süreç analizi çerçevesinde, PROCESS makrosu ve 5.000 yeniden örneklemeli bootstrap güven aralıklarıyla test edilecektir. H1 ve H2 için paralel aracılık modeli (Model 4) kullanılacaktır. Sosyal bağlılığın hem ÇÇOY'den aracılara giden yolları hem de doğrudan yolu düzenlediği H3 için Model 8, yer değiştirme stresinin yalnızca doğrudan yolu düzenlediği H4 için ise Model 5 uygundur. Model 8'de düzenleyici değişken ÇÇOY'den iki aracıya giden yolları birlikte düzenlediğinden, sosyal bağlılığın benlik saygısı yolu üzerindeki etkisi de raporlanacak, ancak bu etki için hipotez öne sürülmediğinden keşfedici olarak yorumlanacaktır. Sosyal bağlılığın aracı olduğu alternatif model de sınanarak karşılaştırılacaktır. Örneklem yeterince büyük olursa modelin tamamı yapısal eşitlik modellemesiyle tek seferde de test edilebilir.

Analizler uyum toplam puanı ve ölçeğin alt boyutları için ayrı ayrı yürütülecektir. Yaş, cinsiyet ve algılanan sosyoekonomik düzey kontrol değişkeni olarak analizlere katılacaktır.

Etik Hususlar

Araştırma için ilgili üniversitenin etik kurulundan onay alınacaktır. ÇÇOY soruları hassas olduğundan veri toplama sürecinin travmaya duyarlı biçimde planlanması gerekir. Katılımcılara ölçeklerin çocukluktaki zorlayıcı deneyimleri sorduğu önceden söylenecek, istemedikleri soruları boş bırakabilecekleri ve diledikleri anda çalışmadan çekilebilecekleri açıkça belirtilecektir. Veriler anonim toplanacak, iki ölçümü eşleştirmek için kimlik bilgisi içermeyen bir kod kullanılacaktır. Çalışmanın sonunda her katılımcıya üniversitenin psikolojik danışmanlık merkezinin iletişim bilgileri ile ruh sağlığı destek kaynakları verilecektir. Bulgular yorumlanırken ÇÇOY'nin geriye dönük öz bildirimle ölçülmesinin getirdiği sınırlılık (Hughes vd., 2017) göz önünde tutulacaktır.

4. SONUÇ

Bu çalışmada, çocuklukta yaşanan olumsuz deneyimler ile yeni bir şehre taşınarak üniversiteye başlayan öğrencilerin uyumu arasındaki ilişkiye dair alanyazın derlenmiş ve bu ilişkiyi açıklayan bir model önerilmiştir. ÇÇOY Türkiye'deki üniversite öğrencileri arasında yaygındır (Çam ve Ustuner Top, 2026). Yetişkinlikte pek çok sağlık sorunuyla (Hughes vd., 2017), üniversite yıllarında ise ruh sağlığındaki kötüleşmeyle ilişkilidir (Ho vd., 2020; Karatekin, 2018). Stres süreci modeline (Pearlin vd., 1981) ve stres duyarlılaşması hipotezine (Hammen vd., 2000; McLaughlin vd., 2010) dayanan modelde ÇÇOY'nin uyum üzerindeki etkisinin psikolojik sıkıntı ve benlik saygısı üzerinden işlemesi, sosyal bağlılıkla hafiflemesi ve yer değiştirme stresiyle güçlenmesi beklenmektedir.

Çalışmanın kuramsal katkısı iki noktada toplanabilir. Birincisi, çoğunlukla Batılı örneklemlerde incelenen bu ilişkiyi (Ho vd., 2020) üniversite eğitiminin öğrencilerin çoğunlukla yer değiştirmesini gerektirdiği Türkiye bağlamına (Kara vd., 2019) taşımasıdır. İkincisi, yeni bir şehre taşınmayı bir arka plan değişkeni olarak değil, erken yaşantıların etkilerinin görünür hâle gelebileceği bir geçiş bağlamı olarak ele almasıdır. Önerilen araştırma yapıldığında ÇÇOY'nin hangi öğrencilerde ve hangi koşullarda uyumu daha çok zorlaştırdığı görülebilecek, müdahaleler de buna göre hedeflenebilecektir.

İncelenen çalışmalar uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır. Karatekin (2018), ÇÇOY'nin bir dönem içinde ruh sağlığındaki kötüleşmeyi yordamasından hareketle risk altındaki öğrencilerin erken belirlenmesini, strese yönelik müdahaleleri ve yardım aramayı artırmaya dönük çalışmaları önermektedir. Hughes vd. (2017) ÇÇOY'yi dikkate alan, travmaya duyarlı hizmetlerin dayanıklılığı güçlendiren programlarla birlikte sunulmasını savunur. Sosyal ve duygusal destek, ÇÇOY öyküsü olan bireylerde depresyona karşı koruyucu bir etken olarak öne çıkmaktadır (Brinker ve Cheruvu, 2017). Kampüste destekleyici ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırmak bu açıdan önem taşır.

Birinci sınıf öğrencileri için akran danışmanlığı ve mentorluk programları, akademik danışmanların ve yurt personelinin öğrencilere kendiliğinden ulaşması, kalabalık sınıflarda aidiyeti destekleyen küçük grup etkinlikleri ve yurtlarda topluluk duygusunu güçlendiren uygulamalar önerilmektedir (Sevinç ve Gizir, 2014; Worsley vd., 2021). Wilcox vd. (2005) arkadaşlıkların okulda kalmada belirleyici olduğunu ve bu arkadaşlıkların kurulmasında barınma düzenlemelerinin merkezi bir yer tuttuğunu göstermiştir. Bu bulgu, yurt ve barınma hizmetlerinin yalnızca fiziksel bir ihtiyaç olarak ele alınmaması gerektiğine işaret etmektedir. Türkiye'de barınma sorunlarına yönelik uygulamaların yetersiz kaldığı düşünülürse (Kara vd., 2019) bu öneri ayrıca önem kazanır. Ev özlemine karşı önleyici hazırlık (Thurber ve Walton, 2007), üniversiteye başlamadan önce ve oryantasyon sırasında öğrencilere ve ailelerine sunulabilir. Worsley vd. (2021) ayrıca evden üniversiteye geçerken ruh sağlığı hizmetlerinin kesintiye uğramamasına dikkat çekmektedir.

Önerilen araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. ÇÇOY'nin geriye dönük öz bildirimle ölçülmesi hatırlama ve bildirme yanlılıklarına açıktır (Hughes vd., 2017). İki ölçümlü desen zamansal sırayı kısmen yansıtsa da nedensel çıkarım için yeterli değildir ve ÇÇOY ölçeğinin Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde

yeniden sınanması gerekir. İleride öğrencilerin üniversite yıllarının tamamı boyunca izlenmesi, yurtta kalan ve aile yanında yaşayan öğrencilerin karşılaştırılması (Worsley vd., 2021) ve bu modele dayanan önleyici programların etkililiğinin sınanması yararlı olacaktır.

5. KAYNAKLAR

Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(20), 41–47.

Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M. H. M. ve Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*, 235–245. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x

Arslan, G. (2023). Childhood psychological maltreatment, optimism, aversion to happiness, and psychological adjustment among college students. *Current Psychology, 42*, 25142–25150. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03538-5

Atkinson, L., Beitchman, J., Gonzalez, A., Young, A., Wilson, B., Escobar, M., Chisholm, V., Brownlie, E., Khoury, J. E., Ludmer, J. ve Villani, V. (2015). Cumulative risk, cumulative outcome: A 20-year longitudinal study. *PLOS ONE, 10*(6), Article e0127650. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127650

Aydın Sünbül, Z. ve Çekici, F. (2018). Homesickness in the first year college students: The role of personality and attachment styles. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 4*(3), 412–420. https://doi.org/10.24289/ijsser.426764

Aypay, A., Aypay, A. ve Demirhan, G. (2009). Öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumu: Bir üniversite örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 46–64. https://doi.org/10.12780/UUSBD38

Baker, R. W. ve Siryk, B. (1989). *SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire manual*. Western Psychological Services.

Brinker, J. ve Cheruvu, V. K. (2017). Social and emotional support as a protective factor against current depression among individuals with adverse childhood experiences. *Preventive Medicine Reports*. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2016.11.018

Çam, H. H. ve Ustuner Top, F. (2026). Adverse childhood experiences and associated health-risk behaviors among university students in Turkey: A cross-sectional analysis. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s40653-026-00979-z

Çimen, F. ve Seçer, İ. (2026). Academic adjustment in children and adolescents with adverse childhood experiences: A multi-level meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 41*(2), Article 75. https://doi.org/10.1007/s10212-026-01139-5

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi]. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Danese, A. ve McEwen, B. S. (2012). Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiology & Behavior, 106*(1), 29–39.

Davies, E., Read, J. ve Shevlin, M. (2022). The impact of adverse childhood experiences and recent life events on anxiety and quality of life in university students. *Higher Education, 84*, 211–224. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00774-9

Duru, E. (2007). Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim Araştırmaları*.

Duru, E. ve Balkıs, M. (2013). The psychometric properties of the Utrecht Homesickness Scale: A study of reliability and validity. *Eurasian Journal of Educational Research*, *52*, 61–78.

Espejo, E. P., Hammen, C. L., Connolly, N. P., Brennan, P. A., Najman, J. M. ve Bor, W. (2007). Stress sensitization and adolescent depressive severity as a function of childhood adversity: A link to anxiety disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*(2), 287–299. https://doi.org/10.1007/s10802-006-9090-3

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. ve Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine, 14*(4), 245–258. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N. ve Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development, 48*(3), 259–274. https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024

Garner, A. S. (2013). Home visiting and the biology of toxic stress: Opportunities to address early childhood adversity. *Pediatrics, 132*(Suppl. 2), S65–S73. https://doi.org/10.1542/peds.2013-1021D

Gresham, B. ve Karatekin, C. (2023). The role of adverse childhood experiences (ACEs) in predicting academic problems among college students. *Child Abuse & Neglect, 142*(Pt 1), Article 105595. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105595

Gündüz, A., Yaşar, A. B., Gündoğmuş, İ., Savran, C. ve Konuk, E. (2018). Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantılar Ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 19*(Özel Sayı 1), 68–75. https://doi.org/10.5455/apd.294158

Hammen, C., Henry, R. ve Daley, S. E. (2000). Depression and sensitization to stressors among young women as a function of childhood adversity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(5), 782–787. https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.5.782

Hardi, F. A., Peckins, M. K., Mitchell, C., McLoyd, V., Brooks-Gunn, J., Hyde, L. W. ve Monk, C. S. (2024). Childhood adversity and adolescent mental health: Examining cumulative and specificity effects across contexts and developmental timing. *Development and Psychopathology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1017/S0954579424001512

Hatch, V., Swerbenski, H. ve Gray, S. A. O. (2020). Family social support buffers the intergenerational association of maternal adverse childhood experiences and preschoolers' externalizing behavior. *American Journal of Orthopsychiatry, 90*(4), 489–501. https://doi.org/10.1037/ort0000451

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3. bs.). Guilford Press.

Ho, G. W. K., Bressington, D., Karatzias, T., Chien, W. T., Inoue, S., Yang, P. J., Chan, A. C. Y. ve Hyland, P. (2020). Patterns of exposure to adverse childhood experiences and their associations with mental health: A survey of 1346 university students in East Asia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 55*(3), 339–349. https://doi.org/10.1007/s00127-019-01768-w

Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L. ve Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health, 2*(8), e356–e366. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4

Husky, M. M., Sadikova, E., Lee, S., Alonso, J., Auerbach, R. P., Bantjes, J., Bruffaerts, R., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Gutiérrez-García, R., Hasking, P., Mak, A., McLafferty, M., Sampson, N. A., Stein, D. J., Kessler, R. C. ve WHO WMH-ICS Collaborators. (2023). Childhood adversities and mental disorders in first-year college students: Results from the World Mental Health International College Student Initiative. *Psychological Medicine, 53*(7), 2963–2973. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37449483/

Hyseni Duraku, Z. ve Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health Psychology Open*. https://doi.org/10.1177/2055102918799963

Islam, M. J., Broidy, L., Eriksson, L., Rahman, M. ve Mazumder, N. (2022). Childhood maltreatment and decision-making autonomy in adulthood: The mediating roles of self-esteem and social support. *Child Abuse & Neglect*, Article 105665. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105665

John-Henderson, N. A., Williams, S. E., Brindle, R. C. ve Ginty, A. T. (2018). Changes in sleep quality and levels of psychological distress during the adaptation to university: The role of childhood adversity. *British Journal of Psychology*. https://doi.org/10.1111/bjop.12314

Kaba, İ. ve Keklik, İ. (2016). Öğrencilerin üniversiteye uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler. *Hacettepe Journal of Educational Research, 2*(2). https://dergipark.org.tr/tr/pub/huner/article/411244

Kara, H. Z., Aykul, M. ve Pulat, A. B. (2019). Neden ve sonuçları itibariyle üniversite öğrencilerinin barınma sorunu. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 78–91. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/article/543139

Karatekin, C. (2018). Adverse childhood experiences (ACEs), stress and mental health in college students. *Stress and Health, 34*(1), 36–45. https://doi.org/10.1002/smi.2761

Kural, A. I. ve Özyurt, B. (2023a). The relationship between attachment orientations and university adjustment among freshmen: Mediating role of perceived stress. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 24*(4), 1078–1095. https://doi.org/10.1177/1521025120962017

Kural, A. I. ve Özyurt, B. (2023b). Why some students adjust easily while others can not? Stress and adjustment to university: Personality as moderator. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 25*(3), 594–612. https://doi.org/10.1177/15210251211002179

Lanier, P., Maguire-Jack, K., Lombardi, B., Frey, J. ve Rose, R. A. (2018). Adverse childhood experiences and child health outcomes: Comparing cumulative risk and latent class approaches. *Maternal and Child Health Journal, 22*(3), 288–297. https://doi.org/10.1007/s10995-017-2365-1

Lee, R. M. ve Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The Social Connectedness and the Social Assurance scales. *Journal of Counseling Psychology, 42*(2), 232–241. https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.232

Lovibond, P. F. ve Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*, 335–343. https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U

March-Amengual, J.-M., Cambra Badii, I., Casas-Baroy, J.-C., Altarriba, C., Comella Company, A., Pujol-Farriols, R., Baños, J.-E., Galbany-Estragués, P. ve Comella Cayuela, A. (2022). Psychological distress, burnout, and academic performance in first year college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(6), Article 3356. https://doi.org/10.3390/ijerph19063356

McLaughlin, K. A., Conron, K. J., Koenen, K. C. ve Gilman, S. E. (2010). Childhood adversity, adult stressful life events, and risk of past-year psychiatric disorder: A test of the stress sensitization hypothesis in a population-based sample of adults. *Psychological Medicine, 40*(10), 1647–1658. https://doi.org/10.1017/S0033291709992121

Pearlin, L. I. ve Bierman, A. (2013). Current issues and future directions in research into the stress process. C. S. Aneshensel, J. C. Phelan ve A. Bierman (Ed.), *Handbook of the sociology of mental health* içinde (2. bs., ss. 325–340). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5_16

Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A. ve Mullan, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior, 22*(4), 337–356. https://doi.org/10.2307/2136676

Rosecrance, P. (2022). *Adverse childhood experiences and college adjustment: A moderated mediation model* (Publication No. 6914) [Doktora tezi, University of Tennessee]. TRACE: Tennessee Research and Creative Exchange. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/6914

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Sarıçam, H. (2018). The psychometric properties of Turkish version of Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21) in community and clinical samples. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 19–30. https://doi.org/10.5455/jcbpr.274847

Sevinç, S. ve Gizir, C. A. (2014). Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year university students: The case of Mersin University. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(4), 1301–1308. https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2081

Sevinç Tuhanioğlu, S. ve Gizir, C. A. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi, 9*(3), 249–262. https://doi.org/10.2399/yod.18.041

Sharp, J. ve Theiler, S. (2018). A review of psychological distress among university students: Pervasiveness, implications and potential points of intervention. *International Journal for the Advancement of Counselling, 40*, 193–212. https://doi.org/10.1007/s10447-018-9321-7

Shen, A. C.-T. (2009). Self-esteem of young adults experiencing interparental violence and child physical maltreatment: Parental and peer relationships as mediators. *Journal of Interpersonal Violence, 24*(5). https://doi.org/10.1177/0886260508317188

Stroebe, M., van Vliet, T., Hewstone, M. ve Willis, H. (2002). Homesickness among students in two cultures: Antecedents and consequences. *British Journal of Psychology, 93*, 147–168.

Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B. ve Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 123–144. https://doi.org/10.1177/0743558400151007

Taylor, Z. E., Doane, L. D. ve Eisenberg, N. (2014). Transitioning from high school to college: Relations of social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood. *Emerging Adulthood, 2*(2), 105–115. https://doi.org/10.1177/2167696813506885

Thurber, C. A. ve Walton, E. (2007). Preventing and treating homesickness. *Pediatrics*, *119*(1), 192–201.

Uysal, A., Güngör, Ş. ve Meydan, A. (2017). Üniversite öğrencileri ve ikametgâh ilişkisi/bir mekânın eve dönüştürülmesi: Nevşehir örneği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, *22*(38), 15–38. https://doi.org/10.17295/ataunidcd.316850

Valenti, G. D. ve Faraci, P. (2021). Predicting university adjustment from coping-styles, self-esteem, self-efficacy, and personality: Findings from a survey in a sample of Italian students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(3), 894–907. https://doi.org/10.3390/ejihpe11030066

Wilcox, P., Winn, S. ve Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education, 30*(6), 707–722. https://doi.org/10.1080/03075070500340036

Worsley, J. D., Harrison, P. ve Corcoran, R. (2021). Bridging the gap: Exploring the unique transition from home, school or college into university. *Frontiers in Public Health, 9,* Article 634285. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634285

B040

ÇOCUKLUKTA SAKLI RUHSAL YARALARA DİSSOANALİTİK BİR BAKIŞ: TRAVMA, NARSİSİZM VE DİSSOSİYASYON

Prof. Dr. Erdinç Öztürk

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi

Bildiri no: ABS-2AA5EG

Özet

Dissoanalitik ekol perspektifinden çocukluk çağı travmalarının narsisizm, dissosiyasyon ve psikopatolojiyle ilişkisini bütüncül bir çerçevede ele alınmaktadır. Dissoanaliz, erken yaşta başlayan kronik, kompleks ve kümülatif travmalarla ilişkili narsisizm ve dissosiyasyonu *"çocuklukta saklı ruhsal yaralar"* olarak kavramsallaştırmakta; reviktimizasyon, dissosiyasyon ve narsisizm arasındaki etkileşimin bireyin kendine zarar verme davranışları ve self sabotaj üzerindeki rolünü vurgulamaktadır. *"Solastaljik narsisizm", "dissosiyatif narsisizm", "dissosiyatif anguaz", "dissosiyatif boşluk"* ve *"narsisistik otofaji"* kavramları ekseninde travmatik yaşantıların bireyden topluma uzun dönemli ruhsal etkileri değerlendirilmiştir. Travma inkarı ve inkar travması, travmatik aşındırma, kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımı; ruhsal entegrasyonu kesintiye uğratan temel dissosiyojen ajanlardır. Ayrıca nekrifisifili, siber dissosiyasyon, kitlesel narsisizm, hipnotik psikotoplumsal füzyon ve narsisistik otofaji aracılığıyla çocukluk çağı travmalarının baskıcı sistemler, kitlesel şiddet ve toplumsal kutuplaşmalarla ilişkili dönüşümleri kritik bir öneme sahiptir. Dissoanaliz kuramı, travmatik yaşantıların nötralize edilmesi ile bireylere ve toplumlara zarar veren dissosiyojen döngülerin sonlandırılmasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda dissoanalitik ekolden köken alan *"Kendileşme Psikoterapisi"*, bireyin otonomisini ve özgürlüğünü yeniden kazanmasını, travmatik yaşantılarını nötralize etmesini, entegratif kendiliğe yönelmesini ve ruhsal entegrasyonunu yeniden yapılandırmasını amaçlayan terapötik bir yaklaşım olarak sunulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Dissoanaliz, nekrifisifili; kendileşme; dissosiyasyon; travma; narsisizm

Dissoanalitik Ekol Perspektifinden Solastaljik Narsisizm

Dissoanaliz, erken yaşta başlayan kronik, kompleks ve kümülatif travmalarla yakından bağlantılı fonksiyon gösteren narsisizm ve dissosiyasyonu *"çocuklukta saklı ruhsal yaralar"* olarak kavramsallaştırmaktadır (Öztürk, 2022a, 2022b). Örseleyici olumsuz yaşam deneyimleriyle karakterize olan reviktimizasyon, dissosiyasyon ve narsisizm üçlüsü; bireylerin kendilerine psikolojik zarar verme ya da sabote etme şiddetinde kritik bir belirleyicidir. Fakat dissosiyasyon ile narsisizmin şiddeti, sıklığı ve süresi arttığında özne travmalarını nötralize edemez ve kendi istismarcısına dönüşebilir (Öztürk, 2024a). Bu doğrultuda manipülasyon ve gaslightingden köken alan *"solastaljik narsisizm"*, majör oranda borderline kişilik bozukluğuyla minör oranda ise psikopatiyle eşleniktir. Reviktimizasyon esnasında ya da hemen sonrasında öznenin yaslandığı ve güvendiği bireylerin ihanetine dair duyduğu *"yıkıklık hissi"* karşısında travmatik kabuğunu güçlendirme amacıyla geliştirdiği; zamanla bir ruhsal hastalığa transforme olabilen ve *"dissosiyatif bağlar"* ile karakterize olan bu kuşatıcı psikopatojen fenomen, *"solastaljik narsisizm"*dir. Postmodern toplumlarda nekrifisifilistler, dijital iletişim ağları ve sosyal medya uygulamalarında kendilerini, eşlerini ya da partnerlerini, varlıklarını, tüketimlerini ve adeta her şeylerini teşhir ederek besledikleri solastaljik narsisizmlerini vurgulamak adına kendi kimliklerinden, yaşam felsefelerinden ve politik düşüncelerinden uzaklaşmışlardır (Öztürk, 2026a, 2026b).

Bir bireyin yaşadığı en yeni deneyim, o bireyin yaşadığı en eski deneyimin bir kopyasının tersiyle birlikte spiritüel kimlik yani *"sidentity"* tarafından *"derin bellek"*te saklanır! Öztürk tarafından tanımlanan sidentity, spiritüel kimliğin ötesinde ve onu da kapsayan bir *"psikospiritüel oluşum"*dur. Değişken zaman aralıklarında travmatize öznelerin sağlıklı yanları bireyin kontrolünü ele aldığında; bölünme odaklı

dissosiyasyon birleşme odaklı entegrasyona, kendi odaklı narsisizm ise öteki odaklı *"ekoizm"*e doğru evrilir (Öztürk, 2025a). Öztürk tarafından yapılandırılan *"Kendileşme Psikoterapisi"*nde temel motto, bireyin örseleyici uyaranlar karşısında ya da sonrasında hem travmatik yaşantılarını nötralize ederek hem de kendisinin en iyi versiyonuna dönüşerek ruhsal entegrasyonunu geri kazanmasıdır (Öztürk, 2021, 2025a). İnsanlar ya kendilerini kendileriyle tamamlarlar ya da kendilerini tamamladıklarını sandıkları insanlar ya da diğer unsurlarla birlikte hiçbir zaman bütün olamayarak hep yarım kalırlar! Dissoanalitik açıdan ne empati eksikliği ile karakterize narsisizm ne de hiperempati ile karakterize ekoizm, *"optimal empati"*yi imkanlı kılmaz; optimal empati sadece *"ruhsal entegrasyon"* ile birlikte mümkündür! (Öztürk, 2025a, 2025b).

Bir Entegrasyon Kaybının Ardından Bireysel Narsisizmden Kitlesel Narsisizme

Dissoanalitik kuram, travma ile ilişkili her narsisistik ve dissosiyojenik psikojen öğenin uzun zamandizinsellerde tersine dönüşeceği gerçeğini şiddetle vurgular. İnsanlık tarihinde en huzurlu anlar en mutsuz anlara ve barışın hüküm sürdüğü günler savaşın hüküm sürdüğü günlere ya da demokrasiler totalitarizmlere evrilebilir (Öztürk, 2022a). İnsan kökenli bireysel travmalar, insan kökenli toplumsal travmalara, insan kökenli toplumsal travmalar ise, insan kökenli bireysel travmalara *"dissosiyojenik psikotoplumsal osilasyonlar"* aracılığıyla dönüşebilmektedir ki bu dissoanalitik paradigma, dünyadaki bütün *"kitlesel narsisizm"* yüklü şiddet girdaplarını açıklamak adına kritik bir katkı sağlar. Hem travmatize bireyler hem de travmatize toplumlar, istismarcılarıyla narsisistik bağlarını sonlandırdıkları *"dissosiyatif devrimler*" ile özgürleşirler ve yeniden *"psikotoplumsal entegrasyon*"u sağlayabilirler! (Öztürk, 2022b, 2023a).

Uluslar her boyutta genellikle kendi varlanışlarının tam tersine uzun dönemlerde dönüşebilirler. Medeni bir toplum çağdışı bir görünüme ya da çağdışı bir toplum medeni bir görünüme bürünebilmektedir. Bazı narsisistik dev ülkeler yıkılabilir, tarihten silinebilir ya da bazı minimalist yeni ülkeler adeta devleşerek dünyanın gidişatında başat bir rol oynayabilmektedir ki, bu fenomen, *"kontrapsikotoplumsal transformasyon"* olarak Öztürk tarafından tanımlanmıştır (Öztürk, 2022a, 2024a). *"Kontrapsikotoplumsal transformasyon"* fenomeninde etken ajan, bir ulusta değişken aralıklarla benimsenen *"kitlesel narsisizim"* ile örülü şiddet odaklı baskın çocuk yetiştirme stilleri ya da empati ile örülü fonksiyonel baskın çocuk yetiştirme stilleridir (Öztürk, 2024a, 2024b). Sessizlikle boğulmuş travmatik acılar masum çocukların sırtında bir yük olarak zamanla bir *"psikopatolojik kambur"* halini alır ki istismarcı ile özdeşim odaklı *"narsisistik transformasyon"*, çocukluğun masumiyetini yetişkinliğe taşıtmaz! (Öztürk, 2022a).

Öztürk'ün Dissosiyojenik Döngüsel İlişki Modeli

Bugün her barış yanlısı, onurlu, itibarlı ve medeni insanın psikotoplumsal misyonu, olumsuz çocukluk çağı deneyimlerini olumlu çocukluk çağı deneyimlerine dönüştürmek olmalıdır. Son zamanlarda hem disfonksiyonel aileler hem de toksik partnerler ya da eşler; yakın ilişki dinamiklerinde utancı, utançsızlığa dönüştürerek adeta normalleştirmekte, hatta *"utanç"* duygusunun öngörülen karşıtı olan *"itibar"* duygusunu ortadan kaldırmaktadır (Öztürk, 2023b). Utanç utançsızlığa dönüşerek normalleşince ve itibar yok olunca, bireylerdeki *"saklı narsisizm"* onları kendilerini değerli hissettireceklerine inandıkları dominant ilişki nesneleriyle olan adi ilişkilere yahut çoklu bağımlılıklara yöneltmektedir. Toksik ilişkilere takılı kalan narsisistik bireyler ve toplumlar adına *"haz bağımlılığı"* ve *"toplumsal çözülme"* yani *"kitlesel dissosiyasyon"* kaçınılmaz bir sondur (Öztürk, 2025b).

Dünyanın her ülkesinde birbirinden farklı zaman uzamlarında deneyimlenen çocukluk çağı travmaları klinisyenlerle, güvenlik güçleriyle ve avukatlarla sonlandırılamamaktadır. Eğer biz travma terapistleri, dissoanalistler, psikotravmatologlar ve psikotarihçiler olarak ebeveynlere empati odaklı fonksiyonel çocuk yetiştirme stillerini öğretemezsek; psikotoplumsal baskılar, ardışık savaşlar, süreğen terör atakları ve soykırımlar asla bitmeyecektir! (Öztürk, 2022a, 2024b). *"Öztürk'ün Dissosiyojenik Döngüsel İlişki Modeli"*ne göre, bütün bireyler adına travmatik yaşantıları normalize ve nötralize etmek arasındaki çatışma, dissosiyasyonun psikotoplumsal çekirdeğini oluşturur! Şiddet ya da şımartılma odaklı yanlış çocuk yetiştirme stillerinin içerisinde saklı olarak fonksiyon gören insan kökenli bireysel ve toplumsal travmatik

yaşantılar; kısa ve uzun devirlerde bireysel ve toplumsal narsisistik psikopatolojilere, hatta dikta rejimlerine transforme olur! (Öztürk, 2022c, 2025b).

Bir Postmodern Narsisistik Psikopatoloji Olarak Nekrifisifili ve Siber Dissosiyasyon

Öztürk tarafından *"ölü doğa seviciliği"* ve *"haz bağımlılığı"* ile karakterize olan narsisistik bir ilkel kitle olarak kavramsallaştırılan *"nekrifisifilistler"*, kendilerini şımartan ya da istismar eden ebeveynlerine görünürde sınır koymak için adeta taptıkları totemik dominant partnerler seçerler ve dominant liderlere mesmerize olurlar! Nekrifisifilistler, bireysel özgürlüklerinden ödün verdikleri formatif ilişkilerin gölgesinde *"kolektif narsisizm"* deneyimleme eğiliminde olup; herkesleştirici ve konformizm odaklı yaşam tarzları benimserler (Öztürk, 2022a, 2024a). Toplumsal misyonu bulunmayan, mesleğini sahiplenmeyen, primitif, hedonist ve nekrifisifilist bireyler için taptıkları politik ya da duygusal bir gücün kontrolüne girmek kaçınılmazdır. Kendi özgürlüklerinden, haz, çıkar ve lüks uğruna vazgeçerek hem dominant partnerlere hem de otokratik liderlere sığınırlar. Bu narsisistik sığınma eylemi, onları otantik kendiliklerinden uzaklaştırarak adeta *"kopya benlikler"*e dönüştürür! (Öztürk, 2023b, 2024a).

Siber dissosiyatif yaşantılar ve her türlü marjinal çoklu komün ilişkilerle karakterize olan nekrifisifili, adeta bir *"dijital postmodern salgın"* olarak hedonist nekrifisifilistleri yönetir hale gelmiştir. Dijital akımların takipçişi olan nekrifisifilistler haz odaklı ve telkine açık yapılarından dolayı politik sistem tarafından kolaylıkla manipüle edilerek kendilerinden talep edilenleri sorgulamadan yerine getirirler. Aslında nekrifisifilistler, kendileri farkında olmasalar da*"güdümlü dijital köleler"*dir ki onlar siber uzamda izlenmeye, gözetlemeye ve gözetlenmeye hatta kodlanmaya narsisistik kişilik örüntülerinden dolayı çoktan razı olmuşlardır (Öztürk, 2020, 2022d). Postmodern toplumlarda manipülatör bireyler ve özellikle yaltakçı olan nekrifisifilistler, dijital iletişim ağları ve sosyal medya uygulamalarında kendilerini, eşlerini ya da partnerlerini, varlıklarını, yediklerini, içtiklerini ve adeta her şeylerini teşhir ederek narsisizmlerini vurgulamak için kendi kimliklerinden, yaşam felsefelerinden ve politik düşüncelerinden vazgeçmişlerdir. Bir doğa düşmanı ve teknoloji bağımlısı olan *"kifayetsiz muhteris"*ler olarak nekrifisifilistler aynı zamanda iyi ve medeni insanlara otokratik sistemin *"dijital yaltakçıları*" olarak *"siber zorbalık"* yaparlar. Çünkü iyi insanlar onlara ne kadar kötü olduklarını hatırlatan tek şeydir! (Öztürk, 2022d, 2024a).

Travmatik Yaşantıların Nötralizasyonu, Dissosiyatif Boşluk ve Dissosiyatif Yas

Narsisizm, erken dönem kronik çocukluk çağı travmaları başta olmak üzere örseleyici deneyimlerle ve disfonksiyonel aile dinamikleriyle yakından ilişkilidir. Öztürk'ün dissoanalitik kuramı, normallik ve anormallik arasındaki subklinik sınırda *"psikopatolojik geçişlilik"*in *"travma salınımı"* yaratarak travmatik yaşantıların ya da anıların nötralize edildiğini önemle vurgular! Bu eksende *"dissosiyatif acı"* ve *"dissosiyatif yas"* da nötralize edilerek travmatik yaşantılarla ilişkili narsisizm dahil bütün psikopatolojik düşünce, duygu ve davranışların kaynağı olan *"dissosiyatif boşluk*" da ortadan kaldırılır! (Öztürk, 2023b). Dissosiyatif acı, nötralize edilemeyen travmatik acının bütün iç sistemde hüküm sürmesidir! Dissosiyatif yas ise, istismarcılarla olan bağın kopmasından hemen öncesinde ya da hemen sonrasında genellikle duygu odaklı hissedilen bir yastır. Dissosiyatif acı ve dissosiyatif yas dissosiyatif boşluğun kökenleridir! Dissosiyatif boşluk, majör oranda kronik olumsuz yaşam deneyimlerinin etkisiyle minör oranda ise kronik olumlu yaşam deneyimlerinin etkisiyle bireyin özne olma halinden nesne olma haline dönüştüğü an oluşur ve zamanla *"dissosiyatif anguaz"*a transforme olur! (Öztürk, 2022a, 2023b).

Travmatik uyaranlar sırasında ya da hemen sonrasında kendini olduğu gibi hissedemeyen bireyde üzüntü, endişe, öfke, çaresizlik, umutsuzluk, anksiyete, korku ve suçluluk sık deneyimlenen duygular olsa da travmatik uyaran/lar ile en ilişkili duygu aslında *"dissosiyatif anguaz"*dır. İntihar düşünceleri ve girişimleri ile yakından ilişkili olan dissosiyatif anguaz, daha kısa süreli deneyimlenmesi ve daha kontrol edilebilir olması yönüyle tipik anguazdan belirgin bir şekilde ayrılır. Hem tipik anguaz hem de dissosiyatif anguaz, kendine zarar verme davranışlarının ve intihar girişimlerinin temel psişik katalizörüdür. Dissosiyatif anguaz, sağlıklı narsisizm deneyimini kesintiye uğratır ve öfke duygusunu yoğunlaştırır. Travmatize öznedeki

dissosiyatif anguaz kökenli kendine zarar verme girişimleri, kişinin intihar girişimleri karşısında bir direnç oluşturur (Öztürk, 2022b, 2023b).

Toplumsal Dissosiyatif Anguaz, Dissosiyatif Narsisizm ve Travmatik Aşındırma

Süreğen psikotoplumsal baskılar sırasında ya da sonrasında yaşanan *"toplumsal dissosiyatif anguaz"*, kitlesel sabotajlar karşısında bir direnç oluşturur. Ancak nötralize edilemeyen toplumsal dissosiyatif anguaz, kitlesel sabotajlara yani psikotoplumsal kutuplaşmalara, terör ataklarına, savaşlara ve hatta soykırımlara transforme olabilir. Dissoanaliz kuramına göre, dissosiyatif yaşantıların eşlik etmediği hiçbir travmatik süreç yoktur; travmatik uyaranlara verilebilecek en uygun assosiyatif tepkinin imkansızlığı, *"dissosiyatif travma paradoksu"* olarak adlandırılır (Öztürk, 2022a 2022b). Dissosiyatif travma paradoksu sırasında, bireyde deneyimlenen anguaz, kuvvetle *"dissosiyatif anguaz"*a ve *"dissosiyatif depresyon"*a hatta *"dissosiyatif narsisizm"*e dönüşme eğilimindedir. Dissosiyasyon fenomeni, anguazın yoğunluğunu ve şiddetini azaltan bir etken ajan olarak fonksiyon göstermektedir (Öztürk, 2022a, 2023b).

Travmatik yaşantılarla en yakın ilişkiyi gösteren dissosiyatif bozukluk vakalarındaki yoğun iç sıkıntısı ve bunalma ile karakterize olan dissosiyatif anguaz, majör depresyona kuvvetli dönüşüm ihtimali taşıdığından dissosiye öznedeki kendine zarar verme davranışlarından intihar girişimlerine kadar uzanan bütün kriz yaşantılarını tetiklemektedir (Öztürk, 2025b). Dissoanaliz kuramına göre anguaz, kaygıdan çok daha yoğun boyutlarda yaşanan hem vakanın nedenlerini fark edemediği hem de ortaya çıkışını predikte edemediği ve travmatize öznenin ruhsal açıdan sağlıksız tarafının sağlıklı tarafına hakim olduğu yoğun bir endişe ve ızdırap haliyle eşleniktir. *"Dissosiyatif anguaz"*, psikiyatrik vakaların intihar girişimlerinden önceki son klinik görünümü olarak travma terapistlerinin karşısına çıkmaktadır (Öztürk, 2022a, 2025b).

Dissosiyatif anguaz ile kendine zarar verme davranışları ve intihar girişimleri arasında yakın ilişki dinamikleri ve fonksiyon geçişleri bulunmaktadır. Dissosiyatif anguaz, çoklu bilinç sistemine sahip travmatize bireyin reviktimizasyon sürecine olan yoğun bir karşı çıkma tepkisi ve yardım çağrısıdır. Dissosiyatif anguazın başlangıç aşamasında optimal bir düzeyde olması, travmatize öznenin işlevselliğini korumasına, duygularını kontrol edebilmesine, doğru kararlar alabilmesine ve psikiyatrik yardım talep edebilmesine imkan sağlar (Öztürk, 2025a, 2025b). Ancak dissosiyatif anguaz; erken yaşta başlayan kronik çocukluk çağı travmalarını telafi etme çabası olarak devreye giren *"dissosiyatif narsisizm*" ile birlikte ortaya çıktığında travmatize bireyin daha fazla reviktimize olmasına yol açarak travma sonrası büyümeyi engeller hatta travmatik yaşantıların nötralize edilebilmesindeki en büyük direnci oluşturur. *"Solastaljik narsisizm"* ile ilişkili *"travmatik aşındırma"* (traumatic serration), geçmişteki travmatik uyaranların şimdiki zamana hücum ederek zaman algısını yok etmesidir (Öztürk, 2022a, 2025a).

Travma İnkarı ve İnkar Travması

"Travma inkarı" yönelimindeki *"dissosiyojen içsel gerçeklik"*, kişinin psikolojik stabilizasyonunun ve ruhsal entegrasyonun kesintiye uğraması hususunda önemli bir rol oynar. Nötralize veya proses edilemeyen her şiddetli travmatik yaşantı esnasında ya da sonrasında bireyin içsel gerçekliği, inkar yöneliminde bir değişim göstererek özne mutlak gerçeklikten biraz daha uzaklaşabilmekte hatta mutlak gerçekliği çoğullaştırarak ya da yok farz ederek bir *"inkar travması"* yaşantılayabilmektedir (Öztürk, 2022a, 2022b). İnkar travmasıyla çoğullaştırılan ya da yok farz edilen mutlak gerçekliğin yarattığı *"dissosiyatif anguaz"* kuvvetle *"dissosiyatif narsisizm"*e dönüşme eğilimindedir. *"Solastaljik narsisizm"* ve *"travmatik aşındırma"*, hem travma inkarını hem de inkar travmasını tetikler! (Öztürk, 2025a).

Dissosiyatif narsisizm, travmatik olaylar esnasında ya da sonrasında oluşan normal narsisizm ile patolojik narsisizm arasında yer alan bir durumdur ancak bu durum, her an solastaljik narsisizme dönüşme ihtimali taşır. Travmatik yaşantılar sonrasında özne, bir an önce kendi ruhsal yaralarını sarmaya çalışarak aslında onarmak istediği kendisine kuvvetle bağlanır. Dissoanaliz kuramına göre bu kendine bağlanma süreci, dissosiyatif ve narsisistik bir psikopatolojik zeminde gelişim göstererek dissosiyatif narsisizme dönüşür (Öztürk, 2022b, 2025a). *"Dissosiyatif narsisizm"* ile *"dissosiyatif anguaz"* birbirine fobik ve birbirine dışsal fenomenlerdir. Travmatize ve dissosiye bireylerde dissosiyatif anguaz arttıkça dissosiyatif narsisizm görece

azalsa da bazen her iki fenomen aynı anda da bulunabilmektedir. Ruhsal entegrasyon kaybolduğu an, travma inkarı, bir inkar travmasına transforme olur (Öztürk, 2022a).

Narsisistik Otofaji ve Self Sabotaj

Psikotoplumsal dissosiyasyonun oluşumunda *"dissosiyatif narsisistik"* dominant liderler kritik bir rol oynar. Dominant liderler, disfonksiyonel toplumlardaki bireylerin dissosiyatif anguazları adına *"görünürde sakinleştirici bir ajan"* olarak devreye girerler. Dissosiyatif narsisizme sahip liderler, travmatize bireylerin dissosiyatif anguazlarını gidermek adına çaresizce içine düştükleri en acımasız ve merhametsiz tuzaklardır. Dissoanaliz; insanların intihar girişimlerini; toplumların ise, terör, savaş ve soykırımlarla kendilerine zarar verme eylemlerini *"bireysel narsisistik otofaji"* ve *"toplumsal narsisistik otofaji"* olarak kavramlaştırmıştır (Öztürk, 2022a, 2026a).

Dissosiyasyon fenomeni klinik olarak bilinç kesintileri, *"dissosiyatif narsisizm"*, *"dissosiyatif anguaz"*, self sabotajlar, kendine zarar verme davranışları ve intihar girişimleri ile karakterizeyken toplumsal dissosiyasyon ise içinde yaşanılan baskıcı: istismarcı sisteme itaat etme ve meydan okuma arasındaki gitgeller, toplumsal sabotaj ve kitlesel şiddet olayları: savaşlar ve terörizm ile karakterizedir (Öztürk, 2022a). *"Dissosiyatif narsisizm"* ve *"dissosiyatif anguaz"*, bir *"psikopatolojik süreklilik"* olarak deneyimlenmektedir. Deneyimlenen bu psikopatolojik sürekliliğin şiddeti, sıklığı ve süresi arttığında travmatize öznedeki kendine zarar verme davranışlarının da sıklığı, şiddeti ve süresi artmaktadır ki Öztürk bu sürecin *"narsisistik otofaji"* olarak fonksiyon gördüğünü ifade eder. Narsisistik otofaji, dominant bireyleri ve dominant liderleri dünden bugüne taşır. Çünkü narsisistik özneler bir *"kuşaklararası fosilleşim"* ekseninde kendileri gibi diğerlerine zarar veren kişilerle büyük oranda ittifak kurarlar! (Öztürk, 2022c, 2026a).

Narsisistik Gelişimsel Travmalar

Dissoanalitik ekole göre, bir dissosiyatif anguaz eşliğinde *"psikotoplumsal bilinç tutulması"*nın egemen olduğu günümüzün *"Global Dissosiyasyon Çağı"*nda yaygın olarak benimsenen şiddet ya da şımartılma odaklı yanlış çocuk yetiştirme stilleri; *"narsisistik gelişimsel travmalar"* olarak disfonksiyonel ilişki dinamiklerini, çocukluk çağı travmalarını, baskıcı sistemlerle patolojik konformist bir yönelimde çıkar odaklı ittifak yapma eğilimlerini ve opresörler karşısında itaat etme reaksiyonlarını, aileden topluluklara hatta toplumlara transforme ettirterek bireyden topluma yayılan ardışık ve kümülatif şiddet fenomenlerinin aynı dissosiyatif temel bileşenlerle *"psikotoplumsal kutuplaşmalar"*, *"savaşlar"* ve *"soykırımlar"* aracılığı ile yeniden eyleme vurulmasını imkanlı kılmaktadır (Öztürk, 2022a 2022c, 2023c).

Dissoanalitik perspektiften benliğe ya da bedene duyulan hayranlık, erken çocukluk ya da ergenlik dönemindeki narsisistik gelişimsel travmatik yaşantılardan kökenini alarak zamanla öteki insanları kontrol etmeye hatta yönetmeye evrilir. Narsisistik kişilik bozukluğunda travmatik yaşantıların nötralizasyon süreci donmuştur. Bu nedenle *"kendiliğin assosiyatif fonksiyonları"* bozulmuş ve *"optimal empati"* artık yerini empati noksanlığına ya da hiperempatiye bırakmıştır (Öztürk, 2022a, 2022b). Empati noksanlığından öte hiperempati; bütün manipülasyon, gaslighting ve toksik füzyone ilişki kalıplarını kendi başına açıklar! Narsisistik bireyler genellikle masum insanları; travmatize ederek kendileriyle identik hale getirmeyi yani geçmişteki *"kurban ikizine"* dönüştürmeyi isterler (Öztürk, 2023b).

Hipnotik Psikotoplumsal Füzyon ve Travmatik Yaşantıların Domino Etkisi

Disfonksiyonel kitlelerdeki, adaletsizlikler, eşitsizlikler, ekonomik bunalımlar ve sistematik baskılar; dissosiyatif anguazları ve dissosiyatif narsisizmleri birbirine dönüşebilen hatta birbirinden beslenen iki büyük toplumsal yarım yaratır. Dissosiyatif anguazlı bireyler itaat etmeye, dissosiyatif narsisizmli bireyler ise itaat ettirmeye eğilimlidir. Dissosiyatif narsisizm odaklı liderler, dissosiyatif anguazlı travmatize birey ve toplumları, psikososyopolitik baskılarla ve kutuplaştırma stratejileriyle hem dissosiye ederek hem de telkine açık bir hale getirerek bir *"hipnotik psikotoplumsal füzyon"* yaratmaktadır. Dissoanalitik bağlamda travmatik yaşantıların domino etkisi, *"kuşaklararası travma geçişi"* ve *"kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"*dır (Öztürk, 2022c, 2023c).

Baskıcı liderler, *"hipnotik psikotoplumsal füzyon"* aracılığı ile travmatize kitleleri, uzun erimlerde ardışık savaşlara ve katastrofik soykırımlara sürükleyebilirler ki bu şiddet odaklı dissosiyojen süreç, *"kümülatif toplumsal travmatik yaşantıların domino etkisi"*nin ta kendisidir! Baskıcı liderler, kitlelerin dönüşebilen travmatize ruhlarına hitap ederek onları şiddet odaklı hedefler adına adeta hipnotize ederler ki ancak bu liderlere olan hayranlık sevgiden değil, travma ile ilişkili bir *"narsisistik korku"*dan hatta *"dissosiyatif anguaz*"dan beslenir. İşte o an çok boyutlu bir sabotaj ekseninde öznelerde, travmatik yaşantıların getirdiği belirsizliği, frustrasyonu ve anksiyeteyi tolere edebilmek uğruna kendileriyle benzer travmatik geçmişi paylaşan bir liderin tahakkümüne olan gönüllü istek oluşmaya başlar (Öztürk, 2023c, 2025a).

Travmalar Karşısında Bir "Terapötik Devrimsel Milat" Olarak "Kendileşme Psikoterapisi"

Dissoanalitik yaklaşım terör, savaş ve soykırım travmalarının kuşaklararası hatta kuşaklaraşırı geçişinde narsisizm ve dissosiyasyon fenomenlerinin taşıyıcı birer ajan olduğunu önemle vurgular. *"Dissoanaliz Kuramı"*, monolithik kültür hegomanyasının, süreğen baskıların, disfonksiyonel aile dinamiklerinin, şiddet ya da şımartılma odaklı yanlış çocuk yetiştirme stillerinin, psikotoplumsal kutuplaşmaların, kültürel dualitelerin, sınırlaraşırı göçlerin, kuşaklaraşırı travma geçişinin, kuşaklaraşırı dissosiyasyon aktarımının, kuşaklaraşırı psikopatoloji aktarımının, toplumlararası ya da toplumlaraşırı travma geçişinin, toplumlararası ya da toplumlaraşırı soykırım geçişinin, çocuk istismarlarının, kitlesel şiddet döngülerinin, terör ataklarının, göç, savaş ve soykırım travmalarının holistik bir *"psikososyopolitik analizi"* olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2022a, 2025a).

Dissoanalitik açıdan olumlu ve olumsuz kronik yaşam olayları karşısında bir yenilenme ve kendileşme çabası olarak fonksiyon gören dissosiyasyon fenomeni bireyler ve kitleler adına; özünde kaybedilen otonomiyi ve özgürlüğü yeniden geri kazanma mücadelesi hatta ünikleşme eylemidir! Bilinç, bellek ve kimliğin bütün psişik fonksiyonlarında bir yetkinlik sağlayan kendileşme, ruhsal sağlığın deneyimlenmesini imkanlı kılar! (Öztürk, 2022a, 2025a). Kronik olumlu yaşam olayları, *"dissosiyatif kırılganlık"*, *"dissosiyatif narsisizm"* ve *"füzyone ilişkiler"* yaratabilmektedir. Dissoanalitik ekol perspektifinden bir insanın istismarcılarını affetmesi, onun dissosiyatif narsisizm temelli travma sonrası büyümesini maksimal düzeyde deneyimlemesine neden olur ve bu süreç genellikle reviktimizasyon ile neticelenir. Dissosiyatif anguazlı travmatik özne, istismar yaşantılarını ya da istismarcılarını affederek değil hem yeni travmatik yaşantıları predikte ederek hem optimal mesafe ve sahipli duygular eşliğinde bir hayat sürerek hem de kontrol odağını geçmişten şimdiye ve geleceğe yönelterek örseleyici deneyimlerini nötralize edebilir. Kimlik, kendilik, bilinç, hafıza ve travmanın ilişkisel karşılıklılığa dayalı döngüsel nedenselliği, dissoanaliz kuramının temel yasasıdır (Öztürk, 2025a, 2025b).

Yaşam bütünüyle geridönüşümsüz bir andır ama kendileşmek hem bu geridönüşümsüz anın hem de kendimizin farkında olmak; baskı ve travmatik yaşantılar karşısında kendimizin en iyi versiyonuna dönüşerek ruhsal entegrasyonumuzu yeniden inşaa etmektir! (Öztürk, 2025a). Günümüzde maalesef ki adeta küresel monolithik kültür hegemonyalarına ve antiplüralistik politik sisteme hizmet eden bazı geleneksel ya da çağdaş psikoterapi yaklaşımları ve ruh sağlığı uzmanları, baskıcı siyasi, kültürel ve dijital güçlerle kimliklerinden ve orijinalliklerinden uzaklaşan ancak örtük de olsa özgürlüklerini arayan bireylerin beklentilerini ve ruhsal entegrasyona karşı özlemlerini karşılayamaz bir hale gelmiştir! (Öztürk, 2020, 2021, 2025a). Artık bireyler psikoterapi seanslarında kendilerinin en iyi versiyonuna dönüşmeyi arzu etmeye başlamışlardır ki işte tam bu noktada *"kendileşme psikoterapisi"* ve *"kendileşme doktrinleri"* devreye girmektedir. Dissoanalitik açıdan kendileşmek gelişimsel ya da evrimsel bir süreçten öte bir tercihtir! İnsan kendileştiği an tamamlanır ve travmatik yaşantılarla ilişkili psikopatolojilerden kurtulur (Öztürk, 2022a, 2025a). Kişisel ve mesleki gelişimimize engel olan herkes istismarcımızdır; kendimiz dahil! Kendileşme psikoterapilerinin temeli, istismarcılarla olan dissosiyatif bağlanmaların, dissosiyatif özdeşimlerin ve narsisistik döngülerin sonlandırılmasıdır. Dissoanalitik temel motto; travmatik kendiliğimiz ve dissosiyatif kendiğimizin, assosiyatif kendiliğimize ve entegratif kendiliğimize transforme edilebilirliğidir ki bu süreç zaten örseleyici yaşantılar karşısında kendimizin en iyi versiyonumuza dönüşmemizde bir *"terapötik devrimsel milat"*tır! (Öztürk, 2025a, 2025b).

Kaynakça

Öztürk, E. (2020). Cyber societies and cyber lives: Digital communication networks as a dissociogenic agent. In: Ozturk E, ed, *Cyber Psychology*. Ankara: Turkish Clinics. p.1-13.

Öztürk, E. (2021). Trauma based alliance model therapy. *Medicine Science, 10*(2), 631- 50.

Öztürk, E. (2022a). Dissoanalysis as a modern psychotraumatology theory: Denial trauma and mass dissociation versus dissociative revolution and psychocommunal therapy. *Medicine Science, 11*(3), 1359-85

Öztürk, E. (2022b). Dissoanalysis and the theory of psychosocial consciousness alliance: denial trauma and dissociative projective identity transition. In: Ozturk E, ed, *Psychotraumatology*. Ankara: Turkish Clinics p.1-40.

Öztürk, E. (2022c). Dysfunctional generations versus natural and guiding parenting style: Intergenerational transmission of trauma and intergenerational transfer of psychopathology as dissociogenic agents. *Medicine Science, 11*(2), 886-904.

Öztürk, E. (2022d). Cyber dissociative experiences and mass consciousness control: The age of cyber dissociation from the perspective of theory of dissoanalysis. *NOFOR, 1(*1), 26-30.

Öztürk, E. (2023a). Dissoanalytic psychohistory: Dissoanalysis of the traumatic history of humanity and the construction of a new societal reality. *Medicine Science, 12*(1), 303-18.

Öztürk, E. (2023b). Shared dissociative identity disorder and defector alter personality: controlled human syndrome and the objectification trap phenomenon as a gaslighting form based on dissociative narcissism from the perspective of dissoanalysis theory and dissoanalytic psychohistory. *Medicine Science, 12*(2), 495-521.

Öztürk, E. (2023c). Dissoanalytic psychohistory: Dissoanalysis of the traumatic history of humanity and the construction of a new societal reality. *Medicine Science, 12*(1), 301-318.

Öztürk, E. (2024a). Necriphysiphilia as a psychopathology of the anthropocene epoch and, a dissoanalytic political psychology perspective on the transformation of individual trauma to social trauma. *Medicine Science, 13*(4), 962-972.

Öztürk, E. (2024b). *Trauma and dissociation: basic book of psychotraumatology*. 3nd ed. İstanbul Nobel Tıp Kitabevi. p.1-399.

Öztürk, E. (2025a). Self-actualization doctrines: An integration model beyond psychotherapies. *Med Science, 14*(4), 1147-59.

Öztürk, E. (2025b). When trauma, oppression, and media shatter psychological integration: A dissoanalytic restructuring on the missions and formations of identity and alter personalities. *Medicine Science*, *14*(1), 266-93.

Öztürk, E. (2026a). Dissoanalytic political psychology: More than a theory and a manifesto. In: Ozturk E, ed, *Political Psychology*. Ankara: Turkish Clinics p.1-28.

Öztürk, E. (2026b). Crisis intervention psychotherapy when psychotherapeutic terror, moral dissociation, the traumatic self, and the destructive self threaten emotional stabilization and psychic integration. In: Ozturk E, ed, *Political Psychology*. Ankara: Turkish Clinics p.29-54.

B041

DEĞERSİZLİK DUYGUSUNUN YENİDEN YAPILANDIRILMASI: BİREYSEL PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN BİR OLGU SUNUMU

Uzm. Okan Tiring[1], Uzm. Büşra Ağlamaz Tiring[2]

[1] Marmara Üniversitesi (Doktora Öğrencisi)

[2] Bernini Psikoloji

Bildiri no: ABS-1XN336

Özet

Bu olgu sunumunun amacı, çocukluk döneminde yoğun fiziksel ve duygusal istismar yaşamış, yetişkinlik döneminde aldatılma, boşanma ve psikiyatrik yatış öyküsü bulunan bir kadın danışanın Bireysel Psikoloji süreci kapsamında değerlendirilmesini ve terapötik değişimin incelenmesini ortaya koymaktır. Olgu, 42 yaşında, boşanmış ve iki çocuk sahibi bir kadın danışandan oluşmaktadır. Danışan terapiye, uzun yıllardır devam eden değersizlik duygusu, kişilerarası güvensizlik, duygusal yorgunluk ve geçmiş yaşantılarının etkileri nedeniyle başvurmuştur. Çalışmada Alfred Adler'in Bireysel Psikoloji kuramı temel alınmış ve terapi süreci ilişki kurma, dinamikleri keşfetme, içgörü geliştirme ve yeniden uyum sağlama olmak üzere dört temel aşama doğrultusunda yapılandırılmıştır. Toplam 24 seans süren danışma sürecinde doğum sırası analizi, ilk anıların incelenmesi, yaşam tarzı değerlendirmesi, yorumlama, yüzleştirme, Sokratik sorgulama, cesaretlendirme, düğmeye basma, kendini yakalama ve "mış gibi yapma" gibi Adleryan tekniklerden yararlanılmıştır. Süreç sonunda danışanın çocukluk döneminden itibaren geliştirdiği "Ben değersizim" temel inancının işlevsiz bir yaşam tarzı örüntüsü olduğu yönünde farkındalık geliştirdiği, kişilerarası ilişkilerinde daha fazla güven oluşturduğu ve sosyal ilgi düzeyinde belirgin artış gösterdiği gözlenmiştir. Bulgular, Bireysel Psikoloji'nin çocukluk yaşantılarından kaynaklanan aşağılık duygularının yeniden yapılandırılmasında ve bireyin yaratıcı gücünü ortaya çıkarmasında etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Adleryan Psikoloji, Bireysel Psikoloji, değersizlik duygusu, olgu sunumu, yaşam tarzı analizi

RESTRUCTURING FEELINGS OF WORTHLESSNESS: A CASE REPORT FROM THE PERSPECTIVE OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY

Abstract

The aim of this case report is to present the assessment, within the framework of Individual Psychology, of a female client who experienced severe physical and emotional abuse during childhood and had a history of infidelity, divorce, and psychiatric hospitalization in adulthood, and to examine the therapeutic changes that occurred throughout the counseling process. The case involved a 42-year-old divorced woman with two children. The client sought counseling due to longstanding feelings of worthlessness, interpersonal distrust, emotional exhaustion, and the enduring effects of her past experiences. The study was grounded in Alfred Adler's theory of Individual Psychology, and the therapeutic process was structured around four core phases: establishing the therapeutic relationship, exploring psychological dynamics, developing insight, and reorientation. Over the course of 24 counseling sessions, various Adlerian techniques were employed, including birth order analysis, exploration of early recollections, lifestyle assessment, interpretation, confrontation, Socratic questioning, encouragement, push-button technique, catching oneself, and acting "as if." By the end of the process, the client had developed an awareness that the core belief "I am worthless," which had emerged from her childhood experiences, represented a dysfunctional lifestyle pattern. She also demonstrated increased trust in interpersonal relationships and a marked improvement in social interest. The findings suggest that Individual Psychology may be an effective therapeutic approach for restructuring

feelings of inferiority rooted in childhood experiences and facilitating the expression of an individual's creative power.

Keywords: Adlerian Psychology, Individual Psychology, feelings of worthlessness, case report, lifestyle assessment

1. GİRİŞ

Bu çalışma, çocukluk dönemindeki travmatik yaşantıların etkisiyle kronikleşen değersizlik hislerinin, Adler'in aşağılık duygusu ve yaşam tarzı kavramları çerçevesinde nasıl ele alınabileceğini incelemektedir. Bireysel Psikoloji açısından bireyin yaşadığı psikolojik güçlüklerin anlaşılmasında yalnızca geçmişte yaşadığı olayların kendisine değil, bu olayları nasıl algıladığına, yorumladığına ve yaşam tarzının bir parçası hâline getirdiğine de odaklanılmaktadır. Bu nedenle danışanın çocukluk döneminden itibaren sürdürdüğü değersizlik algısı, yalnızca geçmişte yaşanan fiziksel ve duygusal şiddetin bir sonucu olarak değil, bu yaşantıların danışanın kendisine ve diğer insanlara yönelik geliştirdiği öznel değerlendirmelerle ilişkisi bağlamında ele alınmıştır (Adler, 1931; Melamed vd., 2024)

Bireysel Psikoloji bireyin yaşam tarzı; kendisi, diğer insanlar ve yaşam hakkındaki inançlarının, duygularının, amaçlarının ve davranış örüntülerinin bütünlüğü içinde değerlendirilmektedir (Adler, 1956). Bu çerçevede psikolojik danışma sürecinde danışanın sahip olduğu hatalı yaşam tarzı ve özel mantığın, öz değer algısını güçlendirecek biçimde esnetilmesi hedeflenmiştir. Danışanın uzun yıllardır taşıdığı "Ben değersizim" düşüncesinin yaşamındaki farklı olayları değerlendirme biçimini nasıl etkilediği üzerinde durulmuş; bu düşünceyle ilişkili uyumsuz davranış örüntülerinin fark edilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında aşağılık duygusunu telafi etmeye yönelik davranışların tanımlanması, danışanın toplumsal ilgisinin artırılması ve yaşamın güçlükleri karşısında daha işlevsel amaçlar geliştirmesi psikolojik danışma sürecinin temel yönlerinden biri olmuştur (Habsy vd., 2025; Kim vd., 2023).

Bireysel Psikolojinin temel ilkeleri doğrultusunda birey, geçmişinin edilgen bir ürünü olarak değil, yaşantılarına anlam veren ve kendi yaşamını şekillendirme kapasitesine sahip bir varlık olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle danışanın çocukluk dönemindeki yaşantılarının değerlendirilmesi, geçmişin danışanın bugünkü yaşamını kaçınılmaz biçimde belirlediği düşüncesine dayanmamıştır. Bunun yerine, geçmiş deneyimlerin danışan tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve bu anlamların mevcut yaşam tarzı içerisindeki yeri üzerinde durulmuştur. Danışanın öznel algılarının ve yaşam tarzının yeniden yapılandırılması yoluyla hem kendisine ilişkin değerlendirmelerinde hem de sosyal ilişkilerinde daha işlevsel bir konuma ulaşması amaçlanmıştır (Ibrahim-Dwairy & Shifron, 2025).

Bu bağlamda erken çocukluk anıları, danışanın mevcut yaşam biçimini anlamaya yönelik önemli bir değerlendirme alanı olarak ele alınmıştır. Danışanın erken dönem yaşantılarında sürekli kendisinden bir şeyler beklenen ancak takdir görmeyen ve sevgi ihtiyacı karşılanmayan bir çocuk temasının öne çıkması, yaşam tarzının anlaşılması açısından değerlendirilmiştir. Bu yaşantıların danışanın kendisini sevilmeye ve değer verilmeye layık görmemesiyle ilişkisi psikolojik danışma sürecinde incelenmiştir. Bununla birlikte Adleryan yaklaşım doğrultusunda geçmiş deneyimlerin belirleyici bir kader olarak kabul edilmesi yerine, danışanın mevcut amaçları, sosyal ilişkileri ve yaşam karşısındaki tutumu üzerinde durulmuştur (Adler, 1956; Aytekin & Aytekin, 2023).

Adleryan yaklaşımın temelinde bulunan teleolojik bakış açısı da bu olgunun kavramsallaştırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu yaklaşım, bireyin davranışlarının yalnızca geçmişte yaşanan olaylarla açıklanamayacağını; mevcut davranışların aynı zamanda bireyin ulaşmaya çalıştığı amaçlar doğrultusunda anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (Carlson vd., 2006; Erbaş, 2023; Mosak & Maniacci, 1999). Bu nedenle danışanın yaşadığı güçlükler yalnızca çocukluk dönemindeki şiddet, ihmal ve yetişkinlik dönemindeki aldatılma yaşantıları üzerinden değerlendirilmemiş; bu yaşantılardan hareketle oluşturduğu yaşam tarzı, kendisine ilişkin inançları, ilişkilerden kaçınması, başarısızlık korkusu ve kusursuz olma ile terk edilmeme yönündeki kurgusal hedefleriyle birlikte incelenmiştir.

Danışanın yaşam öyküsü aynı zamanda aşağılık duyguları ile üstünlük çabasının birlikte değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Çocukluk döneminde yeterince sevilmediğini ve değer görmediğini düşünen, yetişkinlik döneminde ise eşinin aldatmasıyla birlikte değersizlik düşüncesi yeniden güçlenen danışanın, buna karşın boşanma sonrasında çocuklarının sorumluluğunu üstlenmesi ve sıfırdan kendi işini kurması önemli yaşam deneyimleri olarak değerlendirilmiştir. Danışanın kendisini "değersiz" ve "zayıf" olarak tanımlaması ile yaşamında ortaya koyduğu bağımsızlık ve başarı arasındaki çelişki psikolojik danışma sürecinin önemli çalışma alanlarından birini oluşturmuştur. Adleryan yaklaşımın danışanın yaşamındaki uyumsuz örüntüleri daha işlevsel olanlarla değiştirmeye yönelik yapısı doğrultusunda, psikolojik danışma süresince yalnızca içgörü geliştirilmesine değil, danışanın yeni davranış biçimlerini deneyimlemesine de önem verilmiştir. Bu kapsamda cesaretlendirme, yorumlama, yüzleştirme, Sokratik sorgulama, soruyu sorma, rüyaların analizi, düğmeye basma, kendini yakalama, sanki/mış gibi yapma, birine yardım/birini hoşnut etme ve katran bebekten kaçma gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Terapötik süreç boyunca danışanın öznel mantığını fark etmesi, değersizlik düşüncesini yeniden değerlendirmesi, kendi yaşamındaki güçlü yönlerini görebilmesi ve sosyal ilgisini artırabilecek davranışlar geliştirmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda bu olgu sunumunun amacı, çocukluk döneminde fiziksel ve duygusal şiddete maruz kalmış, ebeveynlerinden beklediği sevgi ve ilgiyi görememiş, yetişkinlik döneminde eşinin aldatmasıyla değersizlik düşüncesi daha da güçlenmiş bir danışanın 24 seanslık Adleryan psikolojik danışma sürecini Bireysel Psikolojinin temel kavramları çerçevesinde ele almaktır.

2. DANIŞANIN ÖZGEÇMİŞİ VE GELİŞ NEDENİ

Danışan A., 42 yaşında, boşanmış ve biri kız, diğeri erkek olmak üzere iki çocuk annesi bir kadındır. Dört çocuklu bir ailenin en büyük çocuğudur. Kendisinden küçük iki erkek ve iki kız kardeşi bulunmaktadır. Danışanın çocukluk dönemi oldukça zorlu yaşantılar içermektedir. Anne ve babasından hem fiziksel hem de duygusal şiddet görmüş; bunun yanında ailenin en büyük çocuğu olması nedeniyle kardeşlerinin bakım sorumluluğunu üstlenmiştir. Çocukluk yaşamında kendisinden çeşitli sorumlulukları yerine getirmesi beklenmiş olmakla birlikte, danışan ebeveynlerinden beklediği sevgi ve ilgiyi hiçbir zaman göremediğini ifade etmiştir.

Bu çocukluk yaşantıları, danışanın kendisine yönelik değerlendirmelerinde önemli bir yere sahiptir. Danışanın ilerleyen psikolojik danışma seanslarında da ortaya çıkan temel düşüncelerinden biri "Ben değersizim" şeklindedir. Çocukluk döneminde sevgi ve ilgi beklentisinin karşılanmaması, sürekli kendisinden bir şeyler beklenmesine rağmen takdir edilmediğini düşünmesi ve fiziksel ile duygusal şiddete maruz kalması, danışanın yaşam öyküsündeki merkezi deneyimler olarak değerlendirilmiştir.

Danışan genç yaşta evlenmiştir. Bu evliliği, çocukluk döneminde içinde bulunduğu ev ortamından bir kaçış olarak görmüştür. Ancak evlilik yaşamında eşi tarafından aldatılmıştır. Aldatılma deneyimi, danışanın çocukluğundan itibaren taşıdığı "Ben değersizim" düşüncesini yeniden güçlendiren önemli bir yaşam olayı hâline gelmiştir. Böylece çocukluk döneminde şekillenmeye başlayan sevilmeye ve değer görmeye ilişkin olumsuz değerlendirmeleri yetişkinlik döneminde yaşadığı ilişki deneyimiyle birlikte tekrar belirginleşmiştir.

Aldatılma yaşantısının ardından danışan ağır bir psikolojik çöküntü yaşamış ve bir süre Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde yatarak tedavi görmüştür. Hastaneden taburcu olmasının ardından yaşamında önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir. Eşinden boşanmış, çocuklarının velayetini almış ve sıfırdan kendi işini kurmuştur. İş yaşamında ciddi bir başarı elde etmiştir.

Buna karşın danışanın dış yaşamındaki başarılarının kendisine ilişkin içsel değerlendirmeleri bütünüyle değiştirmediği görülmüştür. Danışanın psikolojik danışmaye başvuru nedenini, ne yaparsa yapsın içinden atamadığını ifade ettiği derin değersizlik hissi, diğer insanlara yönelik güvensizliği ve geçmiş yaşantılarının beraberinde getirdiği ağır yorgunluk oluşturmaktadır. Bu açıdan olgunun dikkat çekici özelliklerinden biri, danışanın yaşamında önemli güçlüklerle mücadele ederek çocuklarının sorumluluğunu üstlenmesi ve

başarılı bir iş yaşamı oluşturmasına rağmen kendisine yönelik "değersizlik" değerlendirmesinin devam etmesidir.

Danışanın yaşam öyküsü Adleryan açıdan değerlendirildiğinde, çocukluk dönemindeki deneyimleri, aile içindeki konumu, doğum sırası, erken çocukluk anıları, yetişkinlik dönemindeki evlilik ve aldatılma yaşantısı, iş yaşamındaki başarısı ve mevcut kişilerarası ilişkileri psikolojik danışma sürecinde birbirinden bağımsız olaylar olarak değil, yaşam tarzının anlaşılmasını sağlayan bütüncül veriler olarak ele alınmıştır.

3. PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİ

Adleryan psikolojik danışma süreci, terapötik ilişkinin kurulması, psikolojik dinamiklerin değerlendirilmesi, içgörü geliştirilmesi ve yeniden yönelim/yeniden eğitim olmak üzere dört temel aşama çerçevesinde ele alınmaktadır (Corey, 2024).

1. Aşama: İlişki Kurma ve Sürdürme (1.–4. Seanslar)

Adleryan psikolojik danışma sürecinin ilk aşamasında temel amaç, danışan ile psikolojik danışman arasında iş birliğine, karşılıklı güvene ve eşitliğe dayalı demokratik bir terapötik ilişkinin oluşturulmasıdır. Danışanın geçmişinde fiziksel ve duygusal şiddetin, sevgi ve ilgi yetersizliğinin ve yetişkinlik dönemindeki aldatılma yaşantısının bulunması nedeniyle, terapötik süreçte danışanın yargılanmadan dinlenmesi ve terapötik ilişkinin iş birliğine dayalı biçimde oluşturulması üzerinde durulmuştur.

İlk seansta danışan ile eşitlikçi bir terapötik ilişkinin kurulmasına odaklanılmıştır. Psikolojik danışman süreç içerisinde yalnızca pasif biçimde dinleyen bir konumda kalmamış, iş birliğine dayalı aktif bir rol üstlenmiştir. Danışanın çocukluk döneminden başlayarak taşıdığı travmatik yaşam öyküsü yargılanmadan dinlenmiştir. Danışanın geçmiş yaşantılarını ifade edebilmesi için terapötik ilişkinin güven temelli biçimde oluşturulması amaçlanmıştır.

İkinci seansta danışanın kendisine ilişkin temel değerlendirmelerinden biri olan "Ben değersizim" düşüncesi üzerinde durulmuştur. Danışanın bu düşünceyi kendisine ilişkin değişmez bir gerçek gibi değerlendirdiği görülmüş ve söz konusu bakış açısı terapötik sürecin önemli çalışma alanlarından biri olarak belirlenmiştir. Bu inancın nesnel bir gerçeklik olmaktan çok geçmiş yaşantılarının etkisiyle şekillenmiş öznel bir değerlendirme olduğu üzerinde durulmuştur.

Üçüncü seansta içerik ve duygu yansıtması kullanılmıştır. Danışanın geçmişte yaşadığı acı verici olayları aktarırken yalnızca olayların içeriğine değil, bu anlatımların ardında bulunan anlaşılma ve kabul görme ihtiyacına da odaklanılmıştır. Danışanın aktardığı yaşantılarla ilişkili duygular terapötik ortam içerisinde yansıtılmıştır.

Dördüncü seansta danışma sürecinin amaçları ve psikolojik danışma sürecinde tarafların sorumlulukları üzerinde konuşulmuştur. Terapötik sürece ilişkin bir plan oluşturulmuş ve sonraki aşamalarda üzerinde çalışılacak alanların çerçevesi belirlenmiştir. Böylece ilişkinin kurulması aşamasından danışanın yaşam tarzının ve dinamiklerinin daha ayrıntılı biçimde inceleneceği ikinci aşamaya geçilmiştir.

2. Aşama: Dinamikleri Keşfetme (5.–10. Seanslar)

İkinci aşamada danışanın mevcut değersizlik hissinin yaşam tarzı içerisindeki yerini anlayabilmek amacıyla aile ortamı, aile içindeki konumu, doğum sırası, erken çocukluk anıları, yaşam ödevleri ve yetişkinlik dönemindeki önemli yaşantıları ele alınmıştır.

Beşinci seansta danışanın doğum sırası incelenmiştir. Danışan ailenin ilk çocuğudur ve kendisinden küçük iki erkek ile iki kız kardeşi bulunmaktadır. Danışanın çocukluk döneminde ailenin en büyük çocuğu olarak kardeşlerinin bakım sorumluluğunu üstlenmiş olması da bu bağlamda değerlendirilmiştir. İlk çocukların kardeşlerinin dünyaya gelmesiyle birlikte ebeveyn ilgisinin paylaşılması deneyimi üzerinde durulmuş; danışanın sevgi için mücadele ettiği, ancak karşılığını alamadığı durumlarda sevgi olmaksızın bağımsız bir biçimde ayakta kalmaya yöneldiği değerlendirilmiştir.

Altıncı seansta aile ortamı ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Danışanın çocukluk döneminde anne ve babasından fiziksel ve duygusal şiddet görmesi, kendisinden küçük kardeşlerinin bakımını üstlenmesi ve buna rağmen ebeveynlerinden beklediği sevgi ve ilgiyi görememesi üzerinde durulmuştur. Bu yaşantılar ile danışanın kendisini sevilmeye değer görmemesi ve uzun süredir yaşadığı yoğun aşağılık duyguları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Yedinci seansta ilk anıların değerlendirilmesi tekniğinden yararlanılmıştır. Danışanın yaşam biçiminin merkezi temalarını anlamlandırmak amacıyla üç çocukluk anısı ele alınmıştır. Bu anılar, geçmişin nesnel bir kaydı olarak değil, danışanın mevcut yaşam tarzının hangi temalar etrafında şekillendiğini anlamaya yardımcı olacak içerikler olarak değerlendirilmiştir.

Sekizinci seansta önceki seansta belirlenen çocukluk anıları analiz edilmiştir. Anıların ortak temasında, kendisinden sürekli bir şeyler beklenen ancak hiçbir zaman takdir edilmediğini düşünen yalnız bir çocuk imgesinin bulunduğu görülmüştür. Bu tema, danışanın yetişkin yaşamında sürdürdüğü değersizlik düşüncesiyle birlikte değerlendirilmiştir.

Dokuzuncu seansta yaşam tarzı incelemesine geçilmiştir. Danışanın iş, arkadaşlık ve sevgi olmak üzere yaşam ödevlerindeki mevcut durumu ele alınmıştır. Bu değerlendirme sırasında danışanın yaşamındaki başarıları ile kişilerarası ilişkilerinde yaşadığı güvensizlik ve değersizlik hissi birlikte değerlendirilmiştir.

Onuncu seansta danışanın eşinin aldatması ve sonrasında Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde yatarak tedavi gördüğü dönem ele alınmıştır. Aldatılma yaşantısının danışanın çocukluktan beri taşıdığı “Zaten sevilmeye layık değilim” düşüncesini yeniden doğrulayan bir deneyim olarak değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu noktada yaşanan olayın danışanın öznel mantığı içerisindeki anlamına odaklanılmış; aldatılma deneyiminin değersizlik inancıyla nasıl ilişkilendirildiği incelenmiştir.

3. Aşama: İçgörü Kazanma (11.–16. Seanslar)

Üçüncü aşamada danışanın yaşam tarzının farkına varması, mevcut düşünce ve davranışlarının amaçlarını görebilmesi ve kendi yaşam öyküsünü farklı bir referans çerçevesinden değerlendirebilmesi üzerinde durulmuştur.

On birinci seansta yorumlama tekniğinden yararlanılmıştır. Danışanın yaşadığı aldatılma ve boşanmanın ardından kendi işini kurması farklı bir referans çerçevesi içerisinde değerlendirilmiştir. Danışanın kendisini değersiz ve güçsüz görmesine karşın yaşadığı güçlüklerin ardından sıfırdan bir iş kurması, aşağılık duygularını telafi etmeye yönelik yapıcı bir üstünlük çabası bağlamında yorumlanmıştır. Böylece danışanın yaşam öyküsünde yalnızca mağduriyet ve kayıp içeren deneyimlere değil, ortaya koyduğu güç ve eyleme de odaklanılmıştır.

On ikinci seansta yüzleştirme tekniği kullanılmıştır. Danışanın kendisini “Ben değersizim ve zayıfım” biçiminde değerlendirmesi ile çocuklarını tek başına büyütmesi, onların velayetini üstlenmesi, sıfırdan kendi işini kurması ve iş yaşamında başarı göstermesi arasındaki çelişki üzerinde durulmuştur. Danışanın kendisine ilişkin düşüncesi ile yaşamındaki somut davranışları arasındaki uyuşmazlığı fark etmesi amaçlanmıştır.

On üçüncü seansta Sokratik sorgulama kullanılmıştır. Danışanın geçmiş deneyimlerinin kendi değerini belirlediği yönündeki değerlendirmesini yeniden ele almasını sağlamak amacıyla “Başkalarının hataları, eşinin aldatması ve ailesinin şiddeti, senin değerini belirleyebilir mi?” sorusu tartışılmıştır. Bu sorgulama aracılığıyla danışanın yaşadığı olaylarla kendi öz değerini birbirinden ayırmaya yönelik alternatif bir değerlendirme geliştirmesi üzerinde çalışılmıştır.

On dördüncü seansta “soruyu sorma” tekniği uygulanmıştır. Danışana “Eğer değersizlik hissin bir gecede yok olsaydı, hayatında neler farklı olurdu?” sorusu yöneltilmiştir. Danışan bu soruya, “İnsanlara daha kolay güvenir ve işimde daha çok risk alırdım” yanıtını vermiştir. Bu yanıt, değersizlik hissinin yalnızca danışanın

kendisine ilişkin değerlendirmesiyle sınırlı olmadığını; insanlara güvenme ve iş yaşamında risk alma davranışlarıyla da ilişkili olduğunu göstermesi açısından psikolojik danışma sürecinde ele alınmıştır.

On beşinci seansta rüyaların analizi gerçekleştirilmiştir. Danışanın tekrarlayan kaçış rüyası ele alınmış ve bu rüya danışanın güncel yaşamındaki başarısızlık korkusu ve ilişkilerden kaçınma eğilimiyle birlikte değerlendirilmiştir. Böylece rüyanın danışanın yaşam tarzındaki mevcut temalarla ilişkisi üzerinde durulmuştur.

On altıncı seansta danışanın yaşamı boyunca yöneldiği kurgusal hedefler ele alınmıştır. Danışanın kusursuz olma ve terk edilmeme hedeflerine ulaşmaya çalıştığına ilişkin farkındalığı üzerinde durulmuştur. Bu farkındalıkla birlikte psikolojik danışma sürecinin içgörü aşaması tamamlanmış ve danışanın yeni davranış biçimlerini deneyimlemesinin amaçlandığı yeniden uyum sağlama ve eylem aşamasına geçilmiştir.

4. Aşama: Yeniden Uyum Sağlama ve Eylem (17.–24. Seanslar)

Bu aşamada cesaretlendirme, düğmeye basma, kendini yakalama, sankiymiş gibi davranma, birini hoşnut etme ve katran bebekten kaçma gibi Adleryan tekniklerden yararlanılmıştır (Corey, 2024).

Psikolojik danışma sürecinin dördüncü aşamasında, önceki seanslarda geliştirilen farkındalıkların davranış düzeyine taşınması amaçlanmıştır. Danışanın yalnızca değersizlik düşüncesinin kökenini ve yaşam tarzındaki yerini anlaması değil, bu düşüncenin etkili olduğu durumlarda farklı davranış biçimlerini deneyebilmesi üzerinde durulmuştur. Bu aşamada danışanın risk alması ve daha işlevsel davranışlar geliştirmesi cesaretlendirilmiştir.

On yedinci seansta cesaretlendirme kullanılmıştır. Danışanın başarısız olmaktan korkması ile başarısız bir insan olması arasındaki fark üzerinde durulmuştur. Danışanın yaşamındaki güçlüklerden sonra kendi işini kurarken ortaya koyduğu yaratıcı güç ele alınmış ve danışanın kendisini yalnızca zayıflık ve değersizlik üzerinden değerlendirmemesi desteklenmiştir.

On sekizinci seansta düğmeye basma tekniği uygulanmıştır. Danışandan önce Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde yaşadığı çaresizlik dönemini, ardından kendi iş yerinin ilk açılış günündeki gurur anını düşünmesi istenmiştir. Birbirinden farklı iki yaşantıya odaklandığında ortaya çıkan duyguları fark etmesi sağlanmış ve duygusal deneyimleri üzerindeki farkındalığının geliştirilmesi üzerinde çalışılmıştır.

On dokuzuncu seansta kendini yakalama pratiği uygulanmıştır. Danışanın “Ben zaten değersizim” düşüncesinin ortaya çıktığı anları fark edebilmesi amaçlanmıştır. Bu düşüncenin otomatik biçimde yaşamını yönlendirmesinden önce düşünceyi yakalaması ve beraberinde ortaya çıkan duyguları fark etmesi üzerinde çalışılmıştır.

Yirminci seansta sanki/mış gibi yapma tekniği kullanılmıştır. Danışanın insanlarla ilişki kurmakta zorlandığını ifade etmesinin ardından, bir sonraki seansa kadar “sanki dünyanın en özgüvenli ve sevilen kadınıymış” gibi davranması istenmiştir. Böylece danışanın mevcut değersizlik algısının belirlediği davranış biçimlerinin dışına çıkarak alternatif bir davranış biçimini deneyimlemesi amaçlanmıştır.

Yirmi birinci seansta birine yardım/birini hoşnut etme tekniğinden yararlanılmıştır. Danışanın sosyal ilgisini artırmak amacıyla her gün birini nasıl memnun edebileceğini düşünmesi istenmiştir. Buna ek olarak çalışanlarına teşekkür etmek gibi küçük ev ödevleri verilmiştir. Bu uygulamalar aracılığıyla danışanın yalnızca kendi değersizlik düşüncesine ve geçmişte yaşadığı olumsuz deneyimlere odaklanması yerine, diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde sosyal ilgiyi artıran davranışlara yönelmesi amaçlanmıştır.

Yirmi ikinci seansta katran bebekten kaçma tekniği çerçevesinde terapötik ilişkide ortaya çıkan eski ilişki örüntüsü ele alınmıştır. Danışan psikolojik danışmana, “Siz de beni aslında dinlemiyorsunuz, değersiz görüyorum kendimi burada” demiştir. Psikolojik danışmana ise “Benim seni umursamadığımı düşünüyorsun, bu konuyu biraz daha konuşalım” biçiminde yanıt vermiştir. Böylece danışanın terapötik ilişki içerisinde de ortaya çıkan değersizlik algısının doğrudan ele alınması ve danışanın bu algıyı yeniden değerlendirmesi sağlanmıştır.

Yirmi üçüncü seansta yeniden uyum süreci genel olarak değerlendirilmiştir. Danışanın iş, sevgi ve arkadaşlık ilişkilerindeki değişimler üzerinde durulmuştur. Danışanın kaçınan davranış örüntülerindeki değişim ile sosyal ilgi ve eylem yönündeki gelişmeleri değerlendirilmiştir. Adleryan tipoloji bağlamında danışanın kaçınan davranışlardan sosyal ilginin ve eylemin daha yüksek olduğu sosyal yetkin özelliklere doğru gösterdiği değişim ele alınmıştır.

Son seansta toplam 24 haftalık psikolojik danışma süreci genel olarak değerlendirilmiştir. Danışanın çocukluk döneminde yaşadığı fiziksel ve duygusal şiddet, ebeveynlerinden yeterli sevgi ve ilgi görmediğine ilişkin deneyimleri, kardeşlerinin sorumluluğunu üstlenmesi, evliliğini bir kaçış olarak görmesi, eşinin aldatması, psikolojik çöküntü sonrasında hastanede yatarak tedavi görmesi, boşanması, çocuklarının velayetini alması ve sıfırdan kendi işini kurması psikolojik danışma sürecinde ele alınan yaşam olayları çerçevesinde yeniden değerlendirilmiştir.

Danışanın bu yaşantıları yalnızca değersizliğinin kanıtları olarak görmesi yerine, kendi yaşamını şekillendirebilme kapasitesini ve yaratıcı gücünü de fark etmesi üzerinde durulmuştur. Sonlandırma aşamasında danışanın geçmiş travmatik yaşantılarının yaşam tarzındaki yerini farklı bir çerçeveden değerlendirmesi ve yaratıcı gücünü kullanarak kendi yaşamını şekillendirebileceğine ilişkin geliştirdiği farkındalık ele alınmıştır. Danışanla sağlıklı yaşam hedefleri oluşturulmuş ve 24 seanslık psikolojik danışma süreci sonlandırılmıştır.

4. OLGUNUN BİREYSEL PSİKOLOJİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Danışan A.'nın yaşam öyküsünün Bireysel Psikoloji çerçevesinde değerlendirilmesinde aşağılık duygusu, yaşam tarzı, öznel mantık, doğum sırası, üstünlük çabası, kurgusal hedefler, yaratıcı güç ve sosyal ilgi kavramları psikolojik danışma sürecinin merkezinde yer almıştır.

Danışanın çocukluk döneminde anne ve babasından fiziksel ve duygusal şiddet görmesi ve ebeveynlerinden beklediği sevgi ile ilgiyi alamaması, kendisine ilişkin değersizlik değerlendirmeleriyle birlikte ele alınmıştır. Evin en büyük çocuğu olması ve kardeşlerinin bakımını üstlenmesi de yaşam tarzının anlaşılmasında dikkate alınmıştır. Çocukluk anılarında kendisinden sürekli bir şeyler beklenen ancak takdir edilmeyen yalnız çocuk temasının ortaya çıkması, danışanın daha sonraki yaşamında sürdürdüğü "Ben değersizim" düşüncesiyle birlikte değerlendirilmiştir.

Danışanın genç yaşta evliliği çocukluk dönemindeki ev ortamından bir kaçış olarak görmesi ve sonrasında eşinin aldatması, mevcut değersizlik düşüncesini yeniden güçlendirmiştir. Özellikle aldatılma yaşantısının danışanın "Zaten sevilmeye layık değilim" biçimindeki öznel mantığı içerisinde değerlendirilmesi, bu yaşantının psikolojik danışma sürecindeki önemini artırmıştır.

Bununla birlikte danışanın yaşam öyküsü yalnızca değersizlik ve güçsüzlük üzerinden şekillenmemektedir. Danışanın yaşadığı psikolojik çöküntünün ardından eşinden boşanması, çocuklarının velayetini alması, sıfırdan kendi işini kurması ve iş yaşamında ciddi bir başarı elde etmesi, kendisini "zayıf" olarak tanımlamasıyla açık bir çelişki oluşturmaktadır. Bu nedenle psikolojik danışma sürecinde danışanın yaşamındaki bu davranışlar yapıcı bir üstünlük çabısı ve yaratıcı gücün göstergeleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Danışanın kendisini değersiz ve zayıf olarak değerlendirmesine rağmen yaşamında önemli sorumluluklar üstlenmiş olması, psikolojik danışma sürecinde yüzleştirme açısından önemli bir alan oluşturmuştur. Danışanın yalnızca başına gelen olayları değil, bu olayların ardından gerçekleştirdiği eylemleri de görebilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Benzer biçimde danışanın kusursuz olma ve terk edilmeme yönündeki kurgusal hedefleri, başarısızlık korkusu ve ilişkilerden kaçınma eğilimi de yaşam tarzının parçaları olarak değerlendirilmiştir. Psikolojik danışma sürecinde içgörü kazanmanın ardından davranışsal uygulamalara geçilmesi, danışanın yalnızca bu örüntüleri anlamasını değil, yeni davranışlar deneyimlemesini de amaçlamıştır.

Sanki/mış gibi yapma tekniğiyle daha özgüvenli davranışların denenmesi, birine yardım/birini hoşnut etme tekniğiyle sosyal ilginin artırılmaya çalışılması, kendini yakalama uygulamasıyla değersizlik düşüncesinin ortaya çıktığı anların fark edilmesi ve düğmeye basma tekniğiyle farklı duygusal yaşantılara odaklanma arasındaki ilişkinin görülmesi bu sürecin davranışsal boyutlarını oluşturmuştur.

Ayrıca danışanın "Siz de beni aslında dinlemiyorsunuz, değersiz görüyorum kendimi burada" ifadesinin terapötik ilişki içerisinde ele alınması, danışanın geçmiş ilişkilerinde geliştirdiği değersizlik değerlendirmesinin psikolojik danışma ilişkisine nasıl taşındığını gözlemlemeye olanak sağlamıştır. Bu noktada psikolojik danışmanın danışanın değerlendirmesini doğrudan reddetmesi yerine "Benim seni umursamadığımı düşünüyorsun, bu konuyu biraz daha konuşalım" biçimindeki yanıtıyla danışanın algısını incelemesine alan açılmıştır.

Psikolojik danışma sürecinin son bölümünde danışanın iş, sevgi ve arkadaşlık yaşamındaki değişimler birlikte değerlendirilmiş ve danışanın yüksek sosyal ilgi ve eylem yönündeki özellikleri üzerinde durulmuştur. Böylece psikolojik danışma sürecinin başlangıcında öne çıkan değersizlik, insanlara güvensizlik ve ilişkilerden kaçınma temaları ile psikolojik danışma sürecinin sonunda ele alınan sosyal ilgi ve eylem yönündeki değişimler birlikte değerlendirilmiştir.

5. SONUÇ

Bireysel Psikoloji yaklaşımıyla yürütülen 24 seanslık bu olgu sürecinde Danışan A.'nın çocukluk döneminden itibaren taşıdığı değersizlik düşüncesi Bireysel Psikolojinin temel kavramları çerçevesinde ele alınmıştır. Danışanın çocukluk döneminde fiziksel ve duygusal şiddete maruz kalması, ebeveynlerinden beklediği sevgi ve ilgiyi görememesi, ailenin en büyük çocuğu olarak kardeşlerinin sorumluluğunu üstlenmesi ve erken dönem anılarında kendisinden sürekli bir şeyler beklenen ancak takdir edilmeyen yalnız bir çocuk temasının bulunması, danışanın yaşam tarzının anlaşılmasında önemli unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

Danışanın genç yaşta evliliği çocukluk dönemindeki ev ortamından bir kaçış olarak görmesi ve yetişkinlik döneminde eşinin aldatması, çocukluktan itibaren sürdürdüğü "Ben değersizim" ve "Zaten sevilmeye layık değilim" değerlendirmeleriyle birlikte ele alınmıştır. Aldatılma sonrası yaşadığı ağır psikolojik çöküntü ve Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde yatarak tedavi görmesi de danışanın yaşamındaki önemli deneyimler arasında değerlendirilmiştir.

Bununla birlikte danışanın yaşam öyküsündeki güçlendirici deneyimler de psikolojik danışma sürecinin merkezine alınmıştır. Hastaneden taburcu olmasının ardından eşinden boşanması, çocuklarının velayetini alması, kendi işini sıfırdan kurması ve iş yaşamında ciddi başarı elde etmesi; kendisini değersiz ve zayıf olarak değerlendirmesiyle birlikte ele alınmıştır. Danışanın yaşamındaki bu çelişki, değersizlik algısının yeniden değerlendirilmesinde önemli bir terapötik çalışma alanı oluşturmuştur.

Psikolojik danışma süreci içerisinde danışanın doğum sırası ve aile ortamı değerlendirilmiş, erken çocukluk anıları incelenmiş, yaşam tarzı ve yaşam ödevleri üzerinde durulmuş, aldatılma yaşantısının öznel mantığı içerisindeki anlamı ele alınmıştır. Daha sonraki aşamada danışanın yaşamındaki davranışlar üstünlük çabası ve yaratıcı güç bağlamında değerlendirilmiş; kendisine ilişkin değersizlik ve zayıflık düşünceleriyle yaşamındaki eylemleri arasındaki çelişkiler yüzleştirme ve Sokratik sorgulama yoluyla çalışılmıştır.

İçgörü aşamasının ardından danışanın yeni davranışlar deneyimlemesi amacıyla cesaretlendirme, düğmeye basma, kendini yakalama, sanki/mış gibi yapma, birine yardım/birini hoşnut etme ve katran bebekten kaçma tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu uygulamalar kapsamında danışanın değersizlik düşüncesini ortaya çıktığı anda fark etmesi, farklı davranış biçimlerini deneyimlemesi, sosyal ilgisini artırması ve terapötik ilişkide ortaya çıkan eski ilişki örüntülerini yeniden değerlendirmesi üzerinde durulmuştur.

Psikolojik danışma sürecinin son aşamasında danışanın iş, sevgi ve arkadaşlık ilişkileri yeniden değerlendirilmiş; kaçınan davranış örüntülerindeki değişim ve sosyal ilgi ile eylem yönündeki gelişmeleri ele alınmıştır. Sonlandırma aşamasında danışanın geçmiş travmatik yaşantılarını kendisini değişmez

biçimde tanımlayan olaylar olarak değerlendirmek yerine, yaratıcı gücünü kullanarak kendi yaşamını şekillendirebileceğine ilişkin farkındalığı üzerinde durulmuştur.

Sonuç olarak bu olgu, danışanın uzun yıllardır sürdürdüğü değersizlik algısının Bireysel Psikoloji yaklaşımının yaşam tarzı, öznel mantık, aşağılık duygusu, üstünlük çabası, doğum sırası, kurgusal hedefler, yaratıcı güç ve sosyal ilgi kavramları çerçevesinde ele alındığı 24 seanslık bir psikolojik danışma sürecini ortaya koymaktadır. Süreç boyunca amaç, danışanın geçmişte yaşadığı olayları ortadan kaldırmak ya da bunların yaşanmamış olduğunu varsaymak değil; bu olaylara ilişkin geliştirdiği anlamları, kendisine ilişkin değerlendirmelerini ve yaşam tarzındaki mevcut örüntüleri yeniden ele almasını sağlamaktır. Danışanın geçmiş yaşantılarıyla ilişkili değersizlik düşüncesini fark etmesi, yaşamındaki güç ve başarı deneyimlerini de değerlendirmesine dâhil etmesi, kişilerarası ilişkilerindeki kaçınan örüntüler üzerinde çalışması ve sosyal ilgi yönündeki davranışlara yönelmesi psikolojik danışma sürecinin temel çalışma alanlarını oluşturmuştur.

6. KAYNAKLAR

Adler, A. (1931). What life should mean to you. Little, Brown, and Company.

Adler, A. (1956). The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds.). Basic Books.

Aytekin, T., & Aytekin, H. (2023). Alfred Adler'in Bireysel Psikoloji kuramı ve temel ilkeleri. *Elektronik Cumhuriyet İletişim Dergisi*, *5*(1), 40–47. https://doi.org/10.54089/ecider.1167532

Carlson, J., Watts, R. E., & Maniacci, M. P. (2006). Adlerian therapy: Theory and practice. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11363-000

Corey, G. (2024). Theory and practice of counseling and psychotherapy (11th ed.). Cengage.

Erbaş, M. M. (2023). Adlerian Therapy: a general review. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, *7*(2), 79–90. https://doi.org/10.29329/ijiape.2023.567.3

Habsy, B. A., Susanto, A. M., Oetari, A. Y., & Nishafa, D. K. (2025). Adlerian counseling in identifying self-esteem management. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Psikologi*, *3*(1), 1–11. https://doi.org/10.61397/jkpp.v3i1.174

Ibrahim-Dwairy, C., & Shifron, R. (2025). Beyond symptoms: the usefulness of early recollections in Adlerian treatment of panic attacks- a case study. *Current Psychology*, *44*(8), 7350–7363. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07291-3

Kim, H., Kim, E., & Kim, E. (2023). A case study of counseling to improve self-esteem and sociality of children at risk of school drop out : encouragement counseling based on Adlerian theory. *Chodeung Sangdam Yeon-Gu/Cho'deung Sangdam Yeon'gu*, *22*(4), 413–432. https://doi.org/10.28972/kjec.2023.22.4.413

Melamed, D., Botting, J., Lofthouse, K., Pass, L., & Meiser-Stedman, R. (2024). The Relationship Between Negative Self-Concept, Trauma, and Maltreatment in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *27*(1), 220–234. https://doi.org/10.1007/s10567-024-00472-9

Mosak, H. H., & Maniacci, M. P. (1999). A primer of Adlerian psychology: The analytic-behavioral-cognitive psychology of Alfred Adler. Brunner/Mazel.

B042

DİJİTAL TÜKETİM KÜLTÜRÜNDE KOMPULSİF SATIN ALMA DAVRANIŞI: SÜRDÜRÜLEBİLİR TÜKETİM EĞİTİMİ PERSPEKTİFİNDEN BİR LİTERATÜR DERLEMESİ

Uzm. İlayda Zeynep Şener
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Bildiri no: ABS-B450HD

Özet

Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal medya platformları, çevrimiçi alışveriş uygulamaları ve kişiselleştirilmiş dijital pazarlama stratejileri bireylerin tüketim davranışlarını önemli ölçüde dönüştürmüştür. Sosyal medya ortamlarında bireylerin sürekli olarak başkalarının yaşamlarına, deneyimlerine ve tüketime ilişkin içeriklere maruz kalmaları sosyal karşılaştırma süreçlerini yoğunlaştırmakta, olumsuz duyguların artmasına ve bu duyguların tüketim yoluyla düzenlenmeye çalışılmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bu durumun önemli sonuçlarından biri, kontrol edilmesi güç ve yineleyici satın alma davranışlarıyla karakterize edilen kompulsif satın alma davranışıdır. Bu çalışmanın amacı, dijital tüketim kültürü bağlamında kompulsif satın alma davranışını sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) değişkenleri çerçevesinde incelemek ve sürdürülebilir tüketim eğitiminin bu davranışın önlenmesindeki olası katkılarını tartışmaktır. Çalışma, sistematik olmayan ancak yapılandırılmış bir literatür taramasına dayalı kavramsal bir derleme olarak gerçekleştirilmiştir. Güncel ulusal ve uluslararası araştırmalar ile sürdürülebilir tüketim ve eğitim alanındaki temel politika belgeleri bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Literatür bulguları, sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve FoMO'nun birbirini güçlendirerek bireylerin psikolojik kırılganlıklarını artırabildiğini ve bunun kompulsif satın alma davranışını destekleyebildiğini göstermektedir. Buna karşılık sürdürülebilir tüketim eğitimi, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, öz düzenleme becerileri ve bilinçli tüketim alışkanlıklarının geliştirilmesi yoluyla bu risklerin azaltılmasına katkı sağlayabilecek önemli bir önleyici yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak kompulsif satın alma davranışının yalnızca klinik psikoloji kapsamında değil, eğitim ve sürdürülebilirlik perspektifleri doğrultusunda disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmasının koruyucu uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kompulsif satın alma davranışı, sosyal medya bağımlılığı, FoMO, sürdürülebilir tüketim eğitimi, dijital tüketim

COMPULSIVE BUYING BEHAVIOR IN THE DIGITAL CONSUMPTION CULTURE: A LITERATURE REVIEW FROM THE PERSPECTIVE OF SUSTAINABLE CONSUMPTION EDUCATION

Abstract

With the widespread adoption of digital technologies, social media platforms, online shopping applications, and personalized digital marketing strategies have significantly transformed individuals’ consumption behaviors. Continuous exposure to others’ lives, experiences, and consumption-related content on social media may intensify social comparison processes, contribute to increased negative emotions, and create a context in which individuals attempt to regulate these emotions through consumption. One important consequence of this process is compulsive buying behavior, characterized by repetitive and difficult-to-control purchasing behaviors. The aim of this study is to examine compulsive buying behavior within the context of digital consumer culture by focusing on social media addiction, perceived stress, and fear of missing out (FoMO), and to discuss the potential contributions of sustainable consumption education to the

prevention of this behavior. The study was conducted as a conceptual review based on a structured but non-systematic literature review. Recent national and international studies, along with key policy documents in the fields of sustainable consumption and education, were evaluated from a holistic perspective. The findings from the literature indicate that social media addiction, perceived stress, and FoMO may reinforce one another, increasing individuals' psychological vulnerability and potentially contributing to compulsive buying behavior. In contrast, sustainable consumption education may serve as an important preventive approach by contributing to the reduction of these risks through the development of digital literacy, critical thinking, self-regulation skills, and mindful consumption habits. In conclusion, addressing compulsive buying behavior not only from a clinical psychology perspective but also through an interdisciplinary approach incorporating education and sustainability perspectives may contribute to the development of preventive practices.

Keywords: Compulsive buying behavior, social media addiction, FoMO, sustainable consumption education, digital consumption

1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl, dijital teknolojilerin bireysel ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerinin hızla arttığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. İnternet teknolojilerindeki gelişmeler, akıllı telefonların yaygınlaşması ve sosyal medya platformlarının günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi, bireylerin iletişim kurma biçimlerini olduğu kadar tüketim alışkanlıklarını da önemli ölçüde dönüştürmüştür. Geleneksel tüketim anlayışında satın alma davranışı çoğunlukla ihtiyaçların karşılanmasına yönelik işlevsel bir süreç olarak değerlendirilirken, günümüzde tüketim giderek daha fazla sosyal kimlik oluşturma, statü kazanma, benlik sunumu ve psikolojik gereksinimleri karşılama aracı olarak görülmektedir (Dittmar ve ark., 2007; Appel ve ark., 2020). Özellikle sosyal medya platformlarında sunulan ideal yaşam tarzları, fenomen (influencer) içerikleri, hedeflenmiş reklamlar ve kişiselleştirilmiş pazarlama uygulamaları bireylerin tüketim kararlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Appel ve ark., 2020).

Dijitalleşmeyle birlikte gelişen bu yeni tüketim kültürü bireylere ürün ve hizmetlere hızlı erişim olanağı sunarken, aynı zamanda çeşitli psikolojik riskleri de beraberinde getirmektedir. Çevrimiçi alışveriş uygulamalarının günün her saatinde erişilebilir olması, satın alma işlemlerinin saniyeler içinde gerçekleştirilebilmesi ve sosyal medya platformlarında tüketimi teşvik eden içeriklerin yoğun biçimde sunulması, bazı bireylerde kontrol edilmesi güç satın alma davranışlarının gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir. Bu bağlamda son yıllarda giderek daha fazla dikkat çeken kavramlardan biri kompulsif satın alma davranışıdır.

Kompulsif satın alma davranışı, bireyin olumsuz duygu durumlarıyla başa çıkabilmek amacıyla kontrol etmekte güçlük çektiği, yineleyici ve aşırı satın alma davranışları göstermesiyle karakterize edilmektedir (Black, 2007). Satın alma davranışı kısa süreli rahatlama ve haz sağlasa da uzun vadede suçluluk, pişmanlık, finansal sorunlar ve psikososyal işlevsellikte bozulmalara neden olabilmektedir (Müller ve ark., 2021). Güncel literatürde kompulsif satın alma davranışının dürtü kontrol bozuklukları, obsesif-kompulsif spektrum bozuklukları ve davranışsal bağımlılıklar kapsamında değerlendirildiği; özellikle dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte davranışsal bağımlılık özelliklerinin daha belirgin hâle geldiği belirtilmektedir (Müller ve ark., 2021).

Kompulsif satın alma davranışının ortaya çıkışını açıklayan güncel yaklaşımlar, bireysel özelliklerin yanı sıra çevresel ve psikolojik etkenlerin önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve gelişmeleri kaçırma korkusu (Fear of Missing Out-FoMO) son yıllarda en sık incelenen değişkenler arasında yer almaktadır. Sosyal medya bağımlılığı, bireyin sosyal medya platformlarını aşırı ve kontrol edilemeyen biçimde kullanması sonucunda günlük yaşam işlevselliğinin olumsuz etkilenmesiyle karakterize edilmektedir. Sosyal medya kullanım süresinin artması, bireylerin tüketim odaklı içeriklere ve sosyal karşılaştırmalara daha yoğun biçimde maruz kalmalarına neden olmakta; bu durum satın alma davranışının sosyal kabul görme ve benlik sunumu amacıyla kullanılmasını kolaylaştırabilmektedir (Appel ve ark., 2020; Elhai ve ark., 2021).

Sosyal medya kullanımının tüketim davranışları üzerindeki etkisini açıklamada Sosyal Karşılaştırma Kuramı (Social Comparison Theory) önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Festinger'e (1954) göre bireyler kendi düşünce, yetenek ve özelliklerini değerlendirebilmek için başkalarıyla karşılaştırma yapma eğilimindedir. Sosyal medya platformları ise bireylere başkalarının seçilmiş ve idealize edilmiş yaşam kesitlerini sürekli sunarak özellikle yukarı yönlü sosyal karşılaştırmaları artırmaktadır. Bu süreç bireylerin ideal benlik ile mevcut benlik arasındaki farklılıkları daha belirgin algılamalarına, yetersizlik duygularının artmasına ve bu duyguları telafi etmek amacıyla tüketime yönelmelerine neden olabilmektedir (Festinger, 1954; Gibbons ve Buunk, 1999; Higgins, 1987; Vogel ve ark., 2014).

Algılanan stres de kompulsif satın alma davranışının önemli belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Stres ve Başa Çıkmanın Etkileşimsel Modeli (Transactional Model of Stress and Coping)**,** bireylerin stres yaratan yaşam olaylarını nasıl değerlendirdiklerini ve bu durumlarla nasıl başa çıktıklarını açıklamaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Dijital dünyada sürekli bilgi akışı, sosyal değerlendirme baskısı ve çevrimiçi olma beklentisi algılanan stres düzeyini artırabilmekte; bazı bireyler ise bu olumsuz duygularla başa çıkabilmek amacıyla satın alma davranışına yönelebilmektedir (Thomas ve ark., 2024).

Kompulsif satın alma davranışıyla ilişkili bir diğer önemli değişken gelişmeleri kaçırma korkusudur (Fear of Missing Out-FoMO). FoMO, bireyin başkalarının kendisinin dışında ödüllendirici deneyimler yaşadığı düşüncesiyle hissettiği kaygı olarak tanımlanmaktadır (Przybylski ve ark., 2013). Sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla bireyler sürekli olarak başkalarının deneyimlerine, başarılarına ve tüketim tercihlerine maruz kalmaktadır. Bu durum sosyal dışlanma korkusunu artırarak bireylerin trendleri takip etme, popüler ürünlere sahip olma ve satın alma davranışlarını sürdürme eğilimlerini güçlendirebilmektedir (Çelik ve ark., 2019; Elhai ve ark., 2021; Hussain ve ark., 2023).

Kompulsif satın alma davranışını açıklamada kullanılan güncel modellerden biri olan Kişi-Duygulanım-Biliş-Yürütme Etkileşimi Modeli (Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution-I-PACE)**,** bireysel özellikler, duygusal süreçler, bilişsel değerlendirmeler ve yürütücü işlevler arasındaki etkileşimin problemli davranışların gelişiminde belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Bu modele göre sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve FoMO gibi değişkenler bireyin duygusal ve bilişsel süreçlerini etkileyerek kompulsif satın alma davranışının gelişimine katkıda bulunabilmektedir (Brand ve ark., 2019).

Öte yandan kompulsif satın alma davranışı yalnızca bireysel psikopatoloji bağlamında değerlendirilmemelidir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından geliştirilen Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim yaklaşımı ile Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları kapsamında yer alan Sorumlu Üretim ve Tüketim hedefi (Amaç 12), bireylerin bilinçli ve sürdürülebilir tüketim alışkanlıkları geliştirmelerini öncelikli hedeflerden biri olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020). Bu nedenle dijital çağda tüketim davranışlarının yalnızca ekonomik veya psikolojik yönleriyle değil, aynı zamanda eğitim ve sürdürülebilirlik perspektifiyle de ele alınması önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, dijital tüketim kültürü içerisinde ortaya çıkan kompulsif satın alma davranışını sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve gelişmeleri kaçırma korkusu değişkenleri çerçevesinde incelemek; elde edilen bulguları sürdürülebilir tüketim eğitimi ve dijital okuryazarlık perspektifinde değerlendirerek koruyucu ve önleyici yaklaşımlara yönelik kavramsal bir çerçeve sunmaktır.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, dijital tüketim kültürü bağlamında kompulsif satın alma davranışını sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) değişkenleri açısından inceleyen kavramsal nitelikte bir literatür derlemesidir. Araştırmada yapılandırılmış alanyazın taraması yaklaşımı benimsenmiş; konuya ilişkin kuramsal ve ampirik çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu kapsamda

kompulsif satın alma davranışının psikolojik belirleyicileri ile dijital tüketim süreçleri arasındaki ilişkiler sürdürülebilir tüketim eğitimi perspektifinde yorumlanmıştır.

Veri Kaynakları ve Literatür Tarama Süreci

Literatür taraması kapsamında Web of Science, Scopus, PsycINFO, PubMed ve Google Scholar veri tabanlarında yayımlanan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca sürdürülebilir tüketim ve sürdürülebilir kalkınma eğitimine ilişkin UNESCO tarafından yayımlanan rapor ve politika belgelerinden yararlanılmıştır.

Tarama sürecinde "kompulsif satın alma, kompulsif satın alma bozukluğu, sosyal medya bağımlılığı, problemli sosyal medya kullanımı, algılanan stres, gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO), dijital tüketim, sürdürülebilir tüketim, sorumlu tüketim ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim" anahtar sözcükleri ile bunların İngilizce karşılıkları kullanılmıştır.

Araştırmaya; kompulsif satın alma davranışının psikolojik belirleyicilerini inceleyen, sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve FoMO değişkenlerini ele alan, davranışsal bağımlılıklar ile sürdürülebilir tüketim eğitimi konularına odaklanan hakemli dergi makaleleri, kitap bölümleri ve uluslararası raporlar dâhil edilmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Elde edilen çalışmalar içerik analizi ve tematik sentez yaklaşımı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Öncelikle araştırma amacına uygun yayınlar ayrıntılı olarak incelenmiş, ardından ortak kavramsal temalar belirlenerek bulgular bütünleştirilmiştir. Analiz sürecinde dijital tüketim kültürü, sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres, FoMO, kompulsif satın alma davranışı ve sürdürülebilir tüketim eğitimi temel temalar olarak ele alınmıştır.

Kuramsal değerlendirmelerde, kompulsif satın alma davranışının açıklanmasında Kişi–Duygulanım–Biliş–Yürütme Etkileşimi Modeli (I-PACE) (Brand ve ark., 2019), sosyal karşılaştırma süreçlerinin açıklanmasında Sosyal Karşılaştırma Kuramı (Festinger, 1954) ve benlik değerlendirme süreçlerinin açıklanmasında Benlik Uyumsuzluğu Kuramı (Higgins, 1987) temel alınmıştır. Bunun yanında, kompulsif satın alma davranışının önlenmesinde eğitimin olası katkıları UNESCO'nun Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim yaklaşımı doğrultusunda tartışılmıştır (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020).

Bu doğrultuda elde edilen bulgular psikolojik, sosyal ve eğitsel boyutları birlikte ele alınarak yorumlanmış; kompulsif satın alma davranışının dijital çağda sürdürülebilir tüketim açısından taşıdığı önem bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Dijital Tüketim Kültürünün Dönüşümü ve Tüketim Türleri

Tüketim davranışı günümüzde yalnızca temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik ekonomik bir faaliyet olmaktan çıkmış; bireylerin kimlik oluşturma, sosyal statü kazanma, benlik sunumu ve psikolojik gereksinimlerini karşılama süreçleriyle ilişkili çok boyutlu bir olgu hâline gelmiştir. Dijital teknolojilerin gelişmesi, çevrimiçi alışveriş platformlarının yaygınlaşması ve sosyal medya kullanımındaki artış, tüketim davranışlarının yapısında önemli değişimlere yol açmıştır. Özellikle algoritmik öneri sistemleri, kişiselleştirilmiş reklamlar ve sosyal medya etkileyicileri (influencerlar), bireylerin satın alma kararları üzerinde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Appel ve ark., 2020).

Literatürde tüketim davranışları genel olarak faydacı ve hedonik tüketim olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır. Faydacı tüketim bireyin işlevsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik rasyonel satın alma davranışlarını ifade ederken, hedonik tüketim haz, eğlence, heyecan ve duygusal doyum sağlamaya yönelik tüketim davranışlarını kapsamaktadır (Dittmar ve ark., 2007). Dijital tüketim kültüründe hedonik tüketim

eğilimlerinin giderek belirginleştiği ve bireylerin satın alma davranışlarını yalnızca ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla değil; psikolojik iyi oluşlarını desteklemek, benliklerini ifade etmek ve sosyal kabul görmek amacıyla da gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Sosyal medya platformlarında idealize edilmiş yaşam tarzlarına, tüketim deneyimlerine ve ürün tanıtımlarına sürekli maruz kalınması bireylerin sosyal karşılaştırma süreçlerini yoğunlaştırmaktadır. Bu durum tüketimin yalnızca ekonomik bir faaliyet olmaktan çıkarak benlik sunumu, aidiyet geliştirme ve sosyal kabul görme gereksinimlerini karşılayan sembolik bir araç hâline gelmesine neden olmaktadır. Böylece dijital tüketim kültürü içerisinde görünürlük ve beğeni odaklı etkileşimler bireylerin satın alma kararlarını etkileyebilmekte, özellikle psikolojik açıdan kırılgan bireylerde kontrolsüz satın alma davranışlarının gelişimine uygun bir zemin hazırlayabilmektedir (Dittmar ve ark., 2007; Appel ve ark., 2020; Vogel ve ark., 2014).

Kompulsif Satın Alma Davranışı ve Klinik Psikoloji Perspektifi

Kompulsif satın alma davranışı, bireyin satın alma dürtülerini kontrol etmekte güçlük yaşadığı, yineleyici ve işlevselliği bozabilen satın alma davranışlarıyla karakterize edilmektedir (Black, 2007; Dittmar, 2005). Satın alma davranışı çoğu zaman olumsuz duyguların azaltılması veya psikolojik rahatlama sağlanması amacıyla gerçekleştirilmekte; ancak davranış sonrasında suçluluk, pişmanlık, finansal sorunlar ve kişilerarası güçlükler ortaya çıkabilmektedir.

Araştırmalar kompulsif satın alma davranışının depresyon, anksiyete, düşük benlik saygısı ve duygu düzenleme güçlükleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Müller ve ark., 2021). Bu nedenle kompulsif satın alma davranışı yalnızca ekonomik sonuçları olan bir tüketim problemi değil, aynı zamanda bireyin psikolojik işlevselliğini olumsuz etkileyebilen önemli bir ruh sağlığı sorunu olarak değerlendirilmektedir.

Son yıllarda davranışsal bağımlılıklar alanındaki gelişmeler, kompulsif satın alma davranışının bağımlılık benzeri özellikler taşıdığına işaret etmektedir. Davranışın tekrarlayıcı niteliği, kontrol kaybı, aşerme benzeri süreçler ve olumsuz sonuçlara rağmen sürdürülmesi, kompulsif satın alma davranışının davranışsal bağımlılık perspektifinden ele alınmasını desteklemektedir (Black, 2007; Müller ve ark., 2021).

Kompulsif satın alma davranışının ortaya çıkmasında sosyal karşılaştırma süreçleri de önemli psikolojik mekanizmalardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bireyler sosyal çevrelerinde veya sosyal medya platformlarında karşılaştıkları kişilerin yaşam standartlarını, sahip oldukları ürünleri ve tüketim alışkanlıklarını kendileriyle karşılaştırabilmektedir. Bu karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkan yetersizlik ve eksiklik algısı, bireyleri statü kazanmak, benlik değerini artırmak veya olumsuz duygularını düzenlemek amacıyla kontrolsüz satın alma davranışlarına yöneltebilmektedir (Dittmar, 2005; Gibbons ve Buunk, 1999).

Bununla birlikte güncel çalışmalar, kompulsif satın alma davranışının yalnızca bireysel psikopatoloji ile açıklanamayacağını; sosyal medya kullanımı, dijital tüketim kültürü ve çevresel faktörlerle etkileşim içinde gelişen çok boyutlu bir davranış örüntüsü olduğunu göstermektedir. Bu nedenle davranışın açıklanmasında bireysel psikolojik süreçlerin yanı sıra çevresel ve dijital etkenlerin birlikte ele alınması önem taşımaktadır (Brand ve ark., 2019; Müller ve ark., 2021).

Sosyal Medya Bağımlılığı, FoMO ve Tüketim Davranışları

Dijital çağda tüketim davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri sosyal medya kullanımındaki artıştır. Sosyal medya platformları bireylere yalnızca iletişim kurma olanağı sunmamakta; aynı zamanda ürün tanıtımlarının, tüketim deneyimlerinin ve yaşam tarzı içeriklerinin yoğun biçimde paylaşıldığı ortamlar oluşturmaktadır. Bu durum sosyal medya kullanımının tüketim davranışları üzerindeki etkisini artırmaktadır (Appel ve ark., 2020).

Sosyal medya bağımlılığı, bireyin sosyal medya platformlarını aşırı ve kontrolsüz biçimde kullanması sonucunda günlük yaşam işlevselliğinin olumsuz etkilenmesiyle karakterize edilmektedir. Sosyal medya kullanım süresinin artması bireylerin tüketim odaklı içeriklere ve sosyal karşılaştırmalara daha yoğun

biçimde maruz kalmalarına neden olmakta; bu durum satın alma davranışının sosyal kabul görme ve benlik sunumu amacıyla kullanılmasını kolaylaştırabilmektedir (Appel ve ark., 2020; Elhai ve ark., 2021).

Sosyal medya kullanımının tüketim davranışları üzerindeki etkisini açıklamada Sosyal Karşılaştırma Kuramı önemli bir kuramsal temel sunmaktadır. Festinger'e (1954) göre bireyler kendi yeterliliklerini, başarılarını ve yaşam koşullarını değerlendirebilmek amacıyla başkalarıyla karşılaştırma yapma eğilimindedir. Sosyal medya platformlarında sürekli olarak idealize edilmiş yaşam tarzları ve tüketim örüntüleriyle karşılaşılması, özellikle yukarı yönlü sosyal karşılaştırmaları artırmaktadır. Bu süreç bireylerde yetersizlik, eksiklik ve tatminsizlik duygularını güçlendirebilmekte; söz konusu olumsuz duyguların azaltılması amacıyla satın alma davranışı bir telafi mekanizması olarak kullanılabilmektedir (Festinger, 1954; Gibbons ve Buunk, 1999; Vogel ve ark., 2014).

Sosyal medya kullanımının bireyler üzerindeki etkisini açıklamada Benlik Uyumsuzluğu Kuramı da önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Higgins'e (1987) göre bireyin gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki farklılık arttıkça yetersizlik, hayal kırıklığı ve düşük öz-değer gibi olumsuz duygular ortaya çıkabilmektedir. Sosyal medya platformlarında sunulan idealize edilmiş yaşam biçimleri ve tüketim göstergeleri bireylerin ideal benlik standartlarını yükselterek bu uyumsuzluğu artırabilmektedir. Sonuç olarak bireyler söz konusu olumsuz duyguları azaltabilmek amacıyla kompulsif satın alma davranışına yönelebilmektedir (Higgins, 1987; Vogel ve ark., 2014).

Bu süreçte ortaya çıkan önemli psikolojik mekanizmalardan biri gelişmeleri kaçırma korkusudur (FoMO). FoMO, bireyin başkalarının kendisinin dışında ödüllendirici yaşantılar yaşadığı düşüncesiyle hissettiği kaygıyı ifade etmektedir (Przybylski ve ark., 2013). Sosyal medya platformlarında sürekli olarak yeni ürünlerin, kampanyaların ve tüketim deneyimlerinin paylaşılması bireylerde dışlanma korkusunu artırabilmekte; trendleri takip etme ve popüler ürünlere sahip olma isteğini güçlendirebilmektedir. Araştırmalar FoMO düzeyinin dürtüsel ve kompulsif satın alma davranışlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir (Çelik ve ark., 2019; Hussain ve ark., 2023). Ayrıca FoMO'nun sosyal medya bağımlılığı ile kompulsif satın alma davranışı arasındaki ilişkide önemli bir aracı mekanizma olarak işlev görebildiği ve bireylerin satın alma kararlarını duygusal süreçler üzerinden etkileyebildiği bildirilmektedir (Elhai ve ark., 2021; Thomas ve ark., 2024).

Algılanan Stres ve Duygusal Düzenleme Süreçleri

Algılanan stres, bireyin yaşamındaki taleplerin mevcut başa çıkma kaynaklarını aştığı yönündeki öznel değerlendirmesini ifade etmektedir. Lazarus ve Folkman'ın (1984) geliştirdiği Stres ve Başa Çıkmanın İşlemsel Modeli'ne göre stres, birey ile çevre arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkmakta ve bireyin olayları nasıl değerlendirdiğine bağlı olarak şekillenmektedir. Günümüzde bireyler sürekli bilgi akışı, çevrimiçi görünür olma baskısı ve sosyal değerlendirme süreçleri nedeniyle yoğun stres yaşayabilmektedir. Özellikle sosyal medya kullanımının artması, bireylerin psikolojik yükünü artırarak algılanan stres düzeyinin yükselmesine katkı sağlayabilmektedir (Elhai ve ark., 2021).

Kompulsif satın alma davranışı çoğu zaman olumsuz duygularla başa çıkmaya yönelik bir duygu düzenleme stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır. Satın alma davranışı bireye kısa süreli rahatlama ve haz sağlasa da uzun vadede suçluluk, pişmanlık, finansal sorunlar ve psikolojik sıkıntıları artırarak davranışın yinelenmesine neden olabilmektedir. Böylece olumsuz duygular ile satın alma davranışı arasında döngüsel bir süreç oluşmaktadır (Thomas ve ark., 2024).

Duygu düzenleme, bireyin duygularını tanıma, değerlendirme ve uygun biçimde yönetebilme kapasitesini ifade etmektedir (Gross, 1998). Duygu düzenleme becerilerindeki yetersizlikler bireylerin olumsuz duygularla başa çıkabilmek amacıyla işlevsel olmayan davranışlara yönelmelerine neden olabilmektedir. Bu doğrultuda kompulsif satın alma davranışı, stres ve olumsuz duyguların kısa süreli olarak azaltılmasına hizmet eden ancak uzun vadede psikolojik sorunları sürdüren işlevsiz bir başa çıkma stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Gross, 2015; Thomas ve ark., 2024).

I-PACE Modeli Çerçevesinde Kompulsif Satın Alma Davranışı

Kompulsif satın alma davranışının açıklanmasında kullanılan güncel kuramsal modellerden biri Brand ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen Kişi-Duygulanım-Biliş-Yürütme Etkileşimi (Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution; I-PACE) modelidir. Model, davranışsal bağımlılıkların bireysel özellikler, duygusal süreçler, bilişsel değerlendirmeler ve yürütücü işlevler arasındaki dinamik etkileşim sonucunda geliştiğini ileri sürmektedir.

I-PACE modeline göre bireyin kişilik özellikleri, psikolojik gereksinimleri ve mevcut psikopatolojik belirtileri, çevresel uyaranlarla etkileşime girerek belirli duygusal ve bilişsel tepkilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve FoMO gibi değişkenler bireyin ödül beklentisini, dürtü kontrolünü ve karar verme süreçlerini etkileyerek kompulsif satın alma davranışını tetikleyebilmektedir. Satın alma davranışının kısa süreli rahatlatıcı etkisi ise zamanla öğrenilmiş bir başa çıkma mekanizmasına dönüşerek davranışın sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Brand ve ark., 2019).

Bu yönüyle I-PACE modeli, sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres, sosyal karşılaştırma süreçleri ve FoMO'nun kompulsif satın alma davranışına nasıl dönüştüğünü açıklayan bütüncül bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Sürdürülebilir Tüketim ve Kompulsif Satın Alma Davranışı

Sürdürülebilir tüketim, bireylerin gereksinimlerini karşılarken doğal kaynakların korunmasını, çevresel etkilerin azaltılmasını ve gelecek kuşakların gereksinimlerinin gözetilmesini esas alan tüketim anlayışını ifade etmektedir. Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları kapsamında yer alan Amaç 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim, sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarının geliştirilmesini küresel öncelikler arasında tanımlamaktadır (Unites Nations, 2015; UNESCO, 2017).

Kompulsif satın alma davranışı ise çoğu zaman ihtiyaç temelli olmayan, aşırı ve kontrol edilemeyen tüketim örüntüleriyle ilişkilidir. Bu durum yalnızca bireysel ruh sağlığını değil; doğal kaynak tüketimini, atık üretimini ve sürdürülebilir yaşam hedeflerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla kompulsif satın alma davranışı sürdürülebilir olmayan tüketim örüntülerinin psikolojik ve davranışsal bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020). Ayrıca Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP), sürdürülebilir olmayan tüketim davranışlarının çevresel etkilerinin azaltılabilmesi için bireysel tüketim alışkanlıklarının değiştirilmesini sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirmektedir (UNEP, 2020).

Sürdürülebilir Tüketim Eğitimi ve Eğitimin Dönüştürücü Rolü

UNESCO, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim yaklaşımını bireylerin sürdürülebilir bir gelecek oluşturabilmeleri için gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanmalarını destekleyen dönüştürücü bir eğitim anlayışı olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 2017). Bu yaklaşım yalnızca bilgi kazandırmayı değil, aynı zamanda bireylerin davranışlarını sürdürülebilirlik ilkeleri doğrultusunda değiştirmelerini de amaçlamaktadır.

UNESCO'nun Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim: Yol Haritası adlı raporunda sürdürülebilir olmayan üretim ve tüketim alışkanlıklarının değiştirilmesinde eğitimin temel araçlardan biri olduğu vurgulanmaktadır (UNESCO, 2020). Raporda eleştirel düşünme, öz değerlendirme, sorumlu karar verme ve sistem düşüncesi becerilerinin geliştirilmesinin sürdürülebilir yaşam biçimlerinin benimsenmesinde önemli olduğu belirtilmektedir.

Bunun yanı sıra UNESCO (2021), sürdürülebilirlik ve çevre konularının eğitim programlarında hâlen yeterli düzeyde yer almadığını ve bireylerin sürdürülebilir davranışlar geliştirebilmeleri için eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. OECD (2021) de geleceğin eğitim anlayışının yalnızca akademik bilgi kazandırmayı değil, aynı zamanda sürdürülebilir yaşam becerileri, eleştirel düşünme ve sorumlu karar verme yeterliklerini geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu doğrultuda sürdürülebilir tüketim eğitimi bireylerin ihtiyaç ve istek ayrımını yapabilmelerini, tüketim davranışlarını eleştirel biçimde değerlendirebilmelerini ve satın alma kararlarının çevresel, ekonomik ve toplumsal sonuçlarını dikkate almalarını desteklemektedir. Bu nedenle sürdürülebilir tüketim eğitiminin kompulsif satın alma davranışının önlenmesinde koruyucu ve geliştirici bir rol üstlenebileceği değerlendirilmektedir.

Dijital Okuryazarlık, Medya Okuryazarlığı ve Finansal Farkındalık

Dijital çağda bireylerin karşılaştıkları içerikleri eleştirel biçimde değerlendirebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Dijital okuryazarlık bireyin dijital teknolojileri bilinçli, güvenli ve etkili biçimde kullanabilmesini ifade ederken, medya okuryazarlığı medya içeriklerini analiz etme, değerlendirme ve sorgulama becerilerini kapsamaktadır.

Sosyal medya platformlarında bireyler algoritmalar tarafından kişiselleştirilen reklamlar, etkileyici pazarlaması ve tüketimi teşvik eden içeriklere yoğun biçimde maruz kalmaktadır. Dijital ve medya okuryazarlığı becerilerinin gelişmesi bireylerin bu içeriklerin ikna edici özelliklerini fark etmelerine, sosyal karşılaştırma süreçlerini eleştirel biçimde değerlendirmelerine ve tüketim kararlarını daha bilinçli vermelerine katkı sağlayabilmektedir (UNESCO, 2020; Appel ve ark., 2020).

Bunun yanında finansal farkındalık da sürdürülebilir tüketim davranışlarının önemli bileşenlerinden biridir. Bireylerin bütçe yönetimi, tasarruf alışkanlıkları ve tüketim kararlarının ekonomik sonuçları konusunda bilinçlenmeleri kompulsif satın alma davranışına karşı koruyucu bir rol oynayabilmektedir. Bu nedenle dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve finansal farkındalık; sürdürülebilir tüketim eğitiminin birbirini tamamlayan temel bileşenleri olarak değerlendirilmektedir.

4. SONUÇ

Dijital teknolojilerin yaygınlaşması ve sosyal medya platformlarının gündelik yaşamın merkezine yerleşmesi, bireylerin tüketim davranışlarını önemli ölçüde dönüştürmüştür. Tüketim, günümüzde yalnızca gereksinimlerin karşılanmasına yönelik ekonomik bir etkinlik olmaktan çıkarak kimlik oluşturma, sosyal kabul görme ve duygusal gereksinimleri karşılama işlevi üstlenen çok boyutlu bir olgu hâline gelmiştir. Özellikle sosyal medya platformlarında sunulan ideal yaşam tarzları, kişiselleştirilmiş reklamlar ve etkileyici pazarlaması, bireylerin satın alma kararlarını önemli ölçüde etkileyerek dijital tüketim kültürünü güçlendirmektedir.

Bu çalışmada incelenen alanyazın, kompulsif satın alma davranışının yalnızca bireysel bir tüketim sorunu değil; psikolojik, sosyal ve eğitsel boyutları bulunan çok yönlü bir olgu olduğunu göstermektedir. Özellikle sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve gelişmeleri kaçırma korkusunun (FoMO), sosyal karşılaştırma süreçleriyle birlikte kompulsif satın alma davranışının ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Sosyal medya ortamlarında sürekli olarak idealize edilmiş yaşam biçimlerine ve tüketim içeriklerine maruz kalınması, bireylerin benlik değerlendirmelerini olumsuz etkileyebilmekte ve satın alma davranışını bir duygu düzenleme stratejisine dönüştürebilmektedir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, Sosyal Karşılaştırma Kuramı, Benlik Uyumsuzluğu Kuramı ve I-PACE modeli birlikte ele alındığında, sosyal medya bağımlılığı, algılanan stres ve FoMO'nun birbirini besleyen psikolojik mekanizmalar aracılığıyla kompulsif satın alma davranışını açıklamada tamamlayıcı bir çerçeve sunduğu görülmektedir. Bu yönüyle çalışma, söz konusu değişkenleri sürdürülebilir tüketim perspektifiyle birlikte ele alarak literatürde çoğunlukla ayrı ayrı incelenen kavramlar arasında bütüncül bir ilişki ortaya koymaktadır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de kompulsif satın alma davranışının yalnızca klinik psikoloji kapsamında değerlendirilmemesi gerektiğidir. Kontrolsüz tüketim davranışları bireysel ruh sağlığını olumsuz etkilemenin yanı sıra gereksiz kaynak tüketimi, atık üretimi ve sürdürülebilir olmayan tüketim alışkanlıklarını da desteklemektedir. Bu nedenle kompulsif satın alma davranışı, Birleşmiş Milletler

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları kapsamında yer alan Sorumlu Üretim ve Tüketim (SKA 12) hedefi açısından da önemli bir sorun alanı olarak değerlendirilebilir (United Nations, 2015).

Bu noktada sürdürülebilir tüketim eğitimi önemli bir koruyucu yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. UNESCO'nun Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim yaklaşımı doğrultusunda bireylerde eleştirel düşünme, öz düzenleme, sorumlu karar verme ve sürdürülebilir yaşam becerilerinin geliştirilmesi, kompulsif satın alma davranışının önlenmesine katkı sağlayabilir (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020). Bunun yanında dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesi, bireylerin algoritmik yönlendirmeleri, reklam stratejilerini ve sosyal karşılaştırma süreçlerini daha eleştirel değerlendirmelerine yardımcı olabilir. UNESCO (2021) ve OECD (2021), sürdürülebilirlik odaklı eğitim yaklaşımlarının bireylerde eleştirel düşünme, sorumluluk alma ve davranış değişikliği geliştirmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda sürdürülebilir tüketim eğitiminin erken yaşlardan itibaren eğitim programlarına entegre edilmesi, dijital çağın tüketim baskılarına karşı koruyucu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Bu doğrultuda eğitim kurumlarında sürdürülebilir tüketim, dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve duygu düzenleme becerilerini içeren disiplinlerarası eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Özellikle genç yetişkinlere yönelik psikoeğitim ve farkındalık programları, sosyal medya kaynaklı tüketim baskılarının azaltılmasına ve daha bilinçli tüketim alışkanlıklarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak kompulsif satın alma davranışının dijitalleşen toplumlarda yalnızca bireysel psikopatoloji çerçevesinde ele alınması yeterli görünmemektedir. Psikoloji, eğitim ve sürdürülebilirlik alanlarını bir araya getiren bütüncül yaklaşımlar, hem bireylerin psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesine hem de sorumlu ve sürdürülebilir tüketim davranışlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Gelecekte yapılacak çalışmaların, eğitim temelli müdahalelerin kompulsif satın alma davranışı üzerindeki etkisini deneysel ve boylamsal araştırmalarla incelemesi literatüre önemli katkılar sunacaktır.

5. KAYNAKLAR

Appel, G., Grewal, L., Hadi, R., ve Stephen, A. T. (2020). The future of social media in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *48*, 79–95. https://doi.org/10.1007/s11747-019-00695-1

Appel, H., Marker, C., ve Gnambs, T. (2020). Are social media ruining our lives? A review of meta-analytic evidence. *Review of General Psychology*, *24*(1), 60–74. https://doi.org/10.1177/1089268019880891

Black, D. W. (2007). A review of compulsive buying disorder. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, *6*(1), 14–18.

Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T. W., ve Potenza, M. N. (2019). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization, and specification of process mechanisms. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 104*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.06.032

Çelik, I. K., Eru, O., ve Cop, R. (2019). The effects of consumers' FoMo tendencies on impulse buying and the effects of impulse buying on post-purchase regret: An investigation on retail stores. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 10*(3), 124–138. https://doi.org/10.70594/brain/v10.i3/13

Dittmar, H. (2005). A new look at "compulsive buying": self–discrepancies and materialistic values as predıctors of compulsive buying tendency. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 24(6), 832-859.

Dittmar, H. (2005). Compulsive buying–A growing concern? An examination of gender, age, and endorsement of materialistic values as predictors. *British Journal of Psychology*, 96(4), 467–491. 10.1348/000712605X53533

Dittmar, H., Long, K. ve Bond, R. (2007). When a better self is only a button click away: Associations between materyalitic values, emotional and identity- related buying motives and compulsive buying tendency online. *Journal of Science and Clinical Pschology*. *26*(3), 334-361. https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.3.334

Elhai, J. D., Yang, H., ve Montag, C. (2021). Fear of missing out (FoMO): Overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use. *Brazilian Journal of Psychiatry, 43*(2), 203–209. https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0870

Festinger, L. (1954) A Theory of Social Comparison Processes. Human Relations, 7, 117-140. http://dx.doi.org/10.1177/001872675400700202

Gibbons, F. X., ve Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(1), 129–142. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.1.129

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, *94*(3), 319–340. https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319

Hussain, S., Raza, A., Haider, A., Ishaq, M. I., ve Talpur, Q. U. A. (2023). Fear of missing out and compulsive buying behavior: The moderating role of mindfulness. *Journal of Retailing and Consumer Services, 75*, 103512. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2023.103512

Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.

Müller, A., Laskowski, N. M., Wegmann, E., Steins-Loeber, S., ve Brand, M. (2021). Problematic online buying-shopping: Is it time to consider the concept of an online subtype of compulsive buying-shopping disorder or a specific internet-use disorder? *Current Addiction Reports, 8*(4), 494–499. https://doi.org/10.1007/s40429-021-00395-3

OECD (2021). *The State of Global Education.*

Przybylski, A. K., Murayama, K., Dehaan, C. R., ve Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, *29*(4), 1841-1848. doi:10.1016/j.chb.2013.02.014

Thomas, T. A., Schmid, A. M., Kessling, A., Wolf, O. T., Brand, M., Steins-Loeber, S., ve Müller, A. (2024). Stress and compulsive buying-shopping disorder: A scoping review. *Comprehensive Psychiatry, 132*, Article 152482. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2024.152482

United Nations Environment Programme. (2020). *Sustainable Consumption and Production: A handbook for policymakers.*

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. UNESCO Publishing.

UNESCO (2021). *Learn for Our Planet: A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education.*

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations. https://sdgs.un.org/2030agenda

Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., ve Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture, 3*(4), 206–222. https://doi.org/10.1037/ppm0000047

B043

EĞİTİMDE KAPSAYICILIK PERSPEKTİFİNDEN BAĞIMLILIK ANLAYIŞININ DÖNGÜSÜ

Uzm. Ahsen Eminoğlu

.

Bildiri no: ABS-1QX65K

ÖZET

Bu araştırma, literatürde çoğunlukla tek yönlü bir nedensellik ilişkisi çerçevesinde ele alınan sosyal dışlanma ve bağımlılık olgularını, kapsayıcı eğitim perspektifi üzerinden yeniden kavramsallaştırmayı amaçlamaktadır. Alan yazınındaki geleneksel yaklaşımlar dışlanmanın bağımlılığa zemin hazırladığını kabul etmekle birlikte, bağımlılık davranışının bireyi giderek daha fazla yalnızlaştırarak sosyal ötekileştirmeyi nasıl yeniden ürettiğine yeterince odaklanmamaktadır. Birbirini sürekli besleyen ve kronikleşen bu döngüsel dinamiğin anlaşılabilmesi amacıyla çalışmada, literatürü sentezleyen kavramsal derleme yöntemi benimsenmiş; farklı disiplinlerin kesişimindeki kuramsal yaklaşımlar bütüncül bir çerçevede çözümlenmiştir.

Gerçekleştirilen kuramsal analizler, kapsayıcı eğitim uygulamalarının yalnızca dezavantajlı gruplara yönelik teknik bir pedagojik uyarlama olmadığını göstermektedir. Bulgular, kapsayıcılık ilkelerinin tüm öğrencilerin aidiyet, özsaygı ve öz yeterlilik algılarını güçlendirerek dışlanmanın yarattığı psikolojik tahribatı onaran koruyucu bir faktör işlevi gördüğünü işaret etmektedir. Bununla birlikte, döngünün yapısal olarak kırılabilmesi için yalnızca dışlanmaya maruz kalan bireye odaklanmanın yetersiz kalacağı; dışlama davranışı sergileyen bireylerin de sürece dahil edilmesinin zorunlu olduğu saptanmıştır. Çözümlemeler, bu öğrencilerin davranışlarının arka planında yatan empati eksikliği, kaygılı bağlanma örüntüleri ve farklı olanı tehdit olarak algılama eğilimlerinin yapılandırılmış pedagojik müdahalelerle dönüştürülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, bu çok katmanlı sorunun çözümünün salt okul içi müfredat stratejileriyle sınırlandırılamayacağı anlaşılmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu ekosistemin tüm aktörlerini kapsayan; aile, okul ve yerel toplumu eş zamanlı olarak sürece dahil eden ekolojik (çoklu sistem) yaklaşımların eğitim sistemine entegre edilmesi gerekmektedir. Rehberlik servislerinin, akran destek sistemlerinin ve ebeveyn katılımının eşgüdümlü olarak çalıştığı bu modelin yasal düzenlemelerle desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak, kapsayıcılığın teorik bir politika hedefi olmanın ötesine geçerek bireysel farklılıkların kurumsal bir zenginlik olarak kabul edildiği bir okul iklimine dönüşmesi, bağımlılık döngüsünün yapısal düzeyde kırılmasında en kritik aşama olarak değerlendirilmektedir. Çalışma, öne sürülen bu teorik argümanların görgül karşılığını incelemek üzere, kapsayıcı eğitim ortamlarının bağımlılık üzerindeki önleyici etkisini doğrudan sınayan boylamsal araştırmalara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, bağımlılık döngüsü, sosyal dışlanma, çoklu sistem yaklaşımı.

ABSTRACT

This research aims to reconceptualize the phenomena of social exclusion and addiction, which are traditionally addressed within the framework of a linear causal relationship in the literature, through the lens of inclusive education. While conventional approaches in the literature acknowledge that exclusion paves the way for addiction, they fail to adequately focus on how addictive behavior further isolates the individual, thereby continuously reproducing social marginalization. In order to comprehend this cyclical and chronic dynamic that feeds into itself, the study adopts a conceptual review method synthesizing the literature, analyzing theoretical approaches at the intersection of different disciplines within an integrated framework.

The theoretical analyses demonstrate that inclusive education practices are not merely technical pedagogical adaptations targeting disadvantaged groups. The insights indicate that the principles of inclusivity function as a protective factor that repairs the psychological damage caused by exclusion by reinforcing all students' sense of belonging, self-esteem, and self-efficacy. However, it is established that focusing solely on the marginalized individual is insufficient to structurally break this cycle; it is imperative to integrate the individuals exhibiting exclusionary behaviors into the pedagogical process as well. The analyses reveal that the lack of empathy, anxious attachment patterns, and the tendency to perceive differences as a threat underlying these students' behaviors must be transformed through structured pedagogical interventions.

On the other hand, the resolution of this multi-layered issue cannot be restricted solely to in-school curricular strategies. Ecological (multi-system) approaches that encompass all actors within the child's ecosystem—simultaneously involving the family, school, and local community—need to be integrated into the education system. Supporting this model, where counseling services, peer support networks, and parental involvement operate in coordination, through legal regulations holds paramount importance. In conclusion, transforming inclusivity from a theoretical policy goal into a school climate where individual differences are embraced as an institutional asset is considered the most critical milestone in structurally breaking the cycle of addiction. To examine the empirical validity of these proposed theoretical arguments, the study emphasizes the need for longitudinal research that directly tests the preventive impact of inclusive educational environments on addiction.

Keywords: Inclusive education, cycle of addiction, social exclusion, multi-system approach.

Giriş

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sistemine entegrasyonundan öte, tüm öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilen ve her bireyin öğrenme ortamına etkin katılımını merkeze alan kapsamlı bir dönüşüm sürecini ifade etmektedir (Şentürk & Savaş, 2024). Eğitim sistemlerinin eşitlik kaygıları ekseninde biçimlenen bu küresel hareket; bireysel düzeyden sosyopolitik bağlama uzanan geniş bir perspektifle dezavantajlı konumdaki öğrencilerin nitelikli bir öğrenme ortamına erişimini güvence altına almayı amaçlar (Atanasova & Papen, 2025; Sakız, 2022; Saraçoğlu & Postallı, 2024). Bu çerçeve aynı zamanda, her öğrencinin gelişim potansiyelini tanıyan ve bu potansiyelin açığa çıkması için eşit fırsatlar ile uyarlanmış öğrenme koşulları sunan hak temelli bir yaklaşım olarak da işlev görmektedir (Temur & Uslu, 2024).

Söz konusu yaklaşım, yalnızca farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitime eşit erişimini sağlamakla sınırlı kalmayıp okullardaki kültürel politikaların ve uygulamaların çeşitliliğe duyarlı bir biçimde yeniden yapılandırılmasını da zorunlu kılmaktadır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları, öğretim programları ile öğrenme ortamlarının tüm öğrencilerin ortak hedefler doğrultusunda okul yaşamına etkin katılımını destekleyecek şekilde uyarlanmasını öngörürken öğrenci farklılıklarını bir sorun kaynağı değil, bir fırsat olarak ele almaktadır (Aktan, 2023; Doğan & Telli, 2022). Bu anlayış; dışlanma ve ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını hedeflerken (Arıkan vd., 2021), bilgi üretiminin kültürel, dilsel ve bireysel deneyimlerle şekillenen sosyal bir süreç olduğunu kabul eden köklü bir epistemolojik dönüşümü de beraberinde getirmektedir (Hassan vd., 2025).

Başlangıçta özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına dahil edilmesi amacıyla biçimlenen kapsayıcılık anlayışı, bugün farklı özelliklere sahip tüm öğrencilere nitelikli eğitim sunmayı hedefleyen çok katmanlı bir modele dönüşmüştür (Talayhan & Sakız, 2022). Bu bütüncül yapı; özel gereksinimli öğrencilerin ötesinde kültürel, toplumsal ve dilsel farklılıkları, cinsiyet eşitsizliklerini ve göçmenlik gibi çeşitli dezavantaj biçimlerini de kapsayarak eğitimde tam katılımı ve eşitliği merkeze almaktadır (Emam & Al-Mahdy, 2025; Kozikoğlu & Yıldırımoğlu, 2021). Kapsayıcı perspektif bu doğrultuda, kültürel çeşitliliği ve bireysel farklılıkları bir zenginlik olarak kabul eden (Şentürk & Savaş, 2024); farklı dil, kültür, sosyoekonomik düzey ve akademik performansa sahip her bireyin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmasını esas alan bir değerler bütünü üzerine inşa edilmektedir (Püsküllüoğlu & Beytekin, 2025).

Kapsayıcı eğitimin temeli olan bu değerlerin pratiğe yansımadığı sosyal ortamlarda dışlama ve ötekileştirme davranışları kaçınılmaz biçimde boy göstermektedir (Sürgevil, 2008). Ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalan bireyler zamanla ötekileşir (Bilgin, 2007, s. 176); toplumsal kabulden yoksun kalan birey yalnızlaşırken aidiyet duygusu örselenir ve özsaygısı aşınır (Williams, 2007). Deneyimlenen bu dışlanma; sosyal kaygıyı, yoğun korku örüntülerini ve ileride de dışarıda bırakılacağına dair süregen bir tehdit algısını beraberinde getirir (Cacioppo & Patrick, 2008). Olumsuz duygu durumlarının kronikleşmesiyle birlikte birey, bu deneyimlerden kaçınma ve onları bastırma güdüsüyle bağımlılık davranışına zemin hazırlayan motivasyonel örüntülere yönelmeye başlar (Baker vd., 2004).

Alkol ve madde kullanımından sosyal medya ile ekran bağımlılığına uzanan geniş bir yelpazede, duygusal kaçınma amacıyla gerçekleştirilen problemli kullanım bu motivasyonları zamanla yerleşik bir bağımlılık sorununa dönüştürmektedir (Ingram vd., 2020; Jing vd., 2025). Bağımlılık davranışı sergileyen bireyler toplumsal ilişkilerinde kendini geri çeker; bu durumun çevre tarafından fark edilmesiyle birlikte sosyal destek zayıflar ve bireyi ilk etapta bağımlılığa sürükleyen olumsuz duygular yeniden yoğunlaşarak ötekileştirilme örüntüsünü pekiştirir (Hayek vd., 2024; Crapanzano vd., 2018). Dışlanma, bağımlılık riski ve bağımlılık davranışı bu noktada iç içe geçerek döngüsel bir işleyiş kazanır. Söz konusu döngünün bütünüyle kavranabilmesi için ötekileştirilen bireyin deneyimlediği etkilerin yanı sıra dışlama davranışını gerçekleştiren tarafın da değerlendirme kapsamına alınması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitimin inşa etmeyi hedeflediği değerler zemini tam da bu noktada belirleyici bir işlev üstlenmektedir Wesselmann & Parris (2021). Dışlanma ve bağımlılığın birbirini besleyen döngüsel varlığını anlamlandırmak; yalnızca bireyin içinde bulunduğu durumu değil, eğitim ortamlarının bu örüntüleri nasıl yeniden ürettiğini ya da kırabileceğini de sorgulamayı gerektirmektedir. Bu makale, söz konusu döngünün dinamiklerini kapsayıcı eğitim perspektifinden ele alarak ilgili literatürdeki kavramsal boşluğu kapatmayı amaçlamaktadır Solak & Teközel (2019).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, bağımlılık döngüsü ile eğitimde kapsayıcılık perspektifi arasındaki çok boyutlu ilişkiyi kuramsal bir zeminde incelemeyi ve literatürdeki mevcut yaklaşımları sentezlemeyi amaçlayan bir kavramsal derleme (conceptual review) makalesidir. Kavramsal derlemeler; belirli bir probleme ilişkin dağınık haldeki alanyazını eleştirel bir süzgeçten geçirerek kavramlar arası yeni köprüler kurmayı, bağımsız ampirik bulguları bütünleştirmeyi ve alana genişletilmiş bir teorik çerçeve sunmayı hedefler (Snyder, 2019; Torraco, 2005). Bağımlılık gibi iç içe geçmiş psikolojik ve sosyal dinamiklere sahip karmaşık bir olgunun kapsayıcı eğitim bağlamındaki yansımaları, istatistiksel bir ölçümden ziyade mevcut kuramsal yapıların derinlemesine analizini gerektirmektedir. Bu doğrultuda araştırmada; sosyal dışlanma ve bağımlılık süreçleri birincil veri toplama araçlarıyla değil, literatürdeki öncü modeller ve teorik tartışmalar üzerinden bütüncül bir yaklaşımla çözümlenmiştir.

Alanyazın Tarama Stratejisi ve Kapsam

Derleme sürecinde ele alınacak akademik metinlerin ve kuramsal altyapının belirlenmesinde sistematik bir tarama stratejisi izlenmiştir. Bu kapsamda çalışma alanı, öncelikle "Eğitimde Kapsayıcılık" ve "Bağımlılık Anlayışının Döngüsü" olmak üzere iki temel temaya ayrılmış; ardından bu temalar çerçevesinde spesifik alt başlıklar ve anahtar kavramlar belirlenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Akademik ve Google Akademik veri tabanlarında bu kavramlar eşliğinde elektronik taramalar gerçekleştirilmiştir. Taramalar sonucunda, doğrudan kapsayıcılık ilkelerini ele alan, bağımlılığın psiko-sosyal dinamiklerine odaklanan ve çalışmanın amacına uygun olan temel kuramsal metinler ile öncü araştırmalar süzülerek inceleme kapsamına dahil edilmiştir.

Verilerin Sentezi ve Kuramsal Çözümleme

Çalışma kapsamında bir araya getirilen akademik kaynaklar ve kuramsal yaklaşımlar, geleneksel ampirik bir veri kodlama sürecinden ziyade, araştırmanın temel sorunsalına yanıt üretecek şekilde bütüncül bir kuramsal senteze tabi tutulmuştur. Baltacı'nın (2019) ifade ettiği üzere bu tür bir sentez yaklaşımı; araştırılan olgunun temeline inerek karmaşık verileri sistematik ve anlamlı bir bütüne dönüştürmeyi ve yeni bir kuramsal yapı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, incelenen alanyazındaki kapsayıcılık eksikliğine ve bağımlılık süreçlerine dair kuramsal çıkarımlar, araştırmanın alt problemlerine yanıt oluşturacak tematik bir teorik çerçevede bütünleştirilmiştir.

Bu sentez süreci, bağımlılık ve eğitim bilimleri alanındaki mevcut literatürün genel eğilimlerini ve kavramsal boşluklarını saptamak açısından da işlevsel bir rol oynamıştır (Özkan, 2023). Alanyazında yer alan metinsel verilerdeki açık veya örtük anlamların sistematik olarak kavramsal bir düzlemde çözümlenmesi, mevcut literatürdeki bu tür eksikliklerin giderilmesinde kritik bir öneme sahiptir (İnce, 2021). Nitekim sosyal bilimlerde, araştırma konusuyla ilgili basılı veya elektronik kaynaklardan elde edilen kuramsal verilerin sistemli bir biçimde düzenlenmesi, yorumlanması ve değişkenlerin neden-sonuç ilişkileri bağlamında değerlendirilmesi, alana yönelik çok daha derinlemesine ve kapsayıcı çıkarımlar sunmaktadır (Batdı vd., 2024; Gürsu & Selçuk, 2021).

Kuramsal Çerçeve

Kapsayıcı Eğitimin Bağımlılığı Önleyici Gücü

Kapsayıcı eğitim perspektifi, özellikle kültürel çeşitliliğe duyarlı pedagojik yaklaşımların eğitim gündemine taşınmasıyla birlikte, bağımlılık olgusunun önlenmesi ve rehabilitasyon süreçlerinde giderek daha belirleyici bir konuma yerleşmektedir (Hassan vd., 2025; Yılmaz & Karataş, 2023). Müfredat uyarlamaları, farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve fiziksel düzenlemeler gibi kapsayıcı eğitim bileşenleri; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gözetirken onları eğitim sistemine sağlıklı biçimde eklemlemekte ve dışlanmadan kaynaklanan bağımlılık riskini önemli ölçüde azaltmaktadır (Kozikoğlu & Yıldırımoğlu, 2021). Kunwar ve Adhikari'nin (2023) ortaya koyduğu üzere, kapsayıcı müfredat ve öğretim stratejileri yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmaz; bireylerin öz yeterlilik ve aidiyet duygusunu güçlendirerek bağımlılık davranışlarının gelişimine karşı koruyucu bir işlev de üstlenir.

Dışlanmaya maruz kalan gençlerin bağımlılık riskini azaltmada bu duyguların güçlendirilmesi etkili olmakla birlikte, döngüyü gerçek anlamda kırmak için yalnızca dışlanan bireyin değil, dışlama eğilimi gösteren bireyin de analiz çerçevesine alınması gerekmektedir. Dışlama davranışı sergileyen gençlerin de olumlu bir benlik algısı ve köklü bir aidiyet duygusu geliştirme ihtiyacı içinde olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu noktada kapsayıcı eğitimin temel ilkesinin bireysel farklılıkların ve kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olarak benimsenmesinin yalnızca uygulamalar düzeyinde değil, öğrencilerin değer yapıları düzeyinde de içselleştirilmesi belirleyici bir önem taşımaktadır.

Bu içselleştirme, farklılıkların bir tehdit olarak değil, ortak yaşama katkı sağlayan bir kaynak olarak kabulünün önünü açacaktır. Dışlama davranışının temel belirleyicileri arasında farklı özelliklere sahip bireyleri tehdit olarak algılama eğilimi, empati ve farkındalık eksikliği ile sosyal kimliğe aşırı bağlılık sayılmaktadır (Henle vd., 2022; Jones vd., 2018; Zadro & Gonsalkorale, 2014). Williams'ın modeli bu dinamikleri sistematik biçimde ele alarak dışlama davranışının üç temel kaynağını tanımlamaktadır: dışlanan kişinin sosyal açıdan olumsuz değerlendirilen özelliklere sahip olması; dışlayanın diğerlerini dışlamaya yatkın kılan kaygılı-kararsız bağlanma biçimi; ve sosyal bağlamın bireye alternatif bir davranış olanağı tanımadığı durumlar (Williams, 2001, 2007; Williams & Nida, 2011).

Kapsayıcı eğitimin sunduğu yapısal temeller, pedagojik yöntemler ve sosyal mekanizmalar; bu kaynaklardan beslenen dışlama eğilimini doğrudan kısmayı mümkün kılmaktadır. Öğrenciler arasında kapsayıcılık anlayışı pekiştikçe dışlama davranışı gücünü yitireceğinden, dışlanmaya bağlı bağımlılık sorunları da paralel biçimde azalacaktır. Döngüyü besleyen olumsuz örüntülerin yeniden üretimi böylece kısıtlanacak ve kalıcı bir dönüşüm sürecinin işlerlik kazanması mümkün hale gelecektir. Bu dönüşümün en

önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin risk ve koruyucu faktörler konusunda bilinçlendirilmesi, bağımlılıkla mücadelede proaktif bir okul ikliminin oluşmasına doğrudan katkı sağlamaktadır (Yılmaz & Karataş, 2023).

Bağımlılık Döngüsünde Çoklu Sistem Yaklaşımı

Eğitimde sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri ekseninde değerlendirildiğinde, bağımlılık döngüsünün kırılması salt bireysel müdahalelerle değil; okul, aile ve toplumu kapsayan bütüncül (ekolojik) yaklaşımlarla mümkün hale gelmektedir (Ayas & Sümer, 2021; Liddle vd., 2024; Özbek & Taneri, 2023; Püsküllüoğlu & Beytekin, 2025). Eğitimin, güvenli norm ortamları ve bilinçli karar verme kültürü oluşturmadaki dengeleyici işlevi (Gökalp & Egüz, 2022), yalnızca gençlerin yaşam hedeflerine ulaşmalarını destekleyen kapsayıcı mekanizmalarla birleştiğinde sistemik bir dönüşüm kapasitesi kazanmaktadır. Bu çok yönlü entegrasyon; ergenlere yönelik bağımlılık önleme programlarının etkililiğini artırırken, sosyal rehabilitasyon süreçlerinin doğrudan eğitim sisteminin yapısına dahil edilmesini de zorunlu kılmaktadır (Alhakim vd., 2024; Yılmaz vd., 2023).

Gençlerin sosyal rehabilitasyonunda eğitim kurumlarının etkin bir destek mekanizması olarak konumlandırılması, yasal ve politik güvencelerle kalıcı hale getirilmelidir. Dezavantajlı topluluklardan gelen bireyler ile madde bağımlılığı geçmişi olan gençlerin toplumsal fırsatlara eşit erişiminin sağlanması; kapsamlı politika belgelerini ve bu grupların sosyal dışlanmasını engelleyici önlemlerin geliştirilmesini gerektirmektedir (Başar vd., 2022). Bağımlılık riskine karşı direncin güçlendirilmesinde ailelerin sürece dahil edilmesi de en az kurumsal yapılanma kadar belirleyicidir: ailelerin bağımlılık süreçleri konusunda bilinçlendirilmesi ve tedavi aşamalarına etkin katılımı; okullardaki rehberlik servisleri, akran destek grupları ve mentorluk programlarıyla birlikte çalıştığında bütünleşik bir koruyucu ağ oluşturabilmektedir (Alhakim vd., 2024; Çuhacı, 2025).

Multidisipliner Stratejiler ve Psiko-Sosyal Müdahaleler

Bağımlılıkla mücadelede eğitimin rolü salt bilgi aktarımının ötesindedir. Gençlerin risk faktörlerini tanımalarını ve bağımlılığa karşı direnç geliştirmelerini sağlayacak bilişsel-davranışsal beceri eğitimleri ile akran ve aile-okul iş birliğini kapsayan müfredat müdahaleleri bu bağlamda belirleyici bir işlev üstlenmektedir (Köktaş & Yiğitoğlu, 2023; Qian & Rong, 2023; Said vd., 2026). Bu kapsamda okullarda spor, sanat ve sosyal etkinliklerin teşvik edilmesi ile yerel yönetimlerce desteklenen erişilebilir gençlik merkezlerinin yaygınlaştırılması, risk altındaki bireylerin psiko-sosyal destek ağlarını güçlendirmektedir (Düzel & Bayram, 2024).

Önleyici müdahalelerin başarısı büyük ölçüde ailenin sürece ne denli entegre olduğuna bağlıdır (Said vd., 2026). Ebeveynlerin aile içi iletişim becerilerinin geliştirilmesi, riskli davranışları erken fark edebilmeleri ve tedaviye etkin katılımları; direnç gelişimini besleyen temel dinamikler arasında yer almaktadır (Çuhacı, 2025; Seydioğulları, 2025). Tütün, madde ve davranışsal bağımlılıkların tespitine yönelik ebeveyn ve öğretmenlerde bilinçli farkındalık oluşturulması (Elik & Karadeniz, 2025); risk altındaki gençlerin erken dönemde belirlenerek uygun hizmetlere yönlendirilmesini mümkün kılan multidisipliner yaklaşımın belki de en kritik halkasını oluşturmaktadır (Kumar vd., 2024).

Çoklu sistem yaklaşımı, bağımlılığı yalnızca bir sağlık sorunu olarak değil; siyaset, eğitim, ekonomi ve kültür gibi sistemlerin kesişiminde biçimlenen çok katmanlı bir toplumsal mesele olarak ele almaktadır. Bu perspektif, önleyici ve rehabilite edici çalışmaları klinik düzlemle sınırlı tutmak yerine yapısal ve toplumsal bağlamları içine alacak şekilde genişletmektedir. Uygulanan stratejiler, birey ve ailelere yakın konumdaki yerel kuruluşların bağımlılık alanında farkındalık yaratma, tedavi süreçlerine erişimi kolaylaştırma ve danışmanlık kapasitelerini güçlendirmede de işlevsel bir zemin oluşturmaktadır (Düzel & Bayram, 2024). Ergenlere yönelik düzenlenecek müdahale programlarında akran baskısı, madde kullanımı teklifleri, bağımlılık döngüsü dinamikleri ve "hayır" diyebilme becerisi gibi somut yaşam senaryolarına yer verilmesi; bağımlılıkla mücadele eden bireylerin ailelerine psiko-sosyal destek sunulmasıyla birleştiğinde çoklu sistem

yaklaşımının işlevselliği uygulamada karşılık bulmuş olur (Başar vd., 2022; Yılmaz vd., 2023; Ayas & Sümer, 2021).

Sonuç ve Tartışma

Dışlanma ve bağımlılık arasındaki ilişki, alan yazınında çoğunlukla birinden diğerine uzanan doğrusal bir süreç olarak ele alınmıştır. Oysa bu çalışmada yürütülen çözümleme, her iki örüntünün birbirini hem besleyen hem de yeniden üreten döngüsel bir dinamikle var olduğunu; dolayısıyla ne salt psikolojik ne de salt sosyal bir perspektifin bu karmaşık ilişkiyi kavramaya yetmediğini ortaya koymaktadır. Sosyal dışlanmanın bağımlılık riskini artırdığı, bağımlılığın ise bireyin sosyal ağlarını çözümsüzleştirerek dışlanmayı derinleştirdiği bu örüntü; eğitim sistemlerinin yapısal yanıtlar üretmesi gereken, hem pedagojik hem de toplumsal nitelikte bir meseledir.

Kapsayıcı eğitim, bu döngünün kırılmasında anlamlı bir dönüşüm zemini sunmakla birlikte söz konusu işlev, müfredat düzenlemelerine ya da fiziksel erişim koşullarının iyileştirilmesine indirgenemez. Makalede tartışılan bulgular, kapsayıcılığın gerçek anlamda işlevsel olabilmesi için yalnızca dışlanmaya maruz kalan öğrencinin değil, dışlama davranışı sergileyen öğrencinin de analiz çerçevesine dahil edilmesini zorunlu kıldığını göstermektedir. Williams'ın modeli bu açıdan hem tanımlayıcı hem de uygulamaya dönüştürülebilir bir rehber sunmaktadır: kaygılı-kararsız bağlanma örüntüsü, empati eksikliği ve sosyal kimliğe katı bağlılık gibi değişkenler; kapsayıcı eğitim çerçevesinde doğrudan müdahale edilebilecek dinamikler olarak öne çıkmaktadır (Williams, 2001, 2007; Williams & Nida, 2011).

Ekolojik yaklaşım ise bağımlılık sorununu okul ortamından bağımsız ele almanın yanıltıcılığını gözler önüne sermektedir. Okul, aile ve toplumun eş zamanlı harekete geçmediği müdahale modellerinin yalnızca semptomları hedeflediği; döngünün yapısal köklerine ulaşmakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Bilişsel-davranışsal beceri programları, akran destek sistemleri ve ebeveyn bütünleşme stratejileri; birbirinden bağımsız girişimler olarak değil, birbirine eklemlenmiş bir sistem içinde anlam kazanmaktadır (Ayas & Sümer, 2021; Liddle vd., 2024; Püsküllüoğlu & Beytekin, 2025). Bu eklemlenmenin kurumsal düzeyde karşılık bulabilmesi içinse söz konusu yapılanmanın yasal güvencelerle kalıcı hale getirilmesi bir tercihten öte, sistematik bir zorunluluk olarak değerlendirilmelidir.

Makalenin alan yazınına katkısı yalnızca dışlanma ve bağımlılık arasındaki ilişkiyi betimlemekle sınırlı değildir. Mevcut çalışmalar büyük ölçüde ya bağımlılığı bireysel yatkınlıklar ekseninde ya da kapsayıcı eğitimi akademik başarı çıktılarıyla ilişkili bir yapısal düzenleme meselesi olarak incelemiştir; iki alanın kesişim noktasındaki birbirini etkileyen mekanizmalara odaklanan teorik bütünleşme ise görece sınırlı kalmıştır. Bu makalede önerilen çerçeve, döngüsel ilişkinin kapsayıcı eğitim perspektifinden çözümlenerek hem risk azaltma hem de yapısal dönüşüm kapasitesi açısından değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, sunulan argümanın büyük ölçüde teorik bir zeminde durduğu ve her iki değişken arasındaki ilişkinin ampirik verilerle sınanmasının bu alandaki tartışmayı ileriye taşıyacağı da teslim edilmelidir.

Bu doğrultuda, kapsayıcı eğitim uygulamalarının bağımlılık önleme üzerindeki etkisini doğrudan ölçen boylamsal çalışmalar; dışlanma örüntülerinin ve bağımlılık riskinin farklı sosyoekonomik, kültürel ve yaş gruplarına göre nasıl biçimlendiğini inceleyen nitel araştırmalar ve Williams modelinin Türkiye'deki okul bağlamlarına uyarlanmasını ele alan görgül çalışmalar, gelecekteki araştırma gündemi açısından belirleyici bir değer taşımaktadır.

Eğitim sistemleri, içinde var oldukları toplumun ötekileştirici reflekslerini hem yeniden üretebilir hem de dönüştürebilir. Kapsayıcılığın bir politika hedefinin ötesine taşınarak öğrenme ortamlarının dokusuna kalıcı biçimde işlenmesi; dışlanmayı önleyebilecek, bağımlılık riskini azaltabilecek ve döngüyü kırabilecek yapısal kapasiteyi inşa etmenin en gerçekçi yollarından biridir. Bu ise her şeyden önce, farklılığın bir tehdit değil ortak bir kaynak olduğuna dair kurumsal bir inancın sınıftan politikaya uzanan bütün katmanlarda gerçek ve kalıcı biçimde benimsenmesini gerektirmektedir.

Kaynakça

Aktan, E. A. (2023). Kapsayıcı eğitimde öğretim. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 10-25.

Alhakim, A., Anakotta, M. Y., Febriyani, E., & Tan, W. (2024). Ergen uyuşturucu bağımlıları için sosyal rehabilitasyonun eğitim sistemine entegrasyonu: Yasal çerçeve, potansiyel ve zorluklar. *Fiat Justisia Jurnal Ilmu Hukum*.

Arıkan, A., Tomris, G., Yılmaz Bursa, G., & Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 19-44.

Atanasova, D., & Papen, U. (2025). UK university teachers on inclusive education: Conceptualizations, practices, opportunities and challenges. *Studies in Higher Education, 51*(1), 54–65. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431

Ayas, S., & Sümer, Z. H. (2021). Bireysel Psikoloji (Adler Yaklaşımı) temelli bağımlılık önleme çalışmaları: Okullarda sosyal ilgi uygulamalarının önemi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 4*(2), 1-22.

Baker, T. B., Piper, M. E., McCarthy, D. E., Majeskie, M. R., & Fiore, M. C. (2004). Addiction motivation reformulated: an affective processing model of negative reinforcement. Psychological Review, 111(1), 33–51. https://doi.org/10.1037/0033-295x.111.1.33

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örneklem hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 231-274.

Başar, M. R., Aktaş, S., & Aydemir, İ. (2022). Madde bağımlısı bireylerin ailelerinin karşılaştıkları psiko-sosyal ve ekonomik güçlükler ile sosyal dışlanma algılarının sosyal hizmet perspektifinden incelenmesi. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi, 19*, 37-52.

Batdı, V., Topkaya, Y., Şahne, E. N., & Özkaya, A. (2024). Yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının tutuma etkisine ilişkin bir karma-meta çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Bilgin, N. (2007). Kimlik inşası. Ankara: Aşina Kitaplar.

Cacioppo J. T., Patrick W. (2008). Loneliness. New York: W. W. Norton and Company. [Google Scholar]

Crapanzano, K., Hammarlund, R., Ahmad, B., Hunsinger, N., & Kullar, R. (2018). The association between perceived stigma and substance use disorder treatment outcomes: a review. Substance Abuse and Rehabilitation, Volume 10, 1–12. https://doi.org/10.2147/sar.s183252

Çuhacı, G. (2025). Meslek profesyonellerinin gözünden çocuk ve ergen bağımlılığı alanında haklar ve riskler. *ODİTORYUM Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi*.

Doğan, A., & Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(3), 1146-1162. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096805

Düzel, B., & Bayram, C. S. (2024). Bağımlılıkla mücadele öyküsü olan bireylerde psikososyal destek üzerine nitel bir araştırma. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*.

Elik, B., & Karadeniz, H. (2025). Tütün bağımlılığı, madde bağımlılıkları ve davranışsal bağımlılıklar. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 14*(1), 420-428. https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1616146

Emam, M. M., & Al-Mahdy, Y. F. (2025). Exploring the role of school climate and self-efficacy in fostering teacher commitment within inclusive education settings. *Psychology in the Schools, 63*(2), 301–313. https://doi.org/10.1002/pits.70091

Gökalp, L., & Egüz, Ş. (2022). Yüksekokul öğrencilerinin madde bağımlılığı algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*(4), 1399-1433.

Gürsu, O., & Selçuk, B. S. (2021). Türkiye'de yapılan dindarlık-bağımlılık çalışmalarının analizi.

Hassan, R., Jusoh, Z., & Rahimi, N. H. Z. (2025). Reframing inclusive education through epistemological foundations and global practices. *SCIRP*.

Hayek, S. E., Foad, W., De Filippis, R., Ghosh, A., Koukach, N., Khier, A. M. M., Pant, S. B., Padilla, V., Ramalho, R., Tolba, H., & Shalbafan, M. (2024). Stigma toward substance use disorders: a multinational perspective and call for action. Frontiers in Psychiatry, 15, 1295818. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1295818

Henle, C. A., Shore, L. M., Morton, J. W., & Conroy, S. A. (2022). Putting a spotlight on the ostracizer: intentional workplace ostracism motives. Group & Organization Management, 48(4), 1014–1057. https://doi.org/10.1177/10596011221092863

Ingram, I., Kelly, P. J., Deane, F. P., Baker, A. L., Goh, M. C. W., Raftery, D. K., & Dingle, G. A. (2020). Loneliness among people with substance use problems: A narrative systematic review. Drug and Alcohol Review, 39(5), 447–483. https://doi.org/10.1111/dar.13064

İnce, A. N. (2021). Gençliğin "inanç sorunları"nın gerçekliği: Eleştirel bir okuma.

Jing, Z., Yang, W., Lei, Z., Junmei, W., Hui, L., & Tianmin, Z. (2025). Correlations between social media addiction and anxiety, depression, FoMO, loneliness and self-esteem among students: A systematic review and meta-analysis. PLoS ONE, 20(9), e0329466. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0329466

Jones, E. E., Wirth, J. H., Ramsey, A. T., & Wynsma, R. L. (2018). Who is less likely to ostracize? Higher trait mindfulness predicts more inclusionary behavior. Personality and Social Psychology Bulletin, 45(1), 105–119. https://doi.org/10.1177/0146167218780698

Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 226-244.

Köktaş, Z., & Yiğitoğlu, Ö. (2023). Hemşirelik öğrencilerinin madde bağımlılığına yönelik tutumları ve etkileyen faktörler. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi, 6*(1), 110-120. https://doi.org/10.11835/ouhcd.1183589

Kumar, R., Upadhyay, K. K., & Bhaskar, K. (2024). Role of social media in developing creativity among youth. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(1), 2039-2046.

Kunwar, R., & Adhikari, S. (2023). Understanding the multifaceted dimensions, socio-psychological aspects, and current practices of inclusive education in Nepal: A comprehensive analysis. *South Asian Research Journal of Humanities and Social Sciences, 5*(4). https://doi.org/10.36346/sarjhss.2023.v05i04.010

Liddle, H. A., Dakof, G., Rowe, C., Mohamed, A. B., Henderson, C., Foulkrod, T., Lucas, M., & DiFrancesco, M. (2024). Multidimensional family therapy for justice-involved young adults with substance use disorders. *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 51*(2), 250–263. https://doi.org/10.1007/s11414-023-09852-5

Özbek Baştuğ, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2023). Çocuklarda zorbalık davranışları, kaygı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2), 211-247. https://doi.org/10.54558/jiss.1192470

Özkan, U. B. (2023). Doküman inceleme yönteminde geçerlik ve güvenirlik: Eğitim bilimleri araştırmaları bağlamında kuramsal bir inceleme.

Püsküllüoğlu, E. I., & Beytekin, O. F. (2025). Türkiye'deki akademisyenlerin Scopus veritabanındaki kapsayıcı eğitim üzerine makalelerinin bir incelemesi.

Qian, W., & Rong, Y. (2023). A review study of inclusive education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 16*(1), 188-193. https://doi.org/10.54254/2753-7048/16/20231143

Said, S., Palutturi, S., Irwandy, Razak, A., Syamsuar, & Fajarwati Ibnu, I. (2026). School-based interventions for drug use prevention among adolescents: A scoping review. *Journal of School Health, 96*(3), 1–18. https://doi.org/10.1111/josh.70122

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *4*(1), 1-26.

Saraçoğlu, S., & Postallı, E. (2024). Fen bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 61*, 2531-2570. https://doi.org/10.53444/deubefd.1485477

Seydioğulları, İ. H. (2025). Uyuşturucuya olan talebin önlenmesinde kurumsal iletişimin rolü. *Yeni Yüzyıl'da İletişim Çalışmaları, 3*(11), 74-94.

Şentürk, C., & Savaş, B. (2024). İlkokul düzeyine yönelik kapsayıcı öğretim materyalleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*.

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

Solak, Ç., & Teközel, M. (2019). Sosyal dışlanma olgusu üzerine genel bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(4), 293–315. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.585260

Sürgevil, O. (2008, December 1). FARKLILIK KAVRAMINA VE FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNE TEMEL OLUŞTURAN SOSYOPSİKOLOJİK KURAMLAR VE YAKLAŞIMLAR. https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/article/648155

Talayhan, Ö. G., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi.

Temur, S., & Uslu, S. (2024). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları.

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review, 4*(3), 356-367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Yılmaz, E., & Karataş, K. (2023). Öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ve kültürel çeşitlilik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 11*(2), 223-237. https://izlik.org/JA95DY47UD

Yılmaz, M., Sorver, A., Karagöz, Ş., & Abalı, V. (2023). Madde bağımlılığı önleme programının ergenlerin öz yeterlik algısına etkisi.

Wesselmann, E. D., & Parris, L. (2021). Exploring the links between social exclusion and substance use, misuse, and addiction. Frontiers in Psychology, 12, 674743. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674743

Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. Guilford Press.

Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology, 58*, 425–452.

Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science, 20*(2), 71–75. https://doi.org/10.1177/0963721411402480

Zadro, L., & Gonsalkorale, K. (2014). Sources of ostracism. Current Directions in Psychological Science, 23(2), 93–97. https://doi.org/10.1177/0963721413520321

B044

EVLİLİK VE ALDATMA VAKASI: BİREYSEL PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN BİR OLGU SUNUMU

Uzm. Okan Tiring[1], Uzm. Büşra Ağlamaz Tiring[2]

[1] Marmara Üniversitesi (Doktora Öğrencisi)

[2] Bernini Psikoloji

Bildiri no: ABS-ZHXCJC

Özet

Bu olgu sunumunun amacı, evlilik doyumsuzluğu ve aldatma davranışı nedeniyle psikolojik yardım başvurusunda bulunan bir danışanın Bireysel Psikoloji yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmesi ve terapi sürecinin incelenmesidir. Olgu, 32 yaşında, evli ve evlilik ilişkisinde uzun süredir duygusal ve cinsel doyumsuzluk yaşadığını ifade eden bir erkek danışandan oluşmaktadır. Adleryan değerlendirme sürecinde danışanın tek çocuk olarak aşırı koruyucu ve şımartıcı ebeveyn tutumlarıyla yetiştiği, bu deneyimlerin yaşam stilini, öznel gerçekliğini ve kişilerarası ilişkilerini önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Danışanın evlilik sorunları karşısında sorumluluk almaktan kaçındığı, aldatma davranışını ise aşağılık duygularını telafi etmeye yönelik işlevsiz bir üstünlük çabası olarak kullandığı değerlendirilmiştir. Müdahale sürecinde Bireysel Psikoloji'nin ilişki kurma, dinamikleri keşfetme, içgörü geliştirme ve yeniden yönlendirme aşamalarını içeren toplam 19 seans yürütülmüştür. Terapi sürecinde erken dönem yaşantılar, yaşam stili, aile dinamikleri, aşağılık ve üstünlük eğilimleri ile sosyal ilgi düzeyi ele alınmıştır. Uygulanan teknikler arasında ilk anıların değerlendirilmesi, soru sorma, yorumlama, çorbaya tükürme, yüzleştirme, mış gibi yapma, düğmeye basma ve kendini yakalama yer almıştır. Süreç sonunda danışanın sorumluluk alma becerisinde artış, evlilik ilişkisine yönelik daha yapıcı tutumlar geliştirme ve aldatma davranışını sonlandırma yönünde önemli ilerlemeler gösterdiği gözlenmiştir. Bulgular, Bireysel Psikoloji'nin evlilik sorunları ve aldatma davranışlarının altında yatan yaşam stili örüntülerinin anlaşılması ve değiştirilmesinde etkili bir yaklaşım olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Adleryan Psikoloji, Bireysel Psikoloji, aldatma, evlilik sorunları, yaşam stili

MARRIAGE AND INFIDELITY: A CASE REPORT FROM THE PERSPECTIVE OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY

Abstract

The aim of this case report is to evaluate, within the framework of Individual Psychology, a client who sought psychological help due to marital dissatisfaction and infidelity, and to examine the therapeutic process. The case involved a 32-year-old married man who reported experiencing longstanding emotional and sexual dissatisfaction in his marital relationship. The Adlerian assessment revealed that the client, an only child, had been raised by overprotective and indulgent parents and that these experiences had substantially influenced his lifestyle, subjective reality, and interpersonal relationships. It was determined that the client tended to avoid taking responsibility when confronted with marital problems and that his infidelity functioned as a maladaptive striving for superiority aimed at compensating for feelings of inferiority. The intervention consisted of 19 sessions structured around the four phases of Individual Psychology: establishing the therapeutic relationship, exploring psychological dynamics, developing insight, and reorientation. Throughout the therapeutic process, the client's early experiences, lifestyle, family dynamics, inferiority and superiority tendencies, and level of social interest were explored. Techniques employed included the assessment of early recollections, asking the question, interpretation, spitting in the soup, confrontation, acting "as if," the push-button technique, and catching oneself. By the end of the therapeutic process, the client demonstrated meaningful progress in assuming responsibility, developing more constructive attitudes toward his marital relationship, and discontinuing the infidelity. The

findings suggest that Individual Psychology may be an effective approach to understanding and modifying lifestyle patterns underlying marital problems and infidelity.

Keywords: Adlerian Psychology, Individual Psychology, infidelity, marital problems, lifestyle

1. GİRİŞ

Evlilikte sadakatsizlik, yalnızca eşler arasında ortaya çıkan yüzeysel bir ilişkisel kriz olarak değil, bireyin yakın ilişkilerden beklentileri, kendisine ve eşine ilişkin değerlendirmeleri ve ilişki içerisinde geliştirdiği problem çözme biçimleriyle birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir olgudur. Araştırmalar, aldatmanın evlilik doyumu, bağlılık, kişilik özellikleri, bağlanma örüntüleri ve çiftler arasındaki etkileşimlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Allen, 2005; Blow & Hartnett, 2005). Bununla birlikte ilişkisel sorunların aldatmadan önce ortaya çıkabildiği ve aldatma sonrasında her iki eşin ilişki işlevselliği ile psikolojik iyi oluşunda belirgin bozulmalar görülebildiği bildirilmektedir (Stavrova vb., 2022). Bireysel Psikoloji açısından ise davranışın yalnızca yaşanan olaylarla açıklanması yerine, bireyin bu olayları nasıl algıladığı, onlara hangi anlamları yüklediği ve geliştirdiği davranışların yaşamı içerisinde hangi amaca hizmet ettiği önem taşımaktadır. Bu nedenle mevcut olguda danışanın aldatma davranışı yalnızca evliliğinde yaşadığını ifade ettiği cinsel ve duygusal doyumsuzluğun doğrudan bir sonucu olarak değil; aile öyküsü, yaşam stili, özel mantığı, aşağılık duyguları ve bu duygular karşısında geliştirdiği üstünlük çabası bağlamında ele alınmıştır (Adler, 1956; Kern & Curlette, 2015; Mosak & Maniacci, 1999)

Danışanın evlilik ilişkisinde kendisini arzulanmayan, beğenilmeyen ve değersizleştirilen bir eş olarak algılaması, olgunun kavramsallaştırılmasında merkezi bir yer tutmaktadır. Danışan, eşiyle arasında cinsel yaşam bulunmadığını, eşinin cinsellikten zevk almadığını, kendisini arzulamadığını ve sürekli olarak aşağılayıp beğenmediğini düşünmektedir. Bu değerlendirmeler karşısında yaşadığı tatminsizlikle başa çıkmak amacıyla evlilik dışı ilişkilere yönelmektedir. Bireysel Psikoloji açısından burada yalnızca eşin gerçekte nasıl davrandığının belirlenmesi değil, danışanın eşinin davranışlarını nasıl yorumladığının ve bu yorumların kendi davranış biçimini nasıl örgütlediğinin anlaşılması önem taşımaktadır (Mosak & Maniacci, 1999). Bu doğrultuda danışanın “eşim beni arzulamıyor”, “beni beğenmiyor” ve “bana değer vermiyor” biçimindeki değerlendirmeleri, onun öznel gerçekliğinin ve ilişki içerisinde geliştirdiği özel mantığın bir parçası olarak ele alınmıştır.

Danışanın mevcut ilişki örüntülerinin anlaşılmasında yaşam stili ve erken aile yaşantıları da önemli değerlendirme alanları olmuştur. Danışanın tek çocuk olarak büyüdüğü, ebeveynlerinin onun çevresinde yoğun biçimde yer aldığı, önemli zorluklarla karşılaşmasına fırsat vermeden ihtiyaçlarını karşıladığı ve kendisini sürekli olarak övdüğü belirtilmiştir. Bu aile ortamı içerisinde danışanın güçlüklerle doğrudan karşılaşmak ve sorunları kendi çabasıyla çözmek yerine başkalarının ihtiyaçlarını karşılamasını beklemeye dayanan bir yönelim geliştirdiği değerlendirilmiştir. Danışanın yaşamına ilişkin temel bakış açısının “Her zaman benim yerime başkaları yapsın, ben çabalamayayım” biçiminde örgütlendiği görülmektedir. Bu yönelim, yetişkinlikte evlilik gibi karşılıklılık, sorumluluk ve işbirliği gerektiren bir yaşam alanında da kendisini göstermiş; danışan ilişki içerisinde ihtiyaçlarının karşılanmasını beklerken sorunların çözümüne yönelik kişisel çabasını sınırlı tutmuştur (Adler, 1931).

Danışanın bu örüntüsü Bireysel Psikoloji çerçevesinde alıcı ve kaçınan yaşam tarzı özellikleriyle birlikte değerlendirilmiştir (Adler, 1956). Danışanın kendi ihtiyaçlarının başkaları tarafından karşılanmasına yönelik yoğun beklentisi alıcı yönelimiyle; evlilik ilişkisinde yaşanan sorunlarla yüzleşmek ve bunların çözümüne yönelik sorumluluk almak yerine geri çekilmesi ise kaçınma eğilimiyle ilişkilendirilmiştir. Bu iki yönelim danışanın evlilik ilişkisine yaklaşımında birbirini tamamlayan bir yapı oluşturmaktadır. Bir taraftan eşinden ilgi, arzu, onay ve çaba bekleyen danışan, diğer taraftan ilişkinin düzeltilmesine yönelik kendi sorumluluğunu üstlenmekten kaçınmaktadır. Böylece danışanın sorunu yalnızca eşinin kendisine yeterince ilgi göstermemesi değil, yaşamın güçlükleri karşısında geliştirdiği daha genel bir baş etme biçiminin yakın ilişkisinde yeniden ortaya çıkması olarak değerlendirilmiştir.

Bu yaşam stili içerisinde danışanın aşağılık ve yetersizlik duyguları da önemli bir yer tutmaktadır. Ebeveynlerinin güçlükler karşısında sürekli olarak onun yerine harekete geçmesi, danışanın kendi yeterliliğini deneyimlemesini sınırlayan bir ilişki örüntüsü olarak değerlendirilmiştir. Evlilik ilişkisinde reddedildiğini, arzulanmadığını veya beğenilmediğini düşündüğü durumlarda ortaya çıkan değersizlik ve yetersizlik yaşantıları karşısında danışanın doğrudan ilişki sorununun üzerine gitmek yerine alternatif bir çözüm geliştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda evlilik dışı ilişkiler, danışanın kendisini yeniden arzu edilen, değer verilen ve güçlü bir kişi olarak deneyimlemesine olanak sağlayan ancak evlilik ilişkisini daha da işlevsiz hâle getiren bir telafi biçimi olarak ele alınmıştır. Danışanın evlilik dışı ilişkilere yönelmesi bu nedenle öz-değerini dışarıdan gelen onayla güçlendirme ve yetersizlik duygusunu telafi etme amacı taşıyan, ancak ilişki içerisinde eşitlik ve işbirliğini zedeleyen işlevsiz bir üstünlük arayışı olarak değerlendirilmiştir (Carlson vb., 2017; Hall & Fincham, 2008; Mosak & Maniacci, 1999).

Aldatma davranışının üstünlük çabası bağlamında değerlendirilmesi, danışanın davranışına yönelik sorumluluğunu azaltan bir açıklama olarak değil, davranışın danışanın yaşamı içerisinde hangi amaca hizmet ettiğini görünür hâle getiren bir kavramsallaştırma olarak ele alınmıştır (Carlson vd., 2006). Danışan eşinin karşısında kendisini “ezilmiş”, değersiz ve erkekliği zedelenmiş olarak algılarken, evlilik dışı ilişkiler aracılığıyla kısa yoldan “arzu edilen erkek” konumuna ulaşmaya çalışmaktadır. Bu açıdan aldatma davranışı, danışanın hissettiği aşağılık duygularıyla doğrudan yüzleşmek ve evlilik ilişkisindeki sorunların çözümü için çaba göstermek yerine başka bir ilişkiden elde ettiği onay aracılığıyla geçici bir üstünlük yaşantısı oluşturmasına hizmet etmektedir. Ancak bu çözüm, danışanın ilişki içerisindeki temel sorunlarını çözmediği gibi eşitlik, karşılıklılık ve işbirliğine dayalı bir ilişki biçimi geliştirmesini de engellemektedir.

Danışanın erken çocukluk anıları da mevcut yaşam stilini anlamada önemli bir değerlendirme alanı olarak kullanılmıştır (Corey, 2024). Danışanın dört yaşındayken oyuncak arabasını kırdığı, bunun üzerine ağlamaya başladığı ve herhangi bir çözüm girişiminde bulunmasına fırsat kalmadan ebeveynlerinin kendisine aynı oyuncaktan iki tane aldığı yönündeki erken anısı, danışanın bugünkü ilişki biçimleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Bu anı geçmişin bugünkü davranışı zorunlu olarak belirleyen bir nedeni olarak değil, danışanın yaşam karşısındaki mevcut tutumuyla uyum gösteren öznel bir anlatı olarak ele alınmıştır. Danışanın güçlük ortaya çıktığında sorunu çözmek yerine yardım beklemesi, başka birinin kendisini zor durumdan çıkarmasını istemesi ve kendi çabasını geri planda bırakması hem erken anısında hem de evlilik ilişkisindeki davranış örüntülerinde dikkati çeken ortak bir tema olarak değerlendirilmiştir.

Benzer biçimde danışanın “karanlık bir ormanda kaybolduğunda bir helikopterin gelerek kendisini kurtardığı” yönündeki rüyası da yaşam tarzının anlaşılması amacıyla ele alınmıştır Carlson vb., 2006). Rüyadaki kurtarılma teması, danışanın güçlüklerle karşılaştığında dışarıdan gelecek bir çözümü bekleme biçimiyle birlikte değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin çocukluk dönemindeki kurtarıcı rolü ile yetişkinlik döneminde evlilik dışı ilişkilerden beklenen rahatlama arasında danışan açısından anlamlı bir paralellik kurulmuştur. Böylece hem erken anıların hem de rüyanın değerlendirilmesi, danışanın geçmiş yaşantılarını değişmez nedenler olarak sunmaktan ziyade bugünkü yaşam stilinin, amaçlarının ve özel mantığının anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.

Danışanın evliliği aynı zamanda Bireysel Psikolojinin sevgi yaşam görevi ve sosyal ilgi kavramları açısından değerlendirilmiştir. Evlilik ilişkisinin karşılıklılık ve işbirliği gerektirmesine karşın danışanın ağırlıklı olarak kendi ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklandığı; eşinden ilgi, arzu ve onay beklerken eşinin ihtiyaçlarını ve ilişkinin ortak sorumluluğunu geri planda bıraktığı görülmüştür. Adlerci çift yaklaşımında eşlerin davranışları birbirinden yalıtılmış belirtiler olarak değil; aidiyet, eşitlik, güç mücadelesi ve karşılıklı gereksinimler çerçevesinde değerlendirilmektedir. Terapötik süreçte de ilişki sorunlarının ardındaki amaçların görünür hâle getirilmesi ve daha işbirlikçi ve sorumlu ilişki biçimlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Carlson vb., 2017). Bu nedenle danışma sürecinde yalnızca aldatma davranışının ortadan kaldırılması değil, danışanın evlilik ilişkisinde sorumluluk üstlenmesi, eşinin gereksinimlerini dikkate alması ve karşılık beklemeden ilişkiye katkı sunabilmesi üzerinde durulmuştur.

Terapötik müdahale sürecinde danışanın aldatma davranışının ardındaki bireysel amaçları ve kullandığı telafi biçimlerini fark etmesi; yetersizlik duygularıyla evlilik dışı ilişkiler aracılığıyla baş etmek yerine bu duygularla daha doğrudan yüzleşebilmesi; ilişki içerisindeki eşitlik, karşılıklı saygı ve iş birliğini güçlendirmesi ve sosyal ilgisini artırması hedeflenmiştir (Carlson vb., 2017). Bu doğrultuda bu olgu sunumunun amacı, evlilik ilişkisinde yoğun mutsuzluk yaşayan ve evlilik dışı ilişkilere yönelen 32 yaşındaki erkek bir danışanın 19 seanslık Adleryan psikolojik danışma sürecini; aile öyküsü, doğum sırası, yaşam stili, öznel gerçeklik ve özel mantık, aşağılık duygusu, üstünlük çabası, erken anılar, yaşam görevleri ve sosyal ilgi kavramları çerçevesinde ele almaktır.

2. DANIŞAN ÖZGEÇMİŞİ VE GELİŞ NEDENİ

Danışan 32 yaşında, erkek ve dört yıldır evlidir. Psikolojik danışmaya başvurduğu dönemde evliliğinde yoğun bir mutsuzluk yaşadığını ifade etmiştir. Danışan, eşiyle arasında cinsel yaşam bulunmadığını, eşinin cinsellikten zevk almadığını ve kendisini arzulamadığını düşünmektedir. Bunun yanında eşi tarafından sürekli olarak aşağılandığını ve beğenilmediğini algılamaktadır. Danışanın evlilik ilişkisine ilişkin anlatısında özellikle arzu edilme, beğenilme ve değer görme gereksinimlerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Yaşadığı bu tatminsizlik karşısında evlilik dışı ilişkilere yöneldiğini ve aldatma davranışını sürdürdüğünü ifade etmiştir.

Danışanın çocukluk ve aile yaşantıları incelendiğinde tek çocuk olarak büyüdüğü görülmüştür. Danışanın anlatımına göre ebeveynleri çocukluk döneminde onunla yoğun biçimde ilgilenmiş, önemli güçlüklerle karşılaşmasına fırsat vermeden ihtiyaçlarını karşılamış ve kendisini sürekli olarak övmüştür. Danışanın yaşamındaki sorunların önemli bir bölümünün ebeveynleri tarafından çözülmesi nedeniyle kendi sorunlarıyla baş başa kalma ve bunlara yönelik çözüm üretme deneyimlerinin sınırlı olduğu değerlendirilmiştir. Bu aile yapısının danışanın kendisini aile içerisinde merkezî bir konumda algılamasına ve başkalarının kendi gereksinimlerini karşılamasına yönelik yüksek bir beklenti geliştirmesine eşlik ettiği görülmüştür.

Danışanın erken dönem yaşantılarının daha ayrıntılı değerlendirilmesinde dört yaşına ilişkin bir anısı öne çıkmıştır. Danışan, dört yaşındayken oyuncak arabasını kırdığını, bunun üzerine ağlamaya başladığını ve herhangi bir şey yapmasına fırsat kalmadan anne ve babasının kendisine aynı oyuncaktan iki tane aldığını hatırlamıştır. Bu anı, danışanın sorun yaşadığında sorunun çözümüne doğrudan katılmak yerine başkalarının müdahalesini bekleme biçimi açısından değerlendirilmiştir. Anının özellikle kırılan oyuncağın ardından danışanın kendi başına bir çözüm aramasına gerek kalmadan ebeveynlerinin sorunu ortadan kaldırmasını içermesi, danışanın güncel yaşam tarzındaki “Benim için başkaları çözsün” yönelimiyle ilişkilendirilmiştir.

Danışanın aile içerisinde edindiği bu konumun yetişkinlikte evlilik ilişkisine yönelik beklentilerinde de sürdüğü görülmüştür. Danışan eşinin kendisini arzulamasını, beğenmesini, kendisine değer vermesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını beklerken, ilişki içerisinde kendi sorumluluğunu değerlendirme konusunda başlangıçta daha sınırlı bir tutum sergilemiştir. Evlilik sorunlarının nedenlerini ağırlıklı olarak eşinin davranışları üzerinden açıklamış ve kendisini ilişkide mağdur edilen taraf olarak tanımlamıştır. Bu nedenle danışanın psikolojik danışmaya gelişinde temel sorun yalnızca evlilikte yaşanan cinsel ve duygusal doyumsuzluk değil, bu doyumsuzluğu anlamlandırma ve onunla başa çıkma biçimi olarak da değerlendirilmiştir.

Danışanın evlilik dışı ilişkilere yönelmesi, bu bağlamda ilişkide yaşadığı yetersizlik ve sevilmeme duygularını telafi etmeye yönelik bir davranış olarak ele alınmıştır. Danışan, eşinin yanında kendisini arzulanmayan ve değersiz hissederken başka kadınlarla ilişki kurarak “arzu edilen” ve güçlü bir erkek olduğu hissini yeniden elde etmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte bu davranış danışanın evlilik ilişkisinde karşılaştığı sorunları çözmesini sağlamamakta; aksine sorunlarla doğrudan yüzleşmesini ve kendi sorumluluğunu üstlenmesini ertelemesine hizmet etmektedir.

Adleryan açıdan danışanın çocukluk dönemindeki yoğun korunma ve ihtiyaçlarının başkaları tarafından karşılanması, tek çocuk olarak aile içerisindeki konumu, erken anısındaki kurtarılma örüntüsü, evlilik ilişkisinde ihtiyaçlarının eş tarafından karşılanmasına yönelik beklentisi ve sorunlar karşısında evlilik dışı ilişkilere yönelmesi birbiriyle bağlantılı biçimde değerlendirilmiştir. Danışanın yaşam tarzında alıcı ve kaçınan özelliklerin birlikte bulunduğu; başkalarından yüksek düzeyde ilgi ve karşılık beklerken yaşam güçlükleri karşısında aktif sorumluluk üstlenmekten kaçınabildiği görülmüştür. Bu doğrultuda psikolojik danışma sürecinin temel odağı, danışanın aldatma davranışını yalnızca eşinin davranışlarına verdiği zorunlu bir tepki olarak görmek yerine kendi yaşam stili, öznel anlamlandırmaları, aşağılık duyguları ve ilişki içerisinde ulaşmaya çalıştığı amaçlarla bağlantılı olarak değerlendirmesini sağlamak olmuştur.

3. PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİ

Psikolojik danışma süreci toplam 19 oturumdan oluşmuştur. Süreç Adleryan yaklaşımın ilişki kurma ve ilişkiyi sürdürme, danışanın dinamiklerini keşfetme, içgörü geliştirme ve yeniden uyum sağlama aşamaları doğrultusunda yürütülmüştür ve uygun şekilde Adleryan teknikler kullanılmıştır (Corey, 2024). Bununla birlikte her aşamada danışanın evlilik ilişkisindeki mevcut yaşantıları ile yaşam stili arasındaki bağlantının görünür hâle getirilmesine önem verilmiştir.

İlk oturumda danışanla eşitliğe, iş birliğine ve güvene dayalı bir psikolojik danışma ilişkisi kurulmasına odaklanılmıştır. Danışanın psikolojik danışmaya geliş nedeni ayrıntılı biçimde ele alınmış ve evliliğine ilişkin kendi anlatısını kesintiye uğratmadan ifade etmesine alan açılmıştır. Danışan kendisini evlilik ilişkisinde ağırlıklı olarak mağdur edilen taraf olarak tanımlamış; eşinin kendisini ezdiğini, aşağıladığını ve beğenmediğini ifade etmiştir. Bu aşamada danışanın değerlendirmeleri doğrudan sorgulanmak yerine danışanın öznel dünyasının anlaşılması amaçlanmış, danışanın evlilik ilişkisinde kendisini nasıl konumlandırdığına ilişkin ilk ipuçları elde edilmiştir. İşbirliğine dayalı terapötik ilişki aracılığıyla danışanın sonraki oturumlarda kendi davranışlarını daha açık biçimde değerlendirebilmesi için güvenli bir temel oluşturulmuştur.

İkinci oturumda danışanın evlilik ilişkisine ilişkin anlatısı sürdürülürken sözel olmayan davranışlarına da dikkat edilmiştir. Danışanın eşinin kendisini arzulamadığını anlatırken sesinin titremesi ve kaçamak bakışlar sergilemesi, anlattığı konunun kendisi açısından taşıdığı duygusal anlamın anlaşılması bakımından ele alınmıştır. Danışanın görünürde öfke ve suçlama biçiminde ifade ettiği yaşantının altında değersizlik ve yetersizlik hislerinin bulunabileceği değerlendirilmiştir. Aynı oturumda sevgi, iş ve arkadaşlık yaşam görevleri üzerinde durulmuş (Corey, 2024); özellikle sevgi yaşam görevi kapsamında danışanın evlilik ilişkisine yaklaşımı değerlendirilmiştir. Danışanın eşinden yoğun biçimde ilgi ve karşılık beklemesine rağmen ilişkiye ne ölçüde katkı sunduğu incelenmiş ve ilişkide daha çok “alan” tarafta olmak istediğine ilişkin ilk farkındalık oluşturulmuştur.

Üçüncü oturumda “soruyu sorma” tekniğinden yararlanılmıştır. Danışana “Eğer sorunun bir gecede çözülseydi yarın hayatında ne farklı olurdu?” sorusu yöneltilmiştir. Danışan bu soruya “Karım sürekli bana ne kadar yakışıklı ve harika olduğumu söylerdi, benim için her şeyi yapardı” şeklinde yanıt vermiştir. Bu yanıt danışanın yalnızca cinsel yakınlık veya evlilik doyumu talep etmediğini; aynı zamanda yoğun biçimde övülme, beğenilme ve ihtiyaçlarının başka biri tarafından karşılanması beklentisi taşıdığını ortaya koymuştur. Danışanın bu beklentisi çocukluk döneminde ebeveynleri tarafından yoğun biçimde ilgi görmesi ve ihtiyaçlarının karşılanmasıyla birlikte değerlendirilmiş; mevcut ilişkisinde eşinden beklediği konumun erken aile yaşantılarındaki konumuyla benzerliği üzerinde durulmuştur.

Dördüncü oturumda ilk üç oturumda elde edilen bilgiler bütünleştirilmiş ve danışanın öznel gerçekliği üzerinde durulmuştur. Danışanın eşinin davranışlarını nasıl yorumladığı, bu yorumlara hangi anlamları yüklediği ve bu anlamların kendi davranışlarını nasıl etkilediği ele alınmıştır. Danışanın “eşim beni arzulamıyor” ve “eşim beni beğenmiyor” biçimindeki değerlendirmelerinin kendi açısından güçlü bir gerçeklik oluşturduğu kabul edilmekle birlikte, bunların olayların mümkün olan tek açıklaması olmadığı üzerinde durulmuştur. Danışanın ilişki içerisinde kendi bakış açısını mutlak gerçeklik olarak ele alma

eğiliminin farkına varması ve psikolojik danışma sürecinde bu bakış açısını incelemeye açık hâle gelmesi amaçlanmıştır.

Beşinci oturumda danışanın aile yapısı ve doğum sırası ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Danışanın tek çocuk olması, annesi tarafından yoğun biçimde korunması ve aile içerisinde kendisini merkezî bir konumda deneyimlemesi üzerinde durulmuştur. Danışanın çocukluk döneminde aile üyelerinin ilgisinin büyük ölçüde kendisine yönelmiş olması ile yetişkinlikte evlilik ilişkisinde benzer bir merkezî konumu sürdürmeye yönelik beklentisi arasında bağlantı kurulmuştur. Danışan, evlilik ilişkisinde her zaman merkeze konmadığı durumlarda yaşadığı öfkeyi bu oturumda daha açık biçimde fark etmeye başlamıştır. Böylece eşine duyduğu öfkenin yalnızca eşinin somut davranışlarından değil, kendi beklentilerinin karşılanmamasından da etkilenebileceği değerlendirilmiştir.

Altıncı oturumda ilk anıların değerlendirilmesi tekniği kullanılmıştır. Danışandan erken çocukluk dönemine ilişkin hatırladığı bir yaşantıyı anlatması istenmiştir. Danışan, “4 yaşındaydım. Oyuncak arabamı kırdım diye ağlamaya başladım. Hiçbir şey yapmama kalmadan annem ve babam hemen koşup bana aynısından iki tane yeni araba getirdiler” şeklindeki anısını paylaşmıştır. Bu anı, danışanın geçmişinin bugünkü davranışlarını zorunlu olarak belirlediğinin kanıtı olarak değil, mevcut yaşam stili açısından taşıdığı anlam üzerinden değerlendirilmiştir. Danışanın anısında güçlükle karşılaşmasının hemen ardından bir başkasının sorunu çözmesi ve kendi çabasına ihtiyaç kalmaması dikkat çekmiştir. Bu tema danışanın evlilik ilişkisinde yaşadığı sorunların çözümünü eşinden beklemesi ve kendi çabasını geri planda tutmasıyla birlikte ele alınmıştır.

Yedinci oturumda danışanın aşağılık ve yetersizlik duyguları üzerinde durulmuştur. Çocukluk döneminde ebeveynlerinin güçlükler karşısında sürekli olarak devreye girmesinin danışanın kendi sorun çözme yeterliliğine yönelik algısıyla ilişkisi incelenmiştir. Danışanın görünürde yoğun bir biçimde eşini suçlamasına rağmen evlilik ilişkisindeki sorunları çözmeye yönelik girişimlerde bulunmamasının altında başarısız olma korkusunun bulunabileceği ele alınmıştır. Bu bağlamda danışanın kaçınan özellikleri değerlendirilmiş; sorunları çözmeye çalışıp başarısız olma ihtimaliyle karşılaşmak yerine sorunun sorumluluğunu eşine yüklemenin kendisini geçici olarak koruyan bir işlev taşıdığı üzerinde durulmuştur.

Sekizinci oturumda aldatma davranışı doğrudan psikolojik danışmanın odağına alınmıştır. Danışanın evlilik dışı ilişkilere hangi durumlarda yöneldiği ve bu ilişkilerin kendisine ne hissettirdiği değerlendirilmiştir. Danışanın eşi karşısında kendisini ezilmiş, arzu edilmeyen ve erkekliği zedelenmiş olarak hissettiği durumlarda başka bir ilişki aracılığıyla kendisini yeniden arzu edilen ve güçlü bir erkek olarak deneyimlemeye çalıştığı görülmüştür. Aldatma davranışı bu nedenle danışanın aşağılık ve yetersizlik duygularına karşı geliştirdiği yapay ve yıkıcı bir üstünlük çabası olarak ele alınmıştır. Böylece davranışın yalnızca haz veya evlilikteki cinsel doyumsuzluk üzerinden değil, danışanın kendilik algısını düzenleme amacı üzerinden de anlaşılması amaçlanmıştır.

Dokuzuncu oturumda danışanın rüyaları değerlendirilmiştir. Danışan, “Karanlık bir ormanda kaybolduğumda bir helikopter gelip beni kurtarıyor” şeklinde bir rüya anlatmıştır. Rüyadaki kaybolma ve kurtarılma teması danışanın yaşam güçlükleri karşısındaki genel tutumuyla birlikte ele alınmıştır. Danışanın erken çocukluk anısında ebeveynlerinin sorununu hemen çözmesi ile rüyasında dışarıdan gelen bir helikopterin kendisini kurtarması arasındaki benzerlik üzerinde durulmuştur. Danışanın evlilik ilişkisinde de sorunların çözümü için kendi çabasını artırmak yerine bir kurtarıcı veya alternatif ilişki arama eğiliminin bulunduğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme aracılığıyla danışanın yaşam stilinde tekrarlanan “biri beni bu güçlükten kurtarsın” temasını fark etmesi amaçlanmıştır.

Onuncu oturumda önceki oturumlardan elde edilen bilgiler yorumlama tekniği aracılığıyla danışanla paylaşılmıştır. Danışanın çocukluk yaşantıları, ilk anısı, evlilik ilişkisindeki beklentileri ve aldatma davranışı arasındaki ortak örüntü ele alınmıştır. Danışmana ait yorum, danışana mutlak bir açıklama olarak sunulmak yerine birlikte değerlendirilmesi gereken bir olasılık biçiminde ifade edilmiştir. Bu kapsamda danışana “Eşinin seni arzulamasını beklerken senin onun için hiçbir efor sarf etmemen, tıpkı çocukken

oyuncak beklediğin o anı andırıyor olabilir mi?" sorusu yöneltilmiştir. Böylece danışanın yaşamında farklı görünen durumlar arasında tekrarlanan beklenti ve sorumluluk örüntüsünü fark etmesi hedeflenmiştir.

On birinci oturumda aldatma davranışının danışan açısından taşıdığı çekiciliğin azaltılması amacıyla çorbaya tükürme tekniği kullanılmıştır. Danışan aldatma davranışı aracılığıyla kendisini güçlü, arzu edilen ve üstün bir konumda deneyimlemekteydi. Müdahalede bu davranışın danışanın kendisine sunduğu "güçlü erkek" anlamı sorgulanmış ve evlilikte yaşadığı güçlüklerle doğrudan yüzleşmekten kaçınmasıyla ilişkisi görünür hâle getirilmiştir. Aldatmanın danışanın düşündüğü biçimde güç ve yeterlilik göstergesi olmayabileceği; tersine ilişki sorunları karşısında sorumluluk üstlenmekten ve başarısızlık ihtimaliyle karşılaşmaktan kaçınmasına hizmet edebileceği üzerinde durulmuştur. Bu değerlendirme danışanın aldatma davranışından elde ettiği psikolojik ödülün sorgulanmasını sağlamıştır.

On ikinci oturumda yüzleştirme tekniği uygulanmıştır. Danışanın "Karım beni sevmiyor" şeklindeki güçlü inancıyla "Ben bu ilişki için hiçbir çaba göstermiyorum" şeklinde ortaya çıkan kendi davranış örüntüsü arasındaki tutarsızlık birlikte ele alınmıştır. Müdahalede danışanın eşini suçlamasının yanında kendisinin ilişki içerisinde ne yaptığı veya yapmadığı üzerinde durulmuştur. Danışanın kendi davranışlarının evlilik ilişkisindeki sorunların sürmesinde nasıl bir rol oynayabileceğini değerlendirmesi sağlanmıştır. Bu süreç sonucunda danışan kendi sorumluluğunu almaktan korktuğunu ifade etmiş ve ilişki sorununun yalnızca eşinin davranışlarından oluşmadığını kabul etmeye başlamıştır.

On üçüncü oturumda Sokratik sorgulamadan yararlanılmıştır. Danışanın sorunlar karşısında çaba göstermemesinin kendisine kısa vadede ne sağladığı ve uzun vadede hangi sonuçlara yol açtığı değerlendirilmiştir. Danışan açısından sorumluluk almamak kısa vadede başarısızlık ihtimaliyle karşılaşmamasını ve konfor alanını korumasını sağlamaktaydı. Bununla birlikte bu stratejinin uzun vadede yalnızlık, evlilik doyumsuzluğu ve ilişki sorunlarının devam etmesiyle sonuçlandığı üzerinde durulmuştur. Danışanın kullandığı stratejinin görünürde kendisini korurken aslında ulaşmak istediği yakınlık ve kabul hedeflerinden uzaklaşmasına neden olduğunu fark etmesi amaçlanmıştır.

On dördüncü oturumda önceki oturumlarda gelişen içgörünün bütünleştirilmesine odaklanılmıştır. Danışan, eşini küçümseyen ve kendi davranışını haklılaştıran tutumunun altında düşük özgüven, başarısızlıktan korkma ve yetersizlik duygularının bulunabileceğini daha açık biçimde değerlendirmeye başlamıştır. Danışanın görünürdeki üstünlük arayışının altında kendisini yetersiz hisseden ve başkalarının desteğine ihtiyaç duyan yönlerini kabul edebilmesi üzerinde durulmuştur. Bu oturumda danışanın aşağılık duygularını tamamen ortadan kaldırması değil, bu duygular nedeniyle kaçmak veya başkalarını küçümsemek yerine onları fark ederek farklı seçimler yapabilmesi hedeflenmiştir.

On beşinci oturumla birlikte yeniden uyum sağlama aşamasına ağırlık verilmiş ve "mış gibi yapma" tekniğinden yararlanılmıştır. Danışanın temel yaklaşımı "Eşim beni severse ben de çabalarım" biçimindeydi. Bu yaklaşım, değişimin başlangıcını tamamen eşinin davranışına bağlamakta ve danışanın kendi davranışı üzerinde sorumluluk üstlenmesini engellemekteydi. Danışandan bir hafta boyunca "eşi tarafından çok sevilen, özgüvenli ve evliliği için çabalayan bir erkekmiş gibi" davranması istenmiştir. Bu uygulamanın amacı danışanın eşindeki değişimi beklemeden kendi davranışlarında farklılık oluşturabileceğini deneyimlemesiydi. Danışan uygulama sonrasında eşinin kendisine karşı ördüğünü düşündüğü duvarların yumuşamaya başladığını gözlemlediğini ifade etmiştir.

On altıncı oturumda düğmeye basma tekniği kullanılmıştır. Danışanın eşi tarafından aşağılandığını veya reddedildiğini düşündüğü durumlarda hızla öfkelendiği ve bu değersizlik hissinden uzaklaşmak amacıyla başka kadınlara yönelme eğiliminin arttığı değerlendirilmiştir. Danışandan gözlerini kapatarak önce eşiyle yaşadığı olumlu bir anıya, ardından olumsuz bir anıya odaklanması istenmiştir. Bu uygulama aracılığıyla aynı ilişki içerisinde farklı düşünsel odakların farklı duygusal yaşantılar oluşturabileceğini deneyimlemesi amaçlanmıştır. Danışan, yaşadığı değersizlik duygusunun yalnızca eşinin davranışının değişmez bir sonucu olmadığını; kendi düşünme ve anlamlandırma biçiminin de duygusal yaşantısında rol oynadığını fark etmeye başlamıştır.

On yedinci oturumda danışanın sosyal ilgisini ve evlilik içerisindeki karşılıklılık deneyimini artırmaya yönelik bir ödev verilmiştir. Danışandan bir hafta boyunca eşini mutlu edecek bir davranışta bulunması ve bu davranış karşılığında onay, övgü veya başka bir karşılık beklememesi istenmiştir. Örnek olarak eşine yemek hazırlaması ele alınmıştır. Bu müdahale danışanın ilişki içerisinde sürekli olarak alan ve karşılık bekleyen konumundan çıkarak eşinin iyiliğini gözeten ve ilişkiye katkı sunan bir konumu deneyimlemesini amaçlamıştır. Böylece sosyal ilginin soyut bir kavram olarak konuşulması yerine danışanın günlük evlilik yaşantısında somut davranışlarla geliştirilmesi hedeflenmiştir.

On sekizinci oturumda kendini yakalama egzersizi uygulanmıştır. Danışanın eşiyle yaşadığı çatışmalarda önce öfkelenme, ardından küsme veya kaçınma ve sonrasında evlilik dışı ilişkilere yönelme biçimindeki eski davranış örüntüsünün erken aşamalarını fark etmesi üzerinde durulmuştur. Danışandan bu örüntünün tamamı ortaya çıkmadan önce kendisini yakalaması ve otomatik biçimde eski davranışına yönelmeden durması istenmiştir. Böylece danışanın yalnızca davranış gerçekleştikten sonra pişmanlık yaşaması yerine davranışın ortaya çıkış sürecinde seçim yapabileceği bir alan oluşturması amaçlanmıştır.

Son oturumda psikolojik danışma sürecinin bütünü değerlendirilmiştir. Danışanın başlangıçta evlilik ilişkisindeki sorunları büyük ölçüde eşinin davranışlarıyla açıklarken süreç içerisinde kendi beklentilerini, yaşam stilini, kaçınma biçimlerini ve ilişki içerisindeki sorumluluğunu daha fazla değerlendirebildiği görülmüştür. Danışan kendisini artık sürekli onay bekleyen, başkalarının kendi yerine sorunları çözmesini isteyen ve güçlüklerden kaçan bir “çocuk” konumunda görmek istemediğini; zorluklarla yüzleşen, hata yapma olasılığını kabul eden ve çevresine katkı sunmaya çalışan bir yetişkin olmaya başladığını ifade etmiştir. Eşiyle yaşadığı sorunları doğrudan iletişim içerisinde ele alma konusunda daha fazla cesaret geliştirdiğini belirtmiştir. Danışan ayrıca aldatma ihtiyacının tamamen ortadan kalktığını ifade etmiş ve psikolojik danışma süreci sonlandırılmıştır.

4. OLGUNUN BİREYSEL PSİKOLOJİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu olguda danışanın temel başvuru problemi, evlilik ilişkisinde yaşadığı yoğun mutsuzluk ve bu mutsuzluk karşısında evlilik dışı ilişkilere yönelmesidir. Danışan başlangıçta aldatma davranışını büyük ölçüde eşinin kendisini arzulamaması, beğenmemesi ve aşağılamasıyla açıklamaktadır. Bu anlatım içerisinde kendisini ilişkinin mağdur tarafı olarak konumlandırmakta ve kendi davranışını eşinin davranışlarının sonucu olarak değerlendirmektedir. Bireysel Psikoloji açısından ise danışanın davranışını yalnızca dış koşullar üzerinden açıklamak yerine bu koşullara yüklediği öznel anlamların, oluşturduğu yaşam stilinin ve davranışlarının hangi amaca yöneldiğinin incelenmesi olgunun temel formülasyonunu oluşturmuştur.

Danışanın öznel gerçekliğinde “arzu edilmek”, “beğenilmek” ve “başkasının kendisi için çaba göstermesi” güçlü bir değer göstergesi hâline gelmiştir. Eşinin bu beklentileri karşılamadığını düşündüğü durumlarda danışan yalnızca evlilik doyumsuzluğu yaşamamakta, aynı zamanda kendi değerine ve yeterliliğine ilişkin yoğun bir tehdit algılamaktadır. Bu nedenle danışanın evlilik dışı ilişkilere yönelmesi yalnızca cinsel bir ihtiyaç arayışı şeklinde değil, başka bir kişinin ilgisi aracılığıyla kendisini yeniden değerli ve arzu edilen bir konuma yerleştirme çabası olarak değerlendirilmiştir. Aldatma davranışı bu açıdan danışanın öznel dünyasında yetersizlikten üstünlüğe doğru hızlı bir geçiş sağlamaktadır.

Danışanın yaşam stilinin gelişimsel bağlamında tek çocuk olması ve ebeveynlerinin yoğun koruyucu tutumları dikkat çekmektedir. Danışanın çocukluk döneminde güçlüklerle tek başına mücadele etmesine sınırlı biçimde fırsat verildiği, sorunların önemli ölçüde ebeveynleri tarafından çözüldüğü ve ihtiyaçlarının hızla karşılandığı anlaşılmaktadır. Ancak bu yaşantılar danışanın bugünkü davranışlarının mekanik nedenleri olarak değerlendirilmemiştir. Bireysel Psikoloji açısından önemli olan, danışanın bu yaşantılardan hareketle kendisi, diğer insanlar ve yaşam güçlükleri hakkında oluşturduğu öznel sonuçlardır (Adler, 1956). Danışanın “Benim için başkaları yapmalı”, “Bir sorun ortaya çıktığında başkası çözmeli” ve “İhtiyaçlarım karşılanmıyorsa haksızlığa uğruyorum” biçimindeki yaşam yaklaşımı, mevcut evlilik sorunlarının anlaşılmasında önemli görülmüştür.

Danışanın dört yaşına ait kırılan oyuncak araba anısı bu yaşam stilinin anlaşılması açısından anlamlıdır. Danışanın anısında bir güçlük ortaya çıkmakta, danışan ağlamakta ve hemen ardından anne ve babası müdahale ederek kaybı yalnızca telafi etmekle kalmayıp bir oyuncak yerine iki oyuncak getirmektedir. Bu anının danışanın günümüzde seçerek hatırladığı ve yaşamına ilişkin mevcut bakışıyla uyum gösteren bir anlatı olduğu değerlendirilmiştir. Anının merkezindeki tema danışanın güçlük karşısındaki etkinliğinden çok, başkalarının kendisini güçlükten kurtarmasıdır. Evlilik ilişkisinde de danışanın benzer biçimde değişimin başlangıcını eşinden beklediği görülmektedir.

Danışanın rüyasında karanlık bir ormanda kaybolması ve helikopter aracılığıyla kurtarılması da aynı yaşam yönelimi içerisinde değerlendirilmiştir. Danışanın gerek çocukluk anısında gerek rüyasında gerekse yetişkinlikte evlilik ilişkisine yaklaşımında dışarıdan gelen bir kurtarıcı temasının bulunduğu görülmektedir. Çocuklukta ebeveynler, rüyada helikopter ve evlilikte yaşanan güçlükler karşısında evlilik dışındaki bir kadın farklı bağlamlarda benzer bir işlev yüklenmektedir: danışanın yüzleşmekte zorlandığı bir güçlükten kısa yoldan çıkarılması. Bu örüntünün fark edilmesi, danışanın kendi yaşamındaki ortak yönelimi daha bütüncül biçimde görmesini sağlamıştır.

Bu bağlamda danışanın yaşam stilinde alıcı ve kaçınan özellikler iç içe geçmektedir. Alıcı özellikler, danışanın sevgi ve değerin başkaları tarafından sürekli biçimde sunulması gerektiğine ilişkin beklentisinde görülmektedir. Kaçınan özellikler ise evlilikte sorun ortaya çıktığında ilişkinin onarılması için risk almak, çaba göstermek ve başarısız olma ihtimaliyle karşılaşmak yerine geri çekilmesi ve başka bir ilişkiye yönelmesinde belirginleşmektedir. Bu iki özellik birbirinden bağımsız değildir. Danışan başkalarından yoğun biçimde karşılık bekledikçe bu karşılığın sağlanmadığı durumlarda daha kolay biçimde hayal kırıklığı yaşamakta; hayal kırıklığı karşısında kendi yeterliliğini sınamak yerine kaçınmaya yönelmektedir.

Danışanın aşağılık duyguları olgunun bir başka temel boyutunu oluşturmaktadır. Danışanın başlangıçtaki anlatımında eşini küçümseyen ve suçlayan bir dil bulunmasına rağmen, seanslar ilerledikçe bu tutumun altında değersizlik, arzu edilmeme ve yetersiz olma korkularının bulunduğu görülmüştür. Danışanın eşi tarafından arzulanmadığını düşünmesi yalnızca eşinden memnuniyetsizlik yaratmamakta, kendisine ilişkin olumsuz değerlendirmelerini de etkinleştirmektedir. Aldatma davranışı bu duyguların doğrudan ele alınmasını engelleyen bir telafi biçimine dönüşmektedir. Başka kadınlardan gelen ilgi danışana geçici olarak yeterlilik ve üstünlük hissi sağlarken, temel aşağılık duygularının işlenmesini geciktirmektedir.

Bu nedenle danışanın evlilik dışı ilişkilere yönelmesi işlevsiz bir üstünlük çabası olarak değerlendirilmiştir. Buradaki üstünlük, yalnızca bir başkasından daha iyi olma anlamında değil, danışanın kendisini yetersiz hissettiği bir konumdan güçlü ve arzu edilen bir konuma geçme amacıyla ilişkilidir (Adler, 1956). Ancak danışanın seçtiği yol sosyal ilgi ve işbirliğiyle bütünleşmediği için ilişkiye zarar veren bir nitelik kazanmaktadır. Danışan kendi değersizlik duygusunu azaltmak için kısa vadede başka bir kişinin ilgisinden yararlanırken, evliliğinin ortak iyiliğini ve eşinin yaşantısını geri plana itmektedir. Bu nedenle terapötik hedef üstünlük çabasının tamamen ortadan kaldırılması değil, danışanın yeterlilik ve değer arayışını daha yapıcı ve toplumsal olarak yararlı biçimlere yöneltebilmesidir.

Danışanın sevgi yaşam görevindeki güçlüğü de bu bağlamda anlam kazanmaktadır. Evlilik, yalnızca kişinin kendi ihtiyaçlarının karşılandığı bir yapı değil, karşılıklı katkı, eşitlik ve iş birliği gerektiren bir yaşam alanıdır (Carlson vb., 2017). Danışanın başlangıçta evlilik ilişkisindeki yaklaşımı ağırlıklı olarak “eşim beni severse, arzularsa ve benim için çabalarsa ben de ilişkiye yatırım yaparım” biçimindedir. Bu yaklaşım danışanın katkısını eşinin davranışına koşullu hâle getirmektedir. Terapötik süreçte özellikle “mış gibi yapma” ve birini hoşnut etme uygulamalarıyla bu koşulluluğun tersine çevrilmesi ve danışanın eşindeki değişimi beklemeden kendi ilişki davranışını değiştirebilmesi hedeflenmiştir.

Danışanın sosyal ilgisindeki değişim bu nedenle yalnızca başkalarına yardım etme davranışıyla sınırlı değerlendirilmemiştir. Sosyal ilgi, danışanın ilişkiyi yalnızca kendi ihtiyaçları açısından değil, ortak bir yaşam alanı olarak değerlendirmesiyle bağlantılı biçimde ele alınmıştır. Eşine karşılık beklemeden bir davranışta bulunması, danışanın sürekli olarak “Ben ne alıyorum?” sorusunun dışına çıkmasına ve “Ben bu

ilişkiye ne katıyorum?" sorusuyla karşılaşmasına yardımcı olmuştur. Bu değişim alıcı yaşam tarzından daha işbirlikçi bir ilişki biçimine yönelme açısından önemli görülmüştür.

Psikolojik danışma sürecinde kullanılan yüzleştirme, yorumlama, Sokratik sorgulama ve çorbaya tükürme müdahaleleri danışanın özel mantığının görünür hâle gelmesine katkıda bulunmuştur. Özellikle "Karım beni sevmiyor" değerlendirmesi ile "Ben ilişki için çaba göstermiyorum" davranışı arasındaki çelişkinin ele alınması, danışanın mağdur konumunu sorgulamasına yardımcı olmuştur. Danışan eşinin davranışlarını kontrol edemese de kendi davranışlarından sorumlu olduğunu giderek daha fazla kabul etmiş; böylece değişimin başlaması için eşinin önce değişmesi gerektiği yönündeki özel mantığı zayıflamıştır.

Düğmeye basma ve kendini yakalama uygulamaları ise danışanın duygusal yaşantıları karşısındaki seçme kapasitesini güçlendirmeye yönelik olarak kullanılmıştır. Danışanın başlangıçta eşinin kendisini reddettiğini düşündüğü anda ortaya çıkan değersizlik ve öfkeyi kaçınılmaz olarak değerlendirdiği görülmektedir. Süreç içerisinde bu duygular ile kendi algıları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark etmeye başlaması, kendisini tamamen dış koşulların kurbanı olarak görmekten uzaklaşmasına katkı sağlamıştır. Kendini yakalama egzersiziyle de aldatma davranışının ani ve kontrol edilemez bir eylem olmadığı; öncesinde fark edilebilecek bir düşünce, duygu ve davranış örüntüsünün bulunduğu üzerinde durulmuştur.

Olgunun genelinde danışanın erken çocukluk döneminden itibaren geliştirdiği yaşam tarzının yetişkinlikte değişmez biçimde devam ettiği yönünde deterministik bir değerlendirme yapılmamıştır. Psikolojik danışma sürecinin ilerleyen aşamalarında danışanın kendi davranış örüntülerini fark edebilmesi, bunların amaçlarını değerlendirebilmesi ve farklı davranış biçimlerini deneyebilmesi, yaşam stilinin yeniden düzenlenebilmesine ilişkin önemli göstergeler olarak ele alınmıştır. Danışanın eşinden değişim beklemek yerine kendi davranışlarını değiştirmeye başlaması, karşılık beklemeden ilişkiye katkıda bulunması ve aldatmaya yönelme örüntüsünü daha erken fark edebilmesi bu değişimin somut yansımalarıdır.

Sonlandırma aşamasında danışanın kendisini sürekli onay bekleyen ve sorunlardan kaçan bir konumdan daha sorumlu ve işbirlikçi bir konuma doğru ilerleyen bir yetişkin olarak değerlendirmesi de terapötik sürecin temel yönelimiyle uyumludur. Danışanın amacı artık yalnızca başka kişiler tarafından arzu edilerek kendisini değerli hissetmek değil, güçlüklerle yüzleşebilen ve ilişkisine katkı sunabilen bir kişi olabilmek yönünde değişmeye başlamıştır. Bu değişim, danışanın aşağılık duygularını işlevsiz üstünlük arayışlarıyla telafi etmek yerine sosyal ilgiyle daha uyumlu bir yeterlilik çabası geliştirmeye yönelmesi şeklinde değerlendirilmiştir.

5. SONUÇ

Bu olgu sunumunda evlilik ilişkisinde yoğun mutsuzluk yaşayan ve yaşadığı tatminsizlik karşısında evlilik dışı ilişkilere yönelen 32 yaşındaki erkek bir danışanın 19 oturumluk Adleryan psikolojik danışma süreci ele alınmıştır. Danışan psikolojik danışmanın başlangıcında evliliğindeki sorunların temel nedenini eşinin kendisini arzulamaması, beğenmemesi, aşağılaması ve ihtiyaçlarını karşılamamasıyla açıklamıştır. Bu değerlendirme içerisinde kendi davranışlarının ilişkideki işlevini sınırlı biçimde sorgulamış ve aldatma davranışını büyük ölçüde evlilikte yaşadığı tatminsizliğin sonucu olarak konumlandırmıştır.

Danışanın yaşam öyküsü incelendiğinde tek çocuk olarak yoğun biçimde korunduğu, ebeveynlerinin sorunları çoğunlukla onun yerine çözdüğü ve ihtiyaçlarının hızla karşılandığı bir çocukluk yaşadığı görülmüştür. Danışanın dört yaşındaki kırılan oyuncak araba anısında da sorun ortaya çıkar çıkmaz ebeveynlerin müdahale ederek kendisine iki yeni oyuncak getirmesi dikkat çekmiştir. Bu yaşantılar danışanın bugünkü davranışlarının değişmez nedenleri olarak değil, yaşam karşısında geliştirdiği öznel yönelimin anlaşılmasına katkı sağlayan bilgiler olarak değerlendirilmiştir. Danışanın "başkaları benim için yapmalı" biçimindeki yaşam yaklaşımının yetişkinlikte evlilik ilişkisindeki beklentileriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Danışanın yaşam stilinde başkalarından yoğun biçimde karşılık bekleyen alıcı özelliklerle, güçlükler karşısında başarısızlık ihtimaliyle yüzleşmekten kaçınan özelliklerin bir arada bulunduğu

değerlendirilmiştir. Evlilik ilişkisinde eşinden yoğun biçimde ilgi, onay ve arzu beklemesine rağmen ilişkinin onarılması için kendi sorumluluğunu üstlenme konusunda başlangıçta isteksiz davranmıştır. Bu örüntü danışanın sevgi yaşam görevinde iş birliği ve karşılıklılık geliştirmesini güçleştirmiştir.

Aldatma davranışı danışanın eşi karşısında yaşadığı değersizlik, sevilmeme ve yetersizlik duygularıyla birlikte ele alınmıştır. Danışanın başka kadınlardan aldığı ilgi aracılığıyla kendisini kısa süreli olarak güçlü, değerli ve arzu edilen bir kişi konumuna taşıdığı görülmüştür. Bu nedenle evlilik dışı ilişkiler, danışanın aşağılık duygularını doğrudan ele almak yerine bu duygulardan uzaklaşmasına hizmet eden işlevsiz bir üstünlük çabası olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu kavramsallaştırma aldatma davranışını haklılaştırmak için değil, danışanın davranışının ardındaki bireysel amacı anlaması ve kendi seçimleriyle yüzleşebilmesi için kullanılmıştır.

Psikolojik danışma sürecinin ilk aşamasında danışanla eşitlik ve işbirliğine dayalı terapötik ilişki kurulmuş ve danışanın öznel dünyasının anlaşılmasına odaklanılmıştır. Ardından aile yapısı, doğum sırası, erken çocukluk anısı, aşağılık duyguları, yaşam stili ve rüyası değerlendirilerek danışanın yaşamında tekrar eden örüntüler ortaya çıkarılmıştır. İlk anıların değerlendirilmesi ve rüyanın incelenmesiyle danışanın güçlükler karşısında bir kurtarıcı bekleme eğilimi görünür hâle gelmiş; bu eğilimin evlilik ilişkisinde sorunların çözümünü eşinden beklemesi ve evlilik dışı ilişkiler yoluyla güçlükten uzaklaşmasıyla benzerliği ele alınmıştır.

İçgörü geliştirme aşamasında yorumlama, çorbaya tükürme, yüzleştirme ve Sokratik sorgulama teknikleri kullanılmıştır. Danışanın aldatma davranışına yüklediği güç ve üstünlük anlamı sorgulanmış, davranışın aynı zamanda evlilik sorunlarıyla yüzleşmekten kaçınmasına hizmet edebileceği üzerinde durulmuştur. “Karım beni sevmiyor” düşüncesi ile “Ben ilişki için hiçbir çaba göstermiyorum” davranışı arasındaki çelişkinin ele alınması, danışanın kendi sorumluluğunu daha açık biçimde görmesine yardımcı olmuştur. Danışan zaman içerisinde evlilikte yaşadığı sorunların bütünüyle eşinin davranışlarından kaynaklanmadığını ve kendi kaçınma örüntülerinin de ilişkinin sürdürülme biçiminde rol oynadığını fark etmiştir.

Yeniden uyum sağlama aşamasında danışanın yalnızca içgörü kazanmasıyla yetinilmemiş, yeni davranış biçimlerini deneyimlemesi amaçlanmıştır. “Mış gibi yapma” tekniğiyle danışan eşinin önce değişmesini beklemeden ilişki için çaba göstermeyi deneyimlemiş; düğmeye basma uygulamasıyla duygularının yalnızca dış olaylar tarafından belirlenmediğini fark etmeye çalışmış; birini hoşnut etme ödevi aracılığıyla karşılık beklemeksizin eşine katkıda bulunması sağlanmış ve kendini yakalama egzersiziyle eski kaçınma ve aldatmaya yönelme örüntüsünü davranış gerçekleşmeden önce fark etmesi üzerinde durulmuştur.

Sürecin sonunda danışanın evlilik sorunlarını yalnızca eşinin davranışlarının sonucu olarak değerlendiren başlangıçtaki konumundan uzaklaşarak kendi seçimleri ve sorumluluğu üzerinde daha fazla durabildiği görülmüştür. Danışan güçlüklerden kaçınmak yerine sorunlarla yüzleşmeye, hata yapma ihtimalini kabul etmeye ve eşinin değişmesini beklemeksizin kendi ilişki davranışlarını değiştirmeye yönelmiştir. Eşiyle olan sorunlarını iletişime açma konusunda cesaret kazandığını ve aldatma ihtiyacının tamamen ortadan kalktığını ifade etmiştir.

Bireysel Psikoloji açısından değerlendirildiğinde bu değişim yalnızca problem davranış olan aldatmanın sonlandırılmasıyla sınırlı değildir. Daha temel değişim, danışanın kendisini sürekli olarak başkalarının ilgisi ve onayı aracılığıyla değerli hissetmeye çalışan, sorunların çözümünü başkalarından bekleyen ve güçlükler karşısında kaçınmayı kullanan bir konumdan; kendi seçimlerinin sorumluluğunu daha fazla üstlenen, yaşam güçlükleriyle yüzleşebilen ve yakın ilişkisine karşılık beklemeden katkı sunabilen bir konuma doğru ilerlemesidir. Bu yönüyle olgu, aldatma davranışının yalnızca ilişkisel bir sonuç üzerinden değil, danışanın yaşam stili, öznel anlamlandırmaları, aşağılık duyguları, üstünlük çabası ve sosyal ilgi düzeyiyle birlikte ele alınmasının davranışın danışan açısından taşıdığı işlevin anlaşılmasına katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

6. KAYNAKLAR

Adler, A. (1931). What life should mean to you. Little, Brown, and Company.

Adler, A. (1956). The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds.). Basic Books.

Allen, E. S. (2005). Intrapersonal, interpersonal, and contextual factors in engaging in and responding to extramarital involvement. *Clinical Psychology Science and Practice, 12*(2), 101–130. https://doi.org/10.1093/clipsy/bpi014

Blow, A. J., & Hartnett, K. (2005). Infidelity in committed relationships II: A substantive review. *Journal of Marital and Family Therapy, 31*(2), 217–233. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2005.tb01556.x

Carlson, J., Watts, R. E., & Maniacci, M. P. (2006). Adlerian therapy: Theory and practice. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11363-000

Carlson, J., Johnson-Migalski, L., & Spriggs, E. (2017). Adlerian couples therapy (pp. 51–86). https://doi.org/10.4324/9781315676869-4

Corey, G. (2024). Theory and practice of counseling and psychotherapy (11th ed.). Cengage.

Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2008). Psychological distress: Precursor or consequence of dating infidelity? *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(2), 143–159. https://doi.org/10.1177/0146167208327189

Kern, R. M., & Curlette, W. L. (2015). Individual psychology: The history of Adler's Theory and current cultural issues. *The journal of Individual Psychology, 71*(3), 231–233. https://doi.org/10.1353/jip.2015.0024

Mosak, H. H., & Maniacci, M. P. (1999). A primer of Adlerian psychology: The analytic-behavioral-cognitive psychology of Alfred Adler. Brunner/Mazel.

Stavrova, O., Pronk, T., & Denissen, J. J. A. (2022). Estranged and unhappy? Examining the dynamics of personal and relationship well-being surrounding infidelity. *Psychological Science, 34*(2), 143–169. https://doi.org/10.1177/09567976221116892

B045

FİLİAL TERAPİ PERSPEKTİFİNDEN EBEVEYN-ÇOCUK İLİŞKİSİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI: BİR LİTERATÜR DERLEMESİ

Sena Nur Yalçın[1], Dr. Öğr. Üyesi Nurhan Naz[2]

[1] Altınbaş Üniversitesi

[2] İstanbul Gelişim Üniversitesi

Bildiri no: ABS-AR5M9N

ÖZET

Ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Olumlu ebeveyn-çocuk bağının güçlendirilmesi, çocukların duygu düzenleme becerilerini artırmakta ve davranışsal uyumlarını desteklemektedir. Bu bağlamda ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendiren psikososyal müdahale modelleri, kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının desteklenmesinde ve farklı gelişim özelliklerine sahip çocukların öğrenme ortamlarına uyum sağlamasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu derlemenin amacı, filial terapinin ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmedeki rolünü güncel araştırmalar ışığında incelemek ve literatürde öne çıkan ortak bulguları değerlendirmektir. Çalışma, betimsel nitelikte bir derleme çalışmasıdır. PubMed, APA PsycINFO, Google Scholar ve ULAKBİM gibi bilimsel veri tabanlarında, 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış çalışmalar sistematik olarak taranmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İncelenen araştırmalar ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirmede filial terapinin rolü, farklı çocuk gruplarıyla yürütülen uygulamalar ve ebeveynlerin deneyimleri açısından incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmalar ayrıca aile temelli müdahalelerin kapsayıcı öğrenme ortamlarının desteklenmesine ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesine olası katkıları açısından da ele alınmıştır. İncelenen çalışmalar, filial terapinin ebeveynlerin empati, kabul ve duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini; çocuklarda ise öfke, kaygı ve davranış sorunlarını azalttığını göstermektedir. Travmatize ve özel gereksinimli çocuklarla yapılan araştırmalarda filial terapinin ebeveyn-çocuk bağını güçlendirdiği ve aile içi iletişimi artırdığı saptanmıştır. Bunun yanında gelişim geriliği olan çocuklarla yürütülen çalışmalarda filial terapinin sosyal becerilerin gelişimini desteklediği, çocukların duygularını daha sağlıklı ifade etmelerine katkı sağladığı ve ebeveynlerle kurulan iletişimi güçlendirdiği belirtilmektedir. Koruyucu ailelerle yapılan araştırmalarda ise filial terapinin ebeveynlik becerilerini artırdığı, çocukların güven duygusunu pekiştirdiği ve aile içi uyumu desteklediği bulguları öne çıkmaktadır. Bu bulgular, aile temelli terapötik müdahalelerin yalnızca aile içi ilişkileri güçlendirmekle kalmayıp aynı zamanda çocukların sosyal uyumunu ve öğrenme süreçlerine katılımını destekleyerek kapsayıcı öğrenme ortamlarının gelişimine dolaylı katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Literatür bulguları, filial terapinin ebeveyn-çocuk ilişkisini yeniden yapılandıran ve duygu düzenleme becerilerini destekleyen etkili bir müdahale modeli olduğunu ortaya koymaktadır. Okul, aile ve toplum arasındaki iş birliğini güçlendiren bütüncül yaklaşımlar kapsamında filial terapinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına destekleyici bir model olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Filial Terapi, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Aile Terapisi, Kabul, Empati

ABSTRACT

The parent-child relationship plays a critical role in children's social, emotional, and cognitive development. Strengthening a positive parent-child bond enhances children's emotion regulation skills and supports their behavioral adjustment. In this context, psychosocial intervention models that strengthen the parent-child relationship play an important role in supporting inclusive education approaches and in helping children with diverse developmental characteristics adapt to learning environments. The aim of this review is to examine the role of filial therapy in strengthening the parent-child relationship in light of current research and to evaluate the common findings that stand out in the literature. This study is a descriptive review. Studies published between 2000 and 2025 were systematically searched in scientific databases such as

PubMed, APA PsycINFO, Google Scholar, and ULAKBİM, and were evaluated using content analysis. The reviewed studies were examined in terms of the role of filial therapy in improving the parent-child relationship, applications with different groups of children, and parents' experiences. Within this scope, the studies were also considered in terms of the potential contributions of family-based interventions to supporting inclusive learning environments and strengthening school-family collaboration. The reviewed studies indicate that filial therapy improves parents' empathy, acceptance, and emotion regulation skills, and reduces anger, anxiety, and behavioral problems in children. Research with traumatized children and children with special needs has found that filial therapy strengthens the parent-child bond and enhances communication within the family. In addition, studies with children with developmental delays report that filial therapy supports the development of social skills, helps children express their emotions in healthier ways, and strengthens communication with parents. In research with foster families, findings that filial therapy improves parenting skills, reinforces children's sense of trust, and supports family harmony stand out. These findings suggest that family-based therapeutic interventions not only strengthen intrafamilial relationships but may also contribute indirectly to the development of inclusive learning environments by supporting children's social adjustment and participation in learning processes. The literature findings reveal that filial therapy is an effective intervention model that restructures the parent-child relationship and supports emotion regulation skills. It is recommended that filial therapy be considered a supportive model for inclusive education practices within holistic approaches that strengthen collaboration among school, family, and community.

Keywords: Filial Therapy, Parent-Child Relationship, Family Therapy, Acceptance, Empathy

1. GİRİŞ

Ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuğun sosyal, duygusal ve davranışsal gelişiminin temel belirleyicilerinden biridir. Çocuğun kendisini güvende hissetmesi, duygularını ifade edebilmesi, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve davranışlarını düzenleyebilmesi büyük ölçüde ebeveynle kurduğu ilişkinin niteliğiyle ilişkilidir. Bu nedenle çocuklarda görülen davranışsal veya duygusal güçlüklerin yalnızca çocuk merkezli ele alınması yerine, çocuğun içinde bulunduğu aile sistemi ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin de değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Çocuk psikoterapilerinde ebeveynin tedavi sürecine dahil edilmesinin önemli bir avantajı bulunmaktadır. Çocukla doğrudan çalışan terapötik yaklaşımların aksine ebeveyn katılımını içeren modeller, çocuğun günlük yaşamında devam eden etkileşimlerin terapötik bir fırsata dönüştürülmesini mümkün kılmaktadır. Nitekim çocuk psikoterapilerinde ebeveyn katılımını inceleyen meta-analitik bir çalışmada, çocuk tedavisine ebeveyn veya aile bileşeninin eklenmesinin yalnızca çocukla yürütülen tedavilere kıyasla orta düzeyde ek yarar sağlayabildiği bildirilmiştir (Dowell & Ogles, 2010).

Filial Terapi (FT), bu anlayış doğrultusunda ebeveynleri çocuklarının oyun süreçlerinde terapötik birer aracı hâline getiren ilişki temelli bir müdahale yaklaşımıdır. Yaklaşımın temelinde çocuğun merkezde olduğu oyun terapisi ilkelerinin ebeveynlere öğretilmesi, ebeveynlerin bu becerileri çocuklarıyla gerçekleştirdikleri özel oyun zamanlarında uygulaması ve uygulamaların terapist tarafından yapılandırılması bulunmaktadır. Filial Terapi, bu yönüyle yalnızca çocuğun semptomlarını azaltmaya yönelik bir müdahale olmaktan ziyade ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini değiştirmeyi hedeflemektedir.

Bu yaklaşımın önemli uygulama biçimlerinden biri Child-Parent Relationship Therapy (CPRT), Türkçe adıyla Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi'dir. CPRT, Filial Terapi geleneğinden geliştirilmiş ebeveyn eğitimine dayalı bir model olarak özellikle çocukların dışa yönelim sorunları ve ebeveyn-çocuk ilişkisindeki güçlükler üzerinde yoğunlaşmaktadır. CPRT üzerine gerçekleştirilen meta-analitik çalışmada 23 araştırma ve toplam 333 katılımcı değerlendirilmiş; hem ön test-son test değişimlerinde hem de bekleme listesi kontrol gruplarıyla karşılaştırmalarda orta düzeyde etkiler elde edilmiştir (Allen, 2020).

Bu bağlamda Filial Terapi, çocuğun davranışını doğrudan değiştirmeye çalışmak yerine ebeveynin çocuğu algılama, kabul etme, dinleme ve onunla etkileşim kurma biçimini dönüştürerek dolaylı ve ilişkisel bir değişim oluşturmayı amaçlamaktadır.

2. FİLİAL TERAPİNİN KURAMSAL VE UYGULAMALI TEMELLERİ

Filial Terapinin temel özelliği, ebeveynleri terapötik sürecin pasif alıcıları olmaktan çıkararak sürecin aktif katılımcıları hâline getirmesidir. Geleneksel çocuk merkezli oyun terapisinde terapist ve çocuk arasındaki ilişki ön plandayken, Filial Terapide terapistin rolü büyük ölçüde ebeveyni eğitmek, desteklemek, gözlemlemek ve geri bildirim sağlamaktır. Böylece ebeveyn, terapide edinilen becerileri günlük yaşam içerisinde çocuğuyla sürdürebilmektedir.

Bu yaklaşımın temel becerileri arasında çocuğun davranışını takip etme, çocuğun duygu ve deneyimlerini yansıtma, çocuğun davranışlarını kabul etme, sınır koyma ve çocuğun oyununu yönlendirmek yerine çocuğun liderliğini takip etme yer almaktadır. Bu becerilerin ortak amacı, ebeveyn ile çocuk arasında daha güvenli, kabul edici ve duyarlı bir etkileşim ortamı oluşturmaktır.

Filial Terapi aynı zamanda aile terapisiyle de güçlü bir ilişki içerisindedir. Yaklaşım, çocuğun sorunlarını aile sisteminden bağımsız değerlendirmek yerine ebeveyn-çocuk etkileşimini terapötik değişimin temel alanlarından biri olarak ele almaktadır. Bu nedenle Filial Terapinin aile sistemi üzerinde de olumlu etkiler yaratabileceği ileri sürülmektedir. CPRT'nin sekiz aileyle incelendiği bir çalışmada, ailelerin önemli bir bölümünde aile doyumu, iletişim, uyum ve esneklik gibi aile işlevselliği göstergelerinde gelişmeler gözlenmiştir (Cornett & Bratton, 2014).

3. EBEVEYN-ÇOCUK İLİŞKİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Filial Terapi literatüründe en sık incelenen sonuç alanlarından biri ebeveyn-çocuk ilişkisidir. Yaklaşımın ebeveynlere çocuğun davranışlarını daha az yargılayıcı biçimde gözlemleme, çocuğun duygularını anlamaya çalışma ve çocuğun deneyimini kabul etme becerileri kazandırması, ilişkinin niteliğinde değişiklik meydana getirebilmektedir.

Türkiye'de gerçekleştirilen bir araştırmada 3-10 yaş arasında gelişimsel problemleri bulunan çocukların annelerine on hafta boyunca haftada bir gün üç saat Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi verilmiştir. Yedi anne-çocuk çiftinin dahil edildiği çalışmada, uygulama sonrasında çocukların gelişimsel problemlerinde azalma görülürken ebeveynlerin çocuklarını kabul etme ve çocuklarına empati gösterme düzeylerinde artış saptanmıştır (Öztekin & Gülbahçe, 2019).

Bu bulgu, Filial Terapinin temel hedeflerinden biri olan ebeveynin çocukla kurduğu ilişki biçiminin değiştirilmesi açısından önemlidir. Özellikle çocuğun davranışlarının yalnızca “problem davranış” olarak değerlendirilmesi yerine, davranışın altında bulunan duygu ve ihtiyaçların anlaşılmaya çalışılması ebeveyn-çocuk etkileşimini daha işlevsel hâle getirebilmektedir.

Benzer biçimde, Filial Terapinin farklı kültürel bağlamlarda uygulanabilirliği de araştırılmıştır. Yirmi dört anne-çocuk çiftinin deney ve kontrol gruplarına ayrıldığı bir çalışmada, Filial Terapinin çocukların problem davranışları, ebeveynlik bilgi ve becerileri ve ebeveynlerin müdahaleye ilişkin değerlendirmeleri üzerinde olumlu potansiyel taşıdığı bildirilmiştir.

Dolayısıyla mevcut araştırmalar, Filial Terapinin etkisinin yalnızca çocuğun davranışlarında meydana gelen değişimle sınırlı olmadığını; ebeveynin çocuğa yaklaşım biçimindeki değişimin de müdahalenin önemli bir sonucu olduğunu göstermektedir.

4. ÇOCUKLARIN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL SORUNLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Filial Terapinin çocuklarda ortaya çıkan davranışsal ve duygusal sorunlar üzerindeki etkisi, literatürde önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır. Özellikle saldırganlık, karşı gelme, davranış problemleri, kaygı ve duygusal güçlükler üzerinde olumlu sonuçlar bildirilmektedir.

CPRT'nin dışa yönelim sorunları üzerindeki etkisini değerlendiren meta-analizde 23 çalışma incelenmiş ve sonuçlar CPRT'nin çocukların dışa yönelim sorunlarında orta düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, araştırmacı yöntemsel sınırlılıkların bulunduğuna da dikkat çekmiştir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar umut verici olmakla birlikte, müdahalenin etkililiğine ilişkin kanıtların daha güçlü deneysel çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir (Allen, 2020).

Filial Terapinin çocukların duygusal belirtileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Kanser tanısı bulunan çocuklarla gerçekleştirilen randomize kontrollü bir çalışmada, Filial Terapi uygulanan gruptaki çocukların depresif belirtilerinde azalma görülmüş; aynı zamanda annelerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde de düşüş bildirilmiştir.

Bu sonuçlar Filial Terapinin çift yönlü bir etki oluşturabileceğini düşündürmektedir. Çocuğun duygusal veya davranışsal sorunlarında meydana gelen değişim ebeveyn üzerindeki yükü azaltabilirken, ebeveynin stres ve psikolojik yükündeki azalma da çocukla kurulan etkileşimin niteliğini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

5. GELİŞİMSEL GÜÇLÜKLER VE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA FİLİAL TERAPİ

Filial Terapinin farklı gelişimsel özelliklere sahip çocuklarla uygulanmasına yönelik çalışmalar, yaklaşımın kullanım alanının yalnızca tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlı olmadığını göstermektedir.

Öztekin ve Gülbahçe'nin (2019) çalışmasında gelişimsel problemleri bulunan 3-10 yaş arasındaki çocukların annelerine uygulanan CPRT sonrasında çocukların gelişimsel problemlerinde azalma, ebeveynlerin kabul ve empati düzeylerinde artış bildirilmiştir. Bununla birlikte, örneklemin yalnızca yedi anne-çocuk çiftinden oluşması nedeniyle sonuçların daha geniş örneklemlerle tekrarlanması gerekmektedir.

Daha geniş literatürde de ebeveyn-çocuk ilişkisini hedefleyen müdahalelerin özellikle gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların sosyalizasyon ve iletişim becerileri açısından önemli olabileceği görülmektedir. 2024 yılında yayımlanan sistematik derleme ve meta-analizde, zihinsel yetersizliği bulunan çocukların dahil edildiği 27 çalışma ve toplam 1325 katılımcı değerlendirilmiştir. Ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik müdahalelerin ilişki kalitesinde büyük düzeyde iyileşmeyle ve çocukların gelişimsel sonuçlarında da anlamlı gelişmeyle ilişkili olduğu bildirilmiştir.

Bu sonuçlar doğrudan bütün müdahalelerin Filial Terapi olduğu anlamına gelmemekle birlikte, ebeveyn-çocuk ilişkisini doğrudan hedefleyen müdahalelerin gelişimsel güçlük yaşayan çocuklarda önemli bir terapötik alan oluşturduğunu göstermektedir.

6. TRAVMA VE KORUYUCU AİLELERLE ÇALIŞMALAR

Filial Terapinin ilişki temelli yapısı, travma yaşamış veya bakım veren değişiklikleri deneyimlemiş çocuklarla çalışmalarda özellikle dikkat çekmektedir. Koruyucu aile sistemindeki çocuklar açısından güven, duyarlılık ve bakım verenle kurulan ilişkinin sürekliliği önemli bir ihtiyaçtır.

Koruyucu ailelerle gerçekleştirilen çalışmalarda Filial Terapinin bakım verenlerin çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarlılıklarını ve ebeveyn-çocuk bağını güçlendirebileceği bildirilmiştir. Disinhibe sosyal ilişki bozukluğu belirtileri gösteren 3-6 yaş arasındaki koruyucu aile çocuklarını ele alan bir vaka çalışmasında, iki koruyucu aileye on hafta boyunca CPRT uygulanmış ve uygulama sonrasında koruyucu ebeveyn-çocuk ilişkisinde belirgin iyileşmeler ile çocukların belirtilerinde azalma gözlenmiştir.

Filial Terapinin koruyucu ailelerde kullanılmasına ilişkin çalışmalar, müdahalenin yalnızca problem davranışları azaltmaya değil, çocuğun yeni bakım verenle kurduğu ilişkiyi güçlendirmeye de hizmet edebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca koruyucu ailelerde çocuk ve bakım veren arasındaki bağın güçlendirilmesinin, bakım yerleştirmelerinin devamlılığı ve aile içi uyum açısından da önemli olabileceği değerlendirilmektedir.

Filial Terapinin koruyucu ailelerdeki kullanımına ilişkin literatürde ergenlerle yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar, koruyucu aile-ergen ilişkisinin güçlendirilmesinde Filial Terapinin kullanılabileceğini tartışmakta ve özellikle bakım veren ile çocuk arasındaki ilişkinin doğrudan hedeflenmesinin önemini vurgulamaktadır.

7. EBEVEYN STRESİ VE EBEVEYNLİK BECERİLERİ

Filial Terapinin bir diğer önemli yönü ebeveyn üzerindeki etkileridir. Çocuğun davranışsal veya duygusal sorunları ebeveynlerde stres, yetersizlik hissi ve ebeveynlik rolüne ilişkin güçlükler oluşturabilmektedir. Bu nedenle çocuğun sorunlarını azaltmaya yönelik müdahalelerin aynı zamanda ebeveynin psikolojik iyi oluşunu desteklemesi önemlidir.

Filial Terapinin ebeveynlere çocuklarının oyunlarına katılma, onları dinleme, duygularını yansıtma ve kabul etme gibi beceriler kazandırması, ebeveynlerin çocuklarıyla daha olumlu etkileşim kurmalarını sağlayabilir. Çocuğun davranışlarının kontrol edilmesi gereken bir sorun olarak görülmesinden ziyade ilişki içerisinde anlaşılmaya çalışılması, ebeveynin çocukla yaşadığı çatışmaların niteliğini de değiştirebilir.

Kanser tanısı bulunan çocukların anneleriyle yürütülen randomize kontrollü çalışmada Filial Terapi sonrasında annelerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde azalma bulunması, müdahalenin ebeveyn psikolojik iyi oluşu açısından da potansiyel taşıdığını göstermektedir.

Bununla birlikte, ebeveyn sonuçlarına ilişkin bulgular değerlendirilirken müdahalenin her ailede aynı etkiyi oluşturacağının varsayılmaması gerekir. Ebeveynin psikolojik durumu, çocuğun özellikleri, aile içi stres kaynakları, ekonomik ve sosyal koşullar ve müdahaleye katılım düzeyi terapötik sonuçları etkileyebilecek faktörlerdir.

8. FİLİAL TERAPİNİN AİLE SİSTEMİNE YANSIMALARI

Filial Terapinin en önemli özelliklerinden biri, terapötik değişimin yalnızca çocuk düzeyinde değil, aile sistemi içerisinde de gerçekleşebilmesidir. Ebeveynin çocukla iletişim biçimindeki değişim, diğer aile üyeleriyle olan etkileşimleri de dolaylı olarak etkileyebilir.

CPRT'nin aile işlevselliği üzerindeki etkisini inceleyen araştırmada, sekiz ailenin altısında hedeflenen aile işlevselliği alanlarında istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler saptanmıştır. Öz-bildirim ölçümlerinde yedi ailede aile doyumunda, dört ailede aile bütünlüğünde ve üç ailede iletişimde gelişme bildirilmiştir. Gözlemsel ölçümlerde de ailelerin bir bölümünde iletişim, bütünlük ve esneklik alanlarında iyileşmeler görülmüştür (Cornett & Bratton, 2014).

Bu bulgular, Filial Terapinin çocuğun bireysel sorunlarına yönelik sınırlı bir müdahale olmaktan ziyade aile içindeki ilişki örüntülerini değiştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu alandaki araştırmaların bir kısmının küçük örneklem ve tek-denekli araştırma desenleriyle yürütülmüş olması nedeniyle daha güçlü araştırma desenlerine ihtiyaç bulunmaktadır.

9. LİTERATÜRÜN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ

Filial Terapi ve CPRT literatürü genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmaların önemli bir bölümünün ebeveyn-çocuk ilişkisi, ebeveynlik becerileri, çocukların davranışsal ve duygusal sorunları ve aile işlevselliği üzerinde olumlu sonuçlar bildirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, araştırma desenleri, örneklem büyüklükleri, kullanılan ölçüm araçları ve müdahale biçimleri açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Literatürdeki erken dönem çalışmaların önemli bir bölümü küçük örneklemler, tek-denekli araştırmalar veya yarı deneysel desenler kullanırken, daha sonraki dönemde randomize kontrollü çalışmalar ve meta-analizlerin sayısında artış görülmektedir. CPRT'nin dışa yönelim sorunları üzerindeki etkisini inceleyen meta-analiz 23 çalışmayı ve 333 katılımcıyı değerlendirmiş ve orta düzeyde etki büyüklükleri bildirmiştir. Bununla birlikte, araştırmacı metodolojik sınırlılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir (Allen, 2020).

Ayrıca Filial Terapi araştırmalarının farklı ülkelerde yürütülmesi, yaklaşımın kültürlerarası uygulanabilirliğine ilişkin önemli bir potansiyel ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, kültürel farklılıkların ebeveynlik anlayışı, çocuk yetiştirme biçimleri, oyun algısı ve aile içi iletişim üzerindeki etkileri nedeniyle aynı müdahalenin farklı kültürlerde aynı sonuçları oluşturacağı varsayılmamalıdır.

Türkiye'deki çalışmalar değerlendirildiğinde ise araştırma sayısının uluslararası literatüre kıyasla sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalardan birinde yedi anne-çocuk çiftiyle yürütülen CPRT uygulaması sonrasında çocukların gelişimsel problemlerinde azalma ve ebeveynlerin kabul ve empati düzeylerinde artış bulunmuştur (Öztekin & Gülbahçe, 2019). Bu sonuçlar umut verici olmakla birlikte küçük örneklem nedeniyle genellenebilirlik açısından dikkatle değerlendirilmelidir.

10. TARTIŞMA

Derleme kapsamında değerlendirilen çalışmalar genel olarak Filial Terapinin ebeveyn-çocuk ilişkisinin güçlendirilmesinde işlevsel bir müdahale modeli olabileceğine işaret etmektedir. Özellikle ebeveynin çocuğu kabul etmesi, çocuğun duygularını anlaması, empatik yanıtlar vermesi ve çocuğun liderliğini takip etmesi gibi becerilerin geliştirilmesi, ilişkinin daha güvenli ve destekleyici bir niteliğe kavuşmasına katkıda bulunabilmektedir.

Filial Terapinin dikkat çekici yönlerinden biri, terapötik ilişkinin yalnızca profesyonel ile çocuk arasında kurulmasını değil, ebeveynin terapötik becerileri öğrenerek bu ilişkinin günlük yaşamda sürdürülmesini sağlamasıdır. Bu nedenle müdahalenin etkisi terapi odasının dışına taşınabilmektedir.

Çocukların davranışsal ve duygusal problemlerinde gözlenen iyileşmeler de bu ilişki temelli mekanizmayla açıklanabilir. Çocuğun ebeveyni tarafından daha fazla kabul edildiği, duygularının daha iyi anlaşıldığı ve davranışlarına daha duyarlı yanıtlar verildiği bir etkileşim ortamı, çocuğun duygusal düzenleme ve davranışsal uyum becerilerini destekleyebilir.

Bununla birlikte, mevcut literatürün önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışmaların bir bölümünde örneklem büyüklükleri küçüktür. Ayrıca farklı çalışmaların farklı yaş grupları ve farklı klinik özelliklere sahip çocuklarla gerçekleştirilmesi sonuçların doğrudan karşılaştırılmasını güçleştirmektedir. Müdahalenin süresi, uygulama biçimi ve kullanılan ölçüm araçları da çalışmalar arasında farklılaşmaktadır.

Bu nedenle Filial Terapinin etkili bir yaklaşım olduğu yönündeki genel eğilime rağmen, özellikle Türkiye'de daha büyük örneklemlerle gerçekleştirilecek randomize kontrollü çalışmalara ihtiyaç vardır. Farklı sosyoekonomik düzeylerden ailelerin, farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların ve farklı bakım modellerinin araştırmalara dahil edilmesi literatürün genellenebilirliğini artıracaktır.

11. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak Filial Terapi, ebeveyn-çocuk ilişkisini doğrudan hedefleyen, ebeveynleri terapötik sürece aktif biçimde dahil eden ve oyun etkileşimini temel alan bir müdahale modeli olarak değerlendirilebilir. Mevcut çalışmalar, yaklaşımın ebeveyn kabulü ve empatisini artırabileceğini, çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarında azalmaya katkı sağlayabileceğini ve aile içi iletişim ile işlevselliği destekleyebileceğini göstermektedir.

Özellikle gelişimsel güçlükleri bulunan çocuklar, duygusal veya davranışsal sorun yaşayan çocuklar, travma öyküsü bulunan çocuklar ve koruyucu aile yanında yaşayan çocuklar açısından Filial Terapinin uygulanabilir bir ilişki temelli müdahale modeli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, mevcut bulguların önemli bir bölümünün küçük örneklemlerden elde edilmiş olması nedeniyle sonuçların dikkatli yorumlanması gerekmektedir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha geniş örneklemler, randomize kontrollü araştırma desenleri ve uzun dönemli takip ölçümlerinin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca Türkiye'de farklı yaş grupları ve farklı çocuk gruplarıyla yürütülecek çalışmaların artırılması, Filial Terapinin kültürel bağlam içerisindeki etkililiğinin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Klinik uygulama açısından ise Filial Terapinin ebeveyn eğitim programlarına, çocuk ruh sağlığı hizmetlerine, özel eğitim ve rehabilitasyon ortamlarına ve aile danışmanlığı süreçlerine entegre edilmesi değerlendirilebilir. Bununla birlikte, uygulamanın eğitimli uzmanlar tarafından, yapılandırılmış protokoller doğrultusunda ve ailelerin bireysel özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

Genel olarak literatür, Filial Terapinin çocuğu yalnızca değiştirilmesi gereken bir birey olarak değil, ilişkileri içerisinde değerlendiren yaklaşımını desteklemektedir. Bu yönüyle Filial Terapi, ebeveyn ile çocuk arasında yeniden bir “köprü” kurulmasına ve terapötik değişimin aile yaşamının doğal bağlamına taşınmasına olanak sağlayan önemli bir müdahale modeli olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Allen, B. (2020). Child-parent relationship therapy for externalizing problems: A meta-analysis and methodological critique. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, *5*(4), 466–480. https://doi.org/10.1080/23794925.2020.1784054

Capps, J. E. (2012). Strengthening foster parent–adolescent relationships through filial therapy. *The Family Journal*, *20*(4). https://doi.org/10.1177/1066480712451245

Cornett, N., & Bratton, S. C. (2014). Examining the impact of child parent relationship therapy (CPRT) on family functioning. *Journal of Marital and Family Therapy*, *40*(3), 302–318. https://doi.org/10.1111/jmft.12014

Dowell, K. A., & Ogles, B. M. (2010). The effects of parent participation on child psychotherapy outcome: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *39*(2), 151–162. https://doi.org/10.1080/15374410903532585

Gilmartin, D., & McElvaney, R. (2020). Filial therapy as a core intervention with children in foster care. *Child Abuse Review*, *29*(2), 159–166. https://doi.org/10.1002/car.2602

Guo, Y. (2005). Filial therapy for children's behavioral and emotional problems in mainland China. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *18*(4), 171–180. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2005.00028.x

Öztekin, G. G., & Gülbahçe, A. (2019). 3-10 yaş arası gelişimsel problemleri olan çocuklarda ve ebeveynlerinde filial terapinin etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *8*(4).

Topham, G. L., & VanFleet, R. (2012). Filial therapy: A structured and straightforward approach to including young children in family therapy. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, *32*(2), 144–158. https://doi.org/10.1375/anft.32.2.144

Tortamış Özkaya, B. (2015). Ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine odaklanan bir oyun terapisi yaklaşımı: Filial terapi. *Current Approaches in Psychiatry*, *7*(2).

B046

HİPOKONDRİ TANISI ALAN BİREYDE BDT VE POZİTİF PSİKOTERAPİ DENGE MODELİ: VAKA ANALİZİ

Dr. HANİFE MUSa
Bağımsız Araştırmacı
Bildiri no: ABS-JRS76B

Özet

Bu çalışmada, hipokondri tanısı almış bir bireyin süreci bilişsel davranışçı terapi (BDT) ve pozitif psikoterapinin denge modeli çerçevesinde incelenmiştir. Amaç, bireyin otomatik düşüncelerini ve bilişsel çarpıtmalarını belirlemek, kaygı ve sağlık korkusuyla başa çıkmasını desteklemek, güçlü yönlerini keşfetmek ve işlevsel biçimde kullanmasını sağlamaktır. Süreç boyunca düşünce kayıtları, bilişsel yeniden yapılandırma ve kaygı yönetimi teknikleri uygulanmış; denge modeli ile kişisel kaynaklar, farkındalık, şefkat ve yaşamın sosyal-manevi boyutlarında denge kurulması hedeflenmiştir. Vaka gözlemler ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar ile değerlendirilmiş, güçlü yönlerin süreç içinde kullanımı desteklenmiş ve kaygı düzeylerinde azalma sağlanmıştır. Bulgular, BDT ve denge modelinin bütünleşik kullanımının hipokondriye bağlı kaygıların yönetiminde etkili olduğunu ve güçlü yönlerin işlevsel kullanımını artırdığını göstermektedir. Bu yaklaşım, farklı kaygı durumlarında uygulanabilir bir model sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Hipokondri, BDT, Denge Modeli,Vaka Analizi

CBT AND THE POSITIVE PSYCHOTHERAPY BALANCE MODEL IN AN INDIVIDUAL DIAGNOSED WITH HYPOCHONDRIASIS: A CASE ANALYSIS

Abstract

This study examines the psychotherapy process of an individual diagnosed with hypochondriasis within the framework of cognitive behavioral therapy (CBT) and the Balance Model of Positive Psychotherapy. The aim was to identify the individual's automatic thoughts and cognitive distortions, support coping with anxiety and health-related fears, and facilitate the identification and functional use of personal strengths. Throughout the process, thought records, cognitive restructuring, and anxiety management techniques were employed. The Balance Model was used to promote balance across personal resources, awareness, self-compassion, and the social and spiritual dimensions of life. The case was evaluated through clinical observations and individualized therapeutic approaches, with particular emphasis on the functional use of personal strengths throughout the process. A reduction in anxiety levels and an improvement in the functional use of personal strengths were observed. The findings suggest that the integrated use of CBT and the Balance Model may be beneficial in managing health-related anxiety associated with hypochondriasis and in enhancing the functional use of personal strengths. This approach may provide a useful framework for addressing different forms of anxiety.

Keywords: Hypochondriasis, CBT, Balance Model, Case Analysis

1. GİRİŞ

Sağlıkla ilgili kaygı, bireyin mevcut veya gelecekte ortaya çıkabilecek ciddi bir hastalığa sahip olduğuna ilişkin yoğun endişe yaşaması ve bedensel duyumları tehdit olarak yorumlaması ile karakterize olabilmektedir. Önceki tanısal sınıflandırmalarda “hipokondriyazis” olarak adlandırılan bu durum, DSM-5-TR'de ayrı bir tanı olarak yer almamakta; klinik özelliklere bağlı olarak özellikle Hastalık Kaygısı Bozukluğu ve Somatik Belirti Bozukluğu kapsamında değerlendirilmektedir. Sağlık anksiyetesi yaşayan bireylerde bedensel duyumları sürekli izleme, hastalık belirtilerini araştırma, sağlık çalışanlarından veya

yakınlarından güvence arama ve bazı durumlarda sağlık hizmetlerinden kaçınma gibi davranışlar görülebilmektedir (American Psychiatric Association, 2022).

Bilişsel davranışçı yaklaşım, sağlık anksiyetesinin ortaya çıkışı ve sürdürülmesinde bireyin bedensel duyumlara verdiği anlamın önemli olduğunu kabul etmektedir. Özellikle normal veya belirsiz bedensel duyumların ciddi bir hastalığın göstergesi olarak yorumlanması kaygıyı artırabilmekte; artan kaygı ise bireyin bedenine yönelik dikkatini yoğunlaştırarak yeni duyumların fark edilmesine neden olabilmektedir. Böylece bedensel duyum, tehdit algısı, kaygı ve güvence arama davranışları arasında kendini sürdüren bir döngü oluşabilmektedir. BDT, bu döngüde yer alan işlevsel olmayan düşünce ve davranışların ele alınmasına yönelik yapılandırılmış teknikler sunmaktadır (Cooper et al., 2017; Olatunji et al., 2014). Sağlık anksiyetesinin tedavisinde BDT'nin etkinliğini inceleyen araştırmalar, bilişsel ve davranışsal müdahalelerin sağlık kaygısında anlamlı iyileşmeler sağlayabildiğini göstermektedir. Cooper ve arkadaşlarının (2017) sistematik derleme ve meta-analizinde BDT'nin sağlık anksiyetesi üzerinde etkili olduğu ve tedavi kazanımlarının takip dönemlerinde de sürdürülebildiği bildirilmiştir. Benzer şekilde Olatunji ve ark. (2014), hipokondriyazis/sağlık anksiyetesine yönelik BDT'nin belirtilerin azaltılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, sağlık anksiyetesinin yalnızca bilişsel ve davranışsal belirtiler üzerinden ele alınması, bireyin yaşamındaki diğer alanların gözden kaçmasına neden olabilir. Bu noktada Peseschkian'ın Pozitif Psikoterapisi, bireyin güçlüklerinin yanı sıra sahip olduğu kaynakları, yetenekleri ve yaşam alanlarını değerlendirmeye olanak sağlayan tamamlayıcı bir yaklaşım sunmaktadır. Peseschkian'ın Pozitif Psikoterapisi ile Seligman ve arkadaşlarının pozitif psikoloji temelli Pozitif Psikoterapi yaklaşımı aynı adı taşısa da farklı kuramsal temellere ve terapötik çerçevelere sahiptir (Peseschkian, 2023; Dobiała & Winkler, 2016). Pozitif Psikoterapinin temel kavramlarından biri olan Denge Modeli, bireyin yaşamını dört temel alanda değerlendirmektedir: beden/sağlık, başarı/iş, ilişki/temas ve gelecek/anlam. Model, yaşam enerjisinin yalnızca tek bir alanda yoğunlaşması yerine bu alanların dengeli biçimde ele alınmasını vurgulamaktadır (Peseschkian & Remmers, 2020). Sağlık anksiyetesi yaşayan bireylerde beden/sağlık alanına yönelik aşırı yoğunlaşma, yaşamın diğer alanlarının geri planda kalmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle Denge Modeli, sağlık kaygısının bireyin yaşamının diğer alanlarıyla ilişkisini değerlendirmek ve mevcut kaynaklarını daha dengeli biçimde kullanmasını desteklemek açısından tamamlayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

2. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, sağlık anksiyetesi yaşayan bir kadın danışanın psikoterapi sürecini bilişsel davranışçı terapi (BDT) ve Pozitif Psikoterapinin Denge Modeli çerçevesinde incelemektir. Danışan, iki çocuk annesi olup uzun bir süre sağlıkla ilgili yaşadığı çeşitli sorunlar nedeniyle farklı uzmanlık alanlarındaki hekimlere başvurmuş, ancak yapılan tıbbi değerlendirmelerde belirgin bir hastalık bulgusuna rastlanmamıştır. Buna rağmen danışanın neredeyse her gün yoğun kaygı yaşadığı, bedensel belirtilerini yakından takip ettiği ve ciddi bir hastalığa sahip olabileceğine ilişkin düşüncelerinin devam ettiği gözlenmiştir. Danışan, üç ay boyunca düzenli olarak psikoterapi seanslarına katılmıştır. Bu doğrultuda bireyin sağlıkla ilişkili otomatik düşüncelerinin ve bilişsel çarpıtmalarının belirlenmesi, kaygıyı sürdüren davranışların ele alınması, daha işlevsel düşünce ve başa çıkma biçimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra danışanın mevcut güçlü yönlerinin terapötik süreçte işlevsel biçimde kullanılması hedeflenmiştir. Pozitif Psikoterapinin Denge Modeli doğrultusunda beden/sağlık, başarı/iş, ilişki/temas ve gelecek/anlam alanları değerlendirilerek sağlık kaygısının danışanın diğer yaşam alanları üzerindeki etkisinin ele alınması amaçlanmıştır.

3. MÜDAHALE SÜRECİ VE TERAPİDE UYGULANAN TEKNİKLER

Terapi sürecinde öncelikle danışanın sağlıkla ilgili kaygısını tetikleyen durumlar ve bu durumlara verdiği bilişsel ve davranışsal tepkiler değerlendirilmiştir. Danışanın bedensel duyumlarını ciddi bir hastalıkla ilişkilendirdiği ve bu düşüncelerin ardından bedensel kontrol etme ile güvence arama davranışlarına yöneldiği belirlenmiştir.

BDT kapsamında düşünce kayıtları kullanılarak belirgin otomatik düşünceler ve bunlara eşlik eden bilişsel çarpıtmalar belirlenmiştir. Özellikle "Bu belirti ciddi bir hastalığın göstergesidir", "Bir şey hissediyorsam mutlaka önemli bir problem vardır" ve "Ya ciddi bir hastalığım varsa?" biçimindeki düşünceler ele alınmıştır. Bu düşünceler bilişsel yeniden yapılandırma kapsamında kanıtlar açısından değerlendirilmiş ve alternatif açıklamalar oluşturulmuştur. Çalışmalarda "Bu düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar nelerdir?" ve "En kötü olasılık ile en olası olasılık aynı mıdır?" gibi sorgulamalar kullanılmıştır. Sağlık kaygısına eşlik eden bedensel kontrol etme ve güvence arama davranışları üzerinde de çalışılmıştır. Danışanın bu davranışlarla kısa süreli rahatlama sağladığı, ancak sonrasında sağlıkla ilgili dikkatinin yeniden yoğunlaştığı fark ettirilmiştir. Bu doğrultuda kaygı ortaya çıktığında otomatik olarak kontrol etme veya güvence arama yerine, düşünceyi fark etme ve değerlendirme becerileri üzerinde çalışılmıştır. Terapi sürecinin ilerleyen aşamalarında Pozitif Psikoterapinin Denge Modeli**,** BDT müdahalelerini tamamlayıcı bir değerlendirme çerçevesi olarak sürece dahil edilmiştir. Bu kapsamda danışanın yaşamındaki beden/sağlık, başarı/iş, ilişki/temas ve gelecek/anlam alanları değerlendirilmiştir. Beden/sağlık alanında sağlıkla kurduğu ilişki ve bedensel duyumlara verdiği anlam; başarı/iş alanında sorumlulukları ve günlük işlevselliği; ilişki/temas alanında yakın ilişkileri ve sosyal destekleri; gelecek/anlam alanında ise yaşam amaçları, değerleri ve geleceğe yönelik beklentileri ele alınmıştır. Bu değerlendirme sonucunda sağlık alanına yönelik yoğunlaşmanın yaşamın diğer alanlarıyla ilişkisi üzerinde durulmuş ve alanlar arasındaki dengenin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Danışanın yalnızca sağlık kaygısıyla tanımlanmaması amacıyla mevcut kişisel kaynakları, güçlü yönleri ve sosyal destekleri belirlenmiş; bunların terapötik süreçte daha işlevsel biçimde kullanılması desteklenmiştir. Ayrıca danışanın kendisine yönelik daha anlayışlı ve şefkatli bir tutum geliştirmesi üzerinde durularak, sağlıkla ilgili endişelerin yaşamındaki diğer anlam ve ilişki alanlarını bütünüyle belirlemesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Terapi süreci sonunda bireyin sağlıkla ilişkili otomatik düşüncelerini fark etme ve sorgulama becerisinde gelişme gözlenmiştir. Özellikle bedensel duyum ile ciddi hastalık arasında doğrudan ve kesin bir bağlantı kurma eğiliminin sorgulanması, sağlıkla ilgili kaygının yönetilmesine katkı sağlamıştır. Bireyin kaygı yaratan düşünceler karşısında alternatif açıklamalar geliştirmeye başlaması ve daha işlevsel başa çıkma yolları kullanması terapötik süreç açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

BDT uygulamaları, sağlık anksiyetesini sürdüren bilişsel çarpıtmaların ve davranışsal döngülerin doğrudan ele alınmasını sağlarken, Denge Modeli bireyin dikkatini yalnızca beden ve sağlık alanından diğer yaşam alanlarına yönlendirmiştir. Özellikle ilişki/temas, başarı/iş ve gelecek/anlam alanlarının yeniden değerlendirilmesi, bireyin yaşamının sağlık kaygısından bağımsız yönlerinin fark edilmesine katkı sağlamıştır.

Bu vaka, BDT ile Pozitif Psikoterapinin Denge Modelinin birlikte kullanılmasının sağlık anksiyetesinin ele alınmasında tamamlayıcı bir terapötik çerçeve sağlayabileceğini düşündürmektedir. BDT, sağlık kaygısını sürdüren bilişsel ve davranışsal mekanizmaları hedeflerken, Denge Modeli bireyin güçlü yönlerini ve yaşam alanlarını terapötik sürece dahil etmektedir. Bununla birlikte, çalışmanın tek vaka üzerinden yürütülmesi nedeniyle elde edilen sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır. Bu yaklaşımın sağlık anksiyetesi üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için daha geniş örneklemlerle ve standart ölçüm araçlarının kullanıldığı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

5. KAYNAKÇA

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing.

Cooper, K., Gregory, J. D., Walker, I., Lambe, S., & Salkovskis, P. M. (2017). Cognitive behaviour therapy for health anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 45*(2), 110–123. https://doi.org/10.1017/S1352465816000527

Dobiała, E., & Winkler, P. (2016). Positive psychotherapy' according to Seligman and 'Positive Psychotherapy' according to Peseschkian: A comparison. *International Journal of Psychotherapy, 20*(3), 5–13.

Olatunji, B. O., Kauffman, B. Y., Meltzer, S., Davis, M. L., Smits, J. A. J., & Powers, M. B. (2014). Cognitive-behavioral therapy for hypochondriasis/health anxiety: A meta-analysis of treatment outcome and moderators. *Behaviour Research and Therapy, 58*, 65–74. https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.05.002

Peseschkian, H. (2023). Positive psychotherapy: Core principles. *Current Psychiatry, 22*(1), 5–9. https://doi.org/10.12788/cp.0317

Peseschkian, H., & Remmers, A. (2020). Life balance with Positive Psychotherapy. In E. Messias, H. Peseschkian, & C. Cagande (Eds.), *Positive psychiatry, psychotherapy and psychology: Clinical applications* (pp. 91–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33264-8_8

B047

İLKÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ERGENLERDE EMPATİ YETENEĞİ İLE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sevil Kömürcüoğlu[1], Dr. Öğr. Üyesi Fatma TURAN[2]

[1] MEB

[2] Üsküdar Üniversitesi

Bildiri no: ABS-P0WFQP

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde empati düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi çok boyutlu biçimde incelemektir. Sınav odaklı eğitim ortamları, özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerinde akademik başarı, sosyal değerlendirilme ve gelecek beklentileriyle ilişkili yoğun bir baskı oluşturabilmektedir. Bu süreçte empati, öğrencilerin hem kendi duygusal tepkilerini hem de çevrelerindeki kişilerin beklenti ve duygularını algılama biçimlerini etkileyebilecek önemli bir sosyo-duygusal özellik olarak değerlendirilmektedir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, iki devlet ortaokulunda öğrenim gören ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavına hazırlanan 332 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Pozitif ve Negatif Yönelimli Bilişsel, Duygusal ve Somatik Empati Ölçeği Çocuk ve Ergen Sürümü ile Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi, bağımsız örneklemler t-testi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve cinsiyetin düzenleyici rolünü incelemek amacıyla moderasyon analizi uygulanmıştır. Bulgular, empati toplam puanı ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Empati alt boyutları birlikte değerlendirildiğinde, sınav kaygısını anlamlı biçimde yordayan tek değişkenin duyuşsal empati olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin hem empati hem de sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu, ancak cinsiyetin empati ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol oynamadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, sınav kaygısının yalnızca bilişsel ya da akademik değişkenlerle açıklanamayacağını; öğrencilerin sosyal-duygusal duyarlılıklarının da değerlendirme süreçlerinde dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle araştırma, ergen öğrencilerin sınav sürecindeki psikolojik gereksinimlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sunmaktadır. Bulgular, okul temelli psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarında empati, duygu düzenleme ve sınav kaygısının birlikte ele alınmasının önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenler, empati, sınav kaygısı, 8. Sınıf öğrencileri, duygu düzenleme

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between empathy and test anxiety among eighth-grade students from a multidimensional perspective. Examination-oriented educational environments can place considerable pressure on adolescent students regarding academic achievement, social evaluation, and expectations for the future. In this context, empathy is considered an important socioemotional characteristic that may influence how students perceive both their own emotional responses and the expectations and emotions of others. The study employed a quantitative correlational survey design. The sample consisted of 332 eighth-grade students attending two public middle schools and preparing for Türkiye’s High School Transition System (LGS) examination. Data were collected using the Positive and Negative Cognitive, Affective, and Somatic Empathy Scale—Child and Adolescent Version and the Multidimensional Test Anxiety Scale. Data analysis included Pearson correlation analysis, independent-samples t-tests, multiple linear regression analysis, and moderation analysis to examine the moderating role of gender. The findings revealed a weak, positive, and statistically significant correlation between total empathy scores and test anxiety. When the empathy dimensions were examined jointly, affective empathy emerged as the only

statistically significant predictor of test anxiety. Furthermore, female students exhibited significantly higher levels of both empathy and test anxiety than male students; however, gender did not significantly moderate the relationship between empathy and test anxiety. These findings suggest that test anxiety cannot be explained solely by cognitive or academic variables and that students' socioemotional sensitivity should also be considered in assessment processes. The study thus contributes to a holistic understanding of adolescent students' psychological needs during the examination process. The findings highlight the importance of addressing empathy, emotion regulation, and test anxiety together in school-based psychological counseling and guidance services.

Keywords: Adolescents, empathy, test anxiety, eighth-grade students, emotion regulation

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemlerinde merkezi ve yüksek önem atfedilen sınavlar, öğrencilerin akademik ilerlemelerini belirleyen başlıca değerlendirme araçları arasında yer almaktadır. Türkiye'de LGS, 8. sınıf öğrencileri açısından yalnızca bir başarı ölçümü değil, aynı zamanda gelecek eğitim seçenekleriyle ilişkilendirilen kritik bir geçiş aşamasıdır. Bu bağlamda sınav kaygısı, değerlendirme durumunun tehdit edici algılanmasıyla ortaya çıkan bilişsel, duygusal ve fizyolojik tepkileri içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Zeidner, 1998; von der Embse et al., 2018). Endişe içerikli düşünceler ve olumsuz değerlendirme beklentileri, öğrencinin dikkat kaynaklarını sınav görevi dışındaki uyaranlara yöneltebilmekte ve performans sürecini güçleştirebilmektedir (Ramirez & Beilock, 2011).

Bu akademik baskı, ergenliğin gelişimsel özellikleriyle birlikte değerlendirildiğinde daha karmaşık hâle gelmektedir. Ergenlik; biyolojik, bilişsel, sosyal ve duygusal değişimlerin eşzamanlı yaşandığı, sosyal değerlendirmeye duyarlılığın ve duygusal yoğunluğun arttığı bir gelişim dönemidir (Sawyer et al., 2018; Sisk & Gee, 2022). Bu dönemde öğrencilerin yalnızca kendi başarı beklentilerine değil, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve akranların değerlendirmelerine de daha açık hâle gelmesi, sınav deneyiminin sosyal-duygusal boyutunu güçlendirebilir.

Empati, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, bu yaşantıya uygun duygusal karşılık verme ve öz-diğer ayrımını koruma kapasitesiyle ilişkili çok boyutlu bir sosyo-duygusal özelliktir (Cuff et al., 2016). Bilişsel empati başkasının bakış açısını ve zihinsel durumunu anlamayı; duygusal empati başkasının duygusal durumuna eşlik eden paylaşılmış duygulanımı; somatik empati ise başkasının duygulanımına eşlik eden bedensel veya otonom tepkileri ifade etmektedir. Raine ve Chen'in (2018) yaklaşımında bu üç boyut ayrıca pozitif ve negatif yönelimler üzerinden değerlendirilmektedir. Böylece empati, yalnızca "ne kadar empatik olunduğu" üzerinden değil, hangi tür duygusal içeriğe ve hangi kanaldan tepki verildiği üzerinden de incelenebilmektedir.

Empati çoğu eğitimsel tartışmada koruyucu ve geliştirici bir özellik olarak ele alınsa da, kaygı literatürü bu ilişkinin daha nüanslı olabileceğine işaret etmektedir. Özellikle duygusal empati, başkalarının kaygı, hayal kırıklığı veya beklentilerini yoğun biçimde fark eden ergenlerde artmış duygusal yüklenmeyle birlikte görülebilir. Nair ve arkadaşlarının (2023) meta-analitik değerlendirmesi de empati ile kaygı arasındaki ilişkinin empati türüne, bağlama ve duygu düzenleme süreçlerine göre değişebildiğini göstermektedir. Bu nedenle yüksek önem atfedilen sınav ortamında empatiyi tek yönlü biçimde "koruyucu" ya da "risk" faktörü olarak tanımlamak yerine, boyutları ayrıştırarak incelemek önem taşımaktadır.

Türkiye'de sınav kaygısına ilişkin çalışmaların önemli bir bölümü akademik başarı, öz-yeterlik, aile beklentileri ve bilişsel değişkenlere odaklanırken; empatinin pozitif-negatif yönelimleri ile bilişsel, duygusal ve somatik boyutlarını birlikte ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışma, 8. sınıf öğrencilerinde empati ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi çok boyutlu biçimde inceleyerek bu boşluğa katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Araştırmanın temel amacı, 8. sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek; bu ilişkinin empati boyutlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve cinsiyetin olası düzenleyici rolünü değerlendirmektir. Bu kapsamda toplam empati ile sınav kaygısı arasındaki ilişki, pozitif ve negatif empati yönelimleri, bilişsel-duygusal-somatik empati boyutları, cinsiyete göre düzey farklılıkları ve cinsiyet moderasyonu birlikte ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Kesitsel yapıdaki araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon ve regresyon analizleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu tasarım, değişkenler arasındaki birlikte değişimi göstermeye olanak vermekle birlikte nedensel sonuç üretmemektedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmaya, LGS'ye hazırlanan 8. sınıf düzeyindeki toplam 332 öğrenci katılmıştır. Veri toplama süreci iki devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 13,62 (SS=0,56) olup 183'ü (%55,1) erkek, 149'u (%44,9) kızdır. Örnekleme ulaşmada uygulama kolaylığı ve erişilebilirlik gözetilmiş; katılım gönüllülük esasına dayanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Pozitif ve Negatif Yönelimli Bilişsel, Duygusal ve Somatik Empati Ölçeği: Çocuk ve Ergen Sürümü. Raine ve Chen (2018) tarafından geliştirilen CASES'in Türk kültürüne uyarlaması Yılmaz (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek bilişsel, duygusal ve somatik empatiyi pozitif ve negatif yönelimleriyle değerlendirmektedir. Orijinal form 30 maddeden oluşmakla birlikte, Millî Eğitim Müdürlüğü onay sürecinde iki madde uygun bulunmadığından bu araştırmada 28 madde uygulanmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasında değerlendirilmiştir.

Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği. Putwain ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen ve Ergin ve Ekşi (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan 16 maddelik ölçek; endişe, bilişsel müdahale/engellenme, gerginlik ve fizyolojik göstergeler olmak üzere dört boyutu içermektedir. Bu çalışmada toplam sınav kaygısı puanı temel sonuç değişkeni olarak kullanılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler incelenmiş; empati ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayılarıyla değerlendirilmiştir. Cinsiyete göre grup farklılıkları bağımsız örneklemler t-testiyle; empatinin sınav kaygısını yordama düzeyi basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleriyle test edilmiştir. Çoklu regresyonda bilişsel empati, diğer empati göstergeleriyle yüksek korelasyon göstermesi nedeniyle modele dahil edilmemiştir. Cinsiyetin empati-sınav kaygısı ilişkisindeki düzenleyici rolü Hayes PROCESS Model 1 ile sınanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

2.5. Etik Onay

Öğrencilerden bilgilendirilmiş gönüllü olur, velilerden yazılı izin alınmıştır. Araştırma için gerekli etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığı araştırma uygulama izinleri alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Betimsel Bulgular

Katılımcıların toplam sınav kaygısı puan ortalaması 49,42 (SS=15,05), toplam empati puan ortalaması 34,25 (SS=9,12) olarak hesaplanmıştır. Empati boyutlarında en yüksek ortalama bilişsel empatide, en düşük ortalama somatik empatide gözlenmiştir.

Tablo 1. Temel Betimsel İstatistikler

Değişken	$\bar{X}$	SS
Sınav Kaygısı (Toplam)	49,42	15,05
Empati (Toplam)	34,25	9,12
Bilişsel Empati	12,90	3,79
Duygusal Empati	11,84	3,65
Somatik Empati	9,51	3,00

3.2. Empati ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiler

Toplam empati ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=.242, p<.001). Pozitif yönelimli empati (r=.206, p<.001) ve negatif yönelimli empati (r=.239, p<.001) sınav kaygısıyla pozitif ilişkilidir. Yapısal boyutlar açısından sınav kaygısı; bilişsel empatiyle r=.162 (p=.003), duygusal empatiyle r=.261 (p<.001) ve somatik empatiyle r=.213 (p<.001) düzeyinde pozitif ilişki göstermiştir. En yüksek korelasyon duygusal empati boyutunda elde edilmiştir.

Tablo 2. Sınav Kaygısı ile Empati Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Empati Göstergesi	r	p	Yorum
Toplam Empati	.242	<.001	Pozitif, düşük
Pozitif Empati	.206	<.001	Pozitif, düşük
Negatif Empati	.239	<.001	Pozitif, düşük
Bilişsel Empati	.162	.003	Pozitif, düşük
Duygusal Empati	.261	<.001	Pozitif, düşük
Somatik Empati	.213	<.001	Pozitif, düşük

3.3. Empatinin Sınav Kaygısını Yordayıcı Rolü

Toplam empati puanının tek yordayıcı olduğu basit regresyon modelinde empati, sınav kaygısındaki varyansın yaklaşık %5,9'unu açıklamıştır. Empati boyutlarının birlikte değerlendirildiği çoklu regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte açıklama gücü sınırlıdır (düzeltilmiş R^2=.074). Modelde duygusal empati sınav kaygısını anlamlı biçimde yordayan tek değişken olmuştur (B=1,122, β=.272, t=2,174, p=.030). Somatik, pozitif ve negatif empati göstergeleri modele bağımsız ve anlamlı katkı sağlamamıştır.

Tablo 3. Empati Boyutlarının Sınav Kaygısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon

Değişken	B	SH	β	p
Duygusal Empati	1,122	0,516	.272	.030
Somatik Empati	0,655	0,573	.130	.254
Pozitif Empati	-0,310	0,351	-.103	.378
Negatif Empati	-0,042	0,384	-.014	.913

Not. Düzeltilmiş R^2=.074. Bilişsel empati, diğer empati göstergeleriyle yüksek korelasyon nedeniyle modele dahil edilmemiştir.

3.4. Cinsiyete Göre Farklılıklar

Kız öğrencilerin sınav kaygısı ($\bar{X}$=54,71) ve toplam empati ($\bar{X}$=38,10) puanları erkek öğrencilerden (sırasıyla $\bar{X}$=45,13 ve $\bar{X}$=31,11) anlamlı düzeyde yüksektir (her iki karşılaştırmada p<.001). Duygusal empati için de kız öğrencilerin ortalaması daha yüksektir. Etki büyüklükleri sınav kaygısı için orta-yüksek, toplam empati için yüksek düzeydedir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Sınav Kaygısı ve Empati Puanları

Değişken	Erkek $\bar{X}$±SS	Kız $\bar{X}$±SS	t	p	Cohen d
Sınav Kaygısı	45,13±14,28	54,71±14,31	-6,04	<.001	0,67
Empati (Toplam)	31,11±8,47	38,10±8,41	-7,51	<.001	0,83
Duygusal Empati	10,77±3,44	13,15±3,48	-6,25	<.001	0,69

3.5. Cinsiyetin Düzenleyici Rolü

Hayes PROCESS Model 1 ile yapılan moderasyon analizinde empati ile cinsiyet arasındaki etkileşim terimi anlamlı bulunmamıştır (B=.213, SH=.184, t=1,155, p=.249, %95 GA [-.150, .575]). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin empati ve sınav kaygısı ortalamaları farklı olsa da, empati ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin gücü cinsiyete göre anlamlı biçimde değişmemektedir.

Tablo 5. Empati × Cinsiyet Etkileşimi için Moderasyon Sonucu

Terim	B	SH	t	p	%95 GA
Empati × Cinsiyet	.213	.184	1,155	.249	[-.150, .575]

4. TARTIŞMA

Çalışmanın temel bulgusu, toplam empati ile sınav kaygısı arasında pozitif ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmasıdır. Bu sonuç, empatinin sınav bağlamında tek yönlü ve koşulsuz biçimde koruyucu bir özellik olarak ele alınmaması gerektiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte ilişkinin büyüklüğü düşüktür ve açıklanan varyans sınırlıdır. Dolayısıyla bulgular “empati sınav kaygısına neden olur” şeklinde yorumlanmamalıdır. Sınav kaygısı; akademik öz-yeterlik, aile beklentileri, mükemmeliyetçilik, geçmiş sınav deneyimleri, okul iklimi ve başa çıkma becerileri gibi çok sayıda etkenle ilişkili karmaşık bir yapıdır (von der Embse et al., 2018; Zeidner, 1998).

Empatinin yapısal boyutları içinde sınav kaygısıyla en güçlü ilişki duygusal empatide görülmüş ve çoklu regresyonda anlamlı kalan tek empati göstergesi de duygusal empati olmuştur. Duygusal empati, başkasının duygusal durumuna yalnızca zihinsel olarak anlam vermekten daha fazlasını; o duygusal yaşantıya belli ölçüde eşlik etmeyi içerir (Singer & Lamm, 2009). Ergenlikte artan sosyal değerlendirilme hassasiyetiyle birlikte düşünüldüğünde, ebeveynlerin, öğretmenlerin ya da akranların başarıya ilişkin duygularını daha yoğun fark eden öğrencilerde değerlendirme sürecinin duygusal yükü artabilir. Bu yorum, Nair ve arkadaşlarının (2023) empati-kaygı ilişkisinin özellikle duygusal empati ve içselleştirme süreçleri üzerinden farklılaşabileceğine ilişkin bulgularıyla uyumludur. Ancak mevcut araştırmada duygu düzenleme, kişilerarası suçluluk, ruminasyon veya algılanan ebeveyn baskısı doğrudan ölçülmediği için bunlar yalnızca olası açıklama mekanizmaları olarak ele alınmalıdır.

Pozitif ve negatif yönelimli empatinin her ikisinin de sınav kaygısıyla düşük düzeyde pozitif ilişki göstermesi, yönelimin tek başına ilişkinin niteliğini açıklamadığını göstermektedir. Bu örüntü, toplam puanlar yerine empati boyutlarının ayrı ayrı incelenmesinin önemini desteklemektedir. Özellikle regresyonda duygusal empatinin öne çıkması, öğrencinin başkalarının duygularına ne yönde tepki

verdiğinden çok, duygusal rezonansın yoğunluğunun sınav bağlamında daha kritik olabileceğini düşündürmektedir.

Cinsiyet analizlerinde kız öğrencilerin hem sınav kaygısı hem de empati puanlarının daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Buna karşın moderasyon etkisinin anlamlı olmaması, "ortalama düzey farkı" ile "değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün farklı olması" kavramlarının birbirinden ayrılması gerektiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle kız öğrenciler daha yüksek empati ve kaygı bildirmiş olsa da, empati-kaygı ilişkisinin temel örüntüsü kız ve erkek öğrencilerde istatistiksel olarak farklılaşmamıştır.

Bu bulguların eğitimsel açıdan en önemli yansıması, empati eğitimini azaltmak ya da empatiyi risk özelliği olarak etiketlemek değildir. Daha işlevsel yaklaşım, empatik duyarlılığın duygu düzenleme ve duygusal sınır koyma becerileriyle birlikte desteklenmesidir. Öğrencinin başkasının beklenti veya kaygısını fark edebilmesi değerli bir sosyal beceridir; ancak bu duyguyu bütünüyle üstlenmeden, kendi duygusal tepkisini düzenleyebilmesi de önemlidir. Okul psikolojik danışmanlığı bağlamında sınav kaygısı müdahalelerine bilişsel yeniden yapılandırma, öz-şefkat, stres yönetimi ve duygu düzenleme bileşenlerinin eklenmesi bu nedenle anlamlı olabilir (O'Driscoll & McAleese, 2023).

4.1. Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Araştırmanın kesitsel tasarımı nedeniyle değişkenler arasında nedensel çıkarım yapılamaz. Bulgular yalnızca empati ve sınav kaygısının birlikte değişim örüntüsünü göstermektedir. Ayrıca verilerin öz-bildirime dayalı olması sosyal beğenirlik ve anlık duygusal durum etkilerine açıktır.

Çalışmanın 8. sınıf düzeyinde ve iki devlet ortaokuluyla sınırlı olması bulguların farklı yaş gruplarına, okul türlerine ve bölgelere genellenmesini kısıtlamaktadır. Empati ölçeğinin iki maddesinin onay sürecinde çıkarılması da ölçüm kapsamı açısından dikkate alınmalıdır.

Gelecek araştırmalarda farklı okul türlerini ve bölgeleri kapsayan daha geniş örneklemler; boylamsal tasarımlar; öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri; nitel görüşmeler ve çoklu yöntem yaklaşımı kullanılabilir. Özellikle duygu düzenleme, akademik öz-yeterlik, algılanan ebeveyn baskısı, sosyal değerlendirilme kaygısı, ruminasyon ve sosyal destek gibi değişkenlerin aracı veya düzenleyici rolleri test edilerek duygusal empatinin sınav kaygısıyla nasıl ilişkilendiği daha ayrıntılı biçimde açıklanabilir.

5. SONUÇ

Bu araştırmada LGS'ye hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinde empati ile sınav kaygısı arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Empatinin bilişsel, duygusal ve somatik boyutları içinde sınav kaygısıyla en belirgin ilişki duygusal empati düzeyinde ortaya çıkmış; çoklu regresyon analizinde anlamlı yordayıcı olarak yalnızca duygusal empati kalmıştır. Modelin sınırlı açıklama gücü, sınav kaygısının çok faktörlü yapısını desteklemektedir.

Kız öğrencilerde empati ve sınav kaygısı ortalamaları daha yüksek bulunmakla birlikte cinsiyet, empati ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi düzenlememiştir. Bu sonuç, okul temelli destek programlarında cinsiyete göre düzey farklılıklarının dikkate alınabileceğini; ancak empati-kaygı bağlantısının her iki grup için de anlamlı bir psikolojik süreç olarak ele alınmasının uygun olduğunu göstermektedir.

Uygulamada öğretmenlerin güvenli ve yargılayıcı olmayan bir sınıf iklimini desteklemesi; psikolojik danışmanların sınav kaygısı çalışmalarında duygu düzenleme, bilişsel yeniden yapılandırma ve sosyal değerlendirilme hassasiyetini birlikte ele alması; öğrencilerin ise başkalarının duygularını fark etmek ile bu duyguları kendi kişisel sıkıntıları olarak üstlenmek arasındaki farkı öğrenmesi önerilmektedir. Bu yaklaşımın amacı empatiyi azaltmak değil, empatinin taşıdığı duygusal yoğunluğu daha işlevsel biçimde düzenleyebilmektir.

KAYNAKÇA

Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review, 8*(2), 144-153. https://doi.org/10.1177/1754073914558466

Ergin, A., & Ekşi, H. (2022, 27-28 Ağustos). Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. In T. Köseoğlu, A. Dede, & F. Kaya (Eds.), 3rd International Scientific Research and Innovation Congress Book (pp. 424-434). IKSAD Publications.

Farrell, A. H., & Vaillancourt, T. (2021). Adolescent empathic concern and perspective taking. *Journal of Personality, 89*(4), 672-688. https://doi.org/10.1111/jopy.12607

McLaughlin, K. A., Garrad, M. C., & Somerville, L. H. (2015). What develops during emotional development? A component process approach to identifying sources of psychopathology risk in adolescence. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 17*(4), 403-410. https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.4/kmclaughlin

Nair, T. K., Moore, M. T., Waslin, S. M., Brumariu, L. E., Rodrigues, G. A., & Datta, S. (2023). Anxiety and empathy: A meta-analytic review. *Journal of Anxiety Disorders, 102*, 102795. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2023.102795

O'Driscoll, D., & McAleese, M. (2023). Self-compassion and test anxiety. *Pastoral Care in Education, 41*(2), 211-224. https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2054021

Putwain, D. W., von der Embse, N. P., Rainbird, E. C., & West, G. (2020). The development and validation of a new Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAS). *European Journal of Psychological Assessment, 37*, 236-246. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000604

Raine, A., & Chen, F. R. (2018). The Cognitive, Affective, and Somatic Empathy Scales (CASES) for children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 47*(1), 24-37. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1295383

Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance. *Science, 331*(6014), 211-213. https://doi.org/10.1126/science.1199427

Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet, 391*(10136), 157-159.

Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1156*(1), 81-96. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x

Sisk, L. M., & Gee, D. G. (2022). Stress and adolescence: Vulnerability and opportunity during a sensitive window of development. *Current Opinion in Psychology, 44*, 286-292. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.10.005

von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety: A 30-year meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 227*, 483-493. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in school students. *Educational Psychologist, 24*(2), 159-183. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_3

Yılmaz, H. (2018). Pozitif ve negatif yönelimli bilişsel, duyuşsal ve somatik empati ölçeği: Çocuk ve ergen sürümünün Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 2*(4), 319-344. https://doi.org/10.31461/ybpd.475567

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. Plenum Press.

B048

Kanser, Diyaliz ve Organ Nakli Süreçlerinde Psikolojik Uyum: Belirsizlik, Tedavi Yükü ve Kimlik Dönüşümü Üzerinden Transdiagnostik Bir İnceleme

Uzm. Pelin Çarkın
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Bildiri no: ABS-HFJDB3

ÖZET

Amaç Kanser, kronik hemodiyaliz ve solid organ nakli birbirinden farklı klinik seyirlere sahip olmakla birlikte, hastaları yapısal olarak benzer psikolojik taleplerle karşı karşıya bırakmaktadır. Buna karşın alanyazın büyük ölçüde tanı temelinde bölünmüş durumdadır. Bu parçalanma, gruplar arasında ortaklaşan uyum mekanizmalarının kuramsal olarak görünmez kalmasına yol açmaktadır. Bu çalışmanın amacı, üç popülasyonda psikolojik uyum sürecini belirsizlik, tedavi yükü ve kimlik dönüşümü eksenlerinde bütünleştirmek ve sınanabilir bir kavramsal model önermektir. **Yöntem** Çalışma, bütünleştirici bir alanyazın derlemesidir. Kanser, kronik hemodiyaliz ve solid organ nakli popülasyonlarına ilişkin kuramsal ve ampirik psikososyal alanyazın, bu üç eksen altında tematik olarak incelenmiştir. Gruplar arasındaki ortaklıklar ve farklılıklar kavramsal düzeyde karşılaştırılarak bütünleştirilmiştir. **Bulgular** Sentez, üç eksenin de her üç hasta grubunda işlediğini, ancak zamansal profil ve içerik bakımından farklılaştığını göstermektedir. Belirsizlik kanserde nüks korkusu, diyalizde süresizlik ve prognostik muğlaklık, nakilde ise rejeksiyon ve greft ömrü kaygısı biçiminde yoğunlaşmaktadır. Tedavi yükü, kapasite–iş yükü dengesizliği olarak en belirgin biçimde diyaliz sürecinde gözlenmektedir. Nakil sonrası dönemde ise "başarılı sonuç" söylemi altında sistematik olarak az raporlanıyor görünmektedir. Kimlik dönüşümü biyografik kesinti ve hastalık kimliğinin kapsayıcı biçimleriyle ilişkilenmekte, nakilde greftin bedenlenmesi bu eksene özgün bir boyut eklemektedir. **Sonuç** Bulgular, belirsizlik ve tedavi yükünün kimlik tehdidi aracılığıyla uyum çıktılarına bağlandığı ve bu ilişkinin psikolojik esneklik, anlam yapılandırma kapasitesi, aile desteği ve sağlık hizmetine erişim tarafından ılımlandığı bütünleştirici bir modelin savunulabilirliğine işaret etmektedir. Kesitsel tasarımların baskınlığı ve ölçüm değişmezliğinin sınanmamış olması nedensel çıkarımı sınırlandırmaktadır. Tanı ötesi psikososyal müdahalelerin geliştirilmesi ile Türkiye ve KKTC bağlamında kültüre duyarlı doğrulama çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: psikolojik uyum, belirsizlik, tedavi yükü, hastalık kimliği, transdiagnostik yaklaşım

ABSTRACT

Aim Although cancer, chronic hemodialysis and solid organ transplantation follow distinct clinical courses, they confront patients with structurally similar psychological demands. The literature, however, remains largely divided along diagnostic lines, and this fragmentation has kept the adjustment mechanisms that cut across groups largely out of theoretical view. This study aims to integrate the process of psychological adjustment in the three populations along the axes of uncertainty, treatment burden and identity transformation, and to propose a testable conceptual model. **Method** The study is an integrative literature review. Theoretical and empirical psychosocial literature on cancer, chronic hemodialysis and solid organ transplantation populations was examined thematically under these three axes, and commonalities and differences between groups were compared and integrated at the conceptual level. **Findings** The synthesis indicates that all three axes operate in each patient group but differ in temporal profile and content. Uncertainty concentrates as fear of recurrence in cancer, as open-endedness and prognostic ambiguity in dialysis, and as concern about rejection and graft survival in transplantation. Treatment burden appears most clearly in dialysis as a capacity–workload imbalance, whereas in the post-transplant period it seems to be systematically underreported under the discourse of a "successful outcome." Identity transformation is associated with biographical disruption and engulfing forms of illness identity, and in transplantation the

embodiment of the graft adds a distinctive dimension to this axis. **Conclusion** The findings point to the defensibility of an integrative model in which uncertainty and treatment burden are linked to adjustment outcomes through identity threat, and in which this relationship is moderated by psychological flexibility, meaning-making capacity, family support and access to health care. Because most available studies are cross-sectional and measurement invariance has rarely been tested, causal inference remains limited. The development of transdiagnostic psychosocial interventions and culturally sensitive validation studies in Türkiye and the TRNC are recommended.

Keywords: psychological adjustment, uncertainty, treatment burden, illness identity, transdiagnostic approach

1. GİRİŞ

Ağır ve süreğen bir hastalıkla yaşamak, tanının ötesinde geniş bir alanı etkilemektedir. Gündelik zaman yeniden düzenlenir. Bedene ne kadar güvenilebileceği belirsizleşir. Kişinin kendini tanımlama biçimi de değişebilir. Kanser, kronik hemodiyaliz ve solid organ nakli bu değişimlerin en yoğun yaşandığı klinik bağlamlardandır. Ne var ki her biri ayrı bir uzmanlık alanının ve ayrı bir araştırma geleneğinin konusu olarak kalmıştır.

Kanserde “nüks korkusu” (Lebel vd., 2016), diyalizde “hastalık belirsizliği” (Jang vd., 2015), nakilde ise “rejeksiyon kaygısı” (Stubber ve Kirkman, 2020) adıyla incelenen olgular birbirine akrabadır. Buna karşın ayrı ölçeklerle ölçülmekte ve ayrı dergilerde tartışılmaktadır. Bu iş bölümünün kuramsal bir bedeli vardır. Hastalıklar arasında ortaklaşan uyum mekanizmaları kendi başına bir araştırma nesnesi hâline gelememektedir.

Ruh sağlığı alanında gelişen transdiagnostik yaklaşım, bu tıkanıklığı aşmak için yararlı bir çıkış noktasıdır. Harvey ve arkadaşlarına (2004) göre dikkat yanlılıkları, yineleyici olumsuz düşünme ve kaçınma tek bir tanıya ait süreçler değildir. Bu süreçler birçok tanının ardında yinelenir ve sıkıntının sürmesinde pay sahibidir. Dalgleish ve arkadaşları (2020) ise tek bir kuramdan çok, ortak bir bakışı paylaşan yaklaşımlardan oluşan geniş bir şemsiyeden söz eder. Bu bakışı fiziksel hastalığa taşırken bir ayrımı baştan netleştirmek gerekir. Buradaki iddia, üç hastalığın aynı psikolojik sonuca vardığı değildir. Birbirinden çok farklı tıbbi gerçekliklerin hastaya benzer psikolojik görevler yüklüyor olabileceğidir. Bu görevlerin en temelinde belki de bilinmezlikle yaşamak yatar. Carleton (2016), bilinmeyene duyulan korkunun anksiyetenin altındaki temel korku olabileceğini savunur. Ağır bir hastalıkla yaşayan biri için bu korku, soyut bir kavram olmaktan çıkıp gündelik hayatın sıradan bir parçasına dönüşebilir.

Yaklaşımın fiziksel hastalıklara taşınması sınırlı kalmıştır. Bu alanda sıkça anılan örneklerden biri, farklı süreğen hastalıkları olan 43 katılımcıyla kontrol grubu olmaksızın yürütülen bir kabul ve kararlılık terapisi grubudur (Brassington vd., 2016). Bu denli sınırlı bir çalışmanın öne çıkması, kanımca kanıt birikiminin zenginliğinden çok boşluğun genişliğine işaret etmektedir.

1.1. Kavramsal Çerçeve

Hastalıkta belirsizlik, Mishel (1988) tarafından kişinin hastalıkla ilgili olaylara anlam yükleyememesi ve sonuçlarını öngörememesi olarak tanımlanmıştır. Kuramın en verimli yanı, belirsizliği kendiliğinden olumsuz saymamasıdır. Belirsizlik bir tehlike olarak da bir fırsat olarak da değerlendirilebilir. Uyumun yönü bu değerlendirmeye göre değişebilmektedir. Onkolojide belirsizliğin en çok çalışılan görünümü nüks korkusudur. Lebel ve arkadaşları (2016) klinik düzeydeki nüks korkusunu yoğun meşguliyet, uyum bozucu başa çıkma, işlevsel bozulma, aşırı sıkıntı ve geleceği planlamada güçlük özellikleriyle tanımlamıştır.

Tedavi yükü, sağlık hizmetinin hastadan beklediği işin toplamıdır. May ve arkadaşları (2009), kapasiteyi aşan tedavilerin sıklıkla “uyumsuzluk” olarak etiketlendiğini savunmuştur. Shippee ve arkadaşlarının (2012) kümülatif karmaşıklık modelinde ise hasta karmaşıklığını üreten temel mekanizma iş yükü ile kapasite arasındaki dengedir.

Kimlik ekseninin kurucu metinleri sosyolojiden gelmektedir. Bury (1982) süreğen hastalığı yaşam öyküsünü kesintiye uğratan bir "biyografik kesinti" olarak, Charmaz (1983) ise eski benlik imgelerinin aşınmasını anlatan bir "benlik kaybı" olarak tanımlamıştır. Oris ve arkadaşları (2016) dört hastalık kimliği durumu önermiştir. Yutulmada (engulfment) hastalık benliği kuşatır, reddetmede (rejection) kimliğe katılmaz. Kabul (acceptance) dengeli bir katılımı, zenginleşme (enrichment) ise deneyimin benliği genişletmesini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak yine kimlik ekseninin kuramsal temelleri, hastalığın yalnızca biyolojik bir süreç olarak değil, bireyin yaşam öyküsünü, benlik algısını ve toplumsal ilişkilerini etkileyen bir deneyim olarak ele alınmasına dayanmaktadır. Kronik hastalıklar, bireyin günlük yaşamında çeşitli kısıtlılıklar yaratabilmekte, yaşam alışkanlıklarını değiştirebilmekte ve kişinin kendisini ve çevresiyle ilişkisini yeniden değerlendirmesine neden olabilmektedir. Türkiye'de hastalık kimliği üzerine yapılan bir araştırmada, hastalığın oluşturduğu kısıtlılıklar, bireyin hastalığı kabullenme süreci, yaşamın hastalık çevresinde şekillenmesi ve hastalığa yönelik toplumsal tutumların hastalığın kimlikle ilişkilendirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir (Kaya ve Kaya, 2024).

Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) bağlamı, bu konunun yerel sağlık hizmetleri ve böbrek yerine koyma tedavileri açısından incelenmesini de önemli kılmaktadır. Türkiye'de böbrek nakli ve diyaliz tedavisi gören bireylerin deneyimlerinin tedavi yükü ve psikososyal uyum boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesi, hastalık kimliğinin yerel bağlamda anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Gündüz ve Akyolcu (2020) böbrek nakli yapılan 15 hastayla nitel bir çalışma yürütmüştür. Benlik algısı, kişiler arası ilişkiler, başa çıkma ve organ algısı bu çalışmada öne çıkan temalar arasındadır. Bu nedenle böbrek yetmezliği yaşayan bireylerin deneyimlerini inceleyen araştırmalarda klinik göstergelerin yanı sıra benlik algısı, sosyal ilişkiler, hastalığı kabullenme ve tedavi sürecine uyum gibi boyutların da dikkate alınması gerekmektedir. Türk Nefroloji Derneği kayıtlarına göre 2023 sonunda 89.527 kişi böbrek yerine koyma tedavisi almaktadır. Bunların %70,88'i hemodiyalizle, %25,01'i nakille izlenmektedir (Seyahi vd., 2025). 2019'da yapılan 3.963 böbrek naklinin 3.548'i canlı vericidendir (Mankiev vd., 2022). KKTC'de renal replasman tedavisi insidansı, Türkiye dışındaki Avrupa Böbrek Birliği raporlama ülkelerinin tamamından yüksektir (Connor vd., 2013).

Bu çalışma, söz konusu hasta gruplarında psikolojik uyumu belirsizlik, tedavi yükü ve kimlik dönüşümü eksenleri üzerinden bütünleştirmeyi ve sınanabilir bir kavramsal model önermeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma bütünleştirici bir alanyazın derlemesidir. Bu tür, farklı yöntemsel geleneklerden gelen kuramsal ve ampirik çalışmaları bir olgunun kapsamlı biçimde anlaşılması için bir araya getirmektedir (Whittemore ve Knafl, 2005). Çalışma sistematik bir derleme değildir ve kaynaklar araştırma sorusuna göre amaçlı olarak seçilmiştir. Alanın kurucu kuramsal metinleri yayımlanma tarihinden bağımsız olarak dâhil edilmiştir. Ampirik dayanak olarak, kanser, kronik diyaliz ve solid organ nakli popülasyonlarında eksenlerden en az birini ele alan özgün çalışmalar, meta-analizler ve derlemeler kullanılmıştır. Türkiye ve KKTC çalışmalarına bağlamsal yorum için ayrıca yer verilmiş, pediatrik örneklemler dışarıda bırakılmıştır. Kaynaklar eksenlere göre tematik olarak düzenlenmiş ve gruplar arası ortaklık ve farklılıklar kavramsal düzeyde karşılaştırılmıştır. Künyeler DOI ya da yayıncı kaydı üzerinden, sayısal bulgular ise ilgili çalışmanın özeti ya da tam metni üzerinden doğrulanmıştır. Çalışma yayımlanmış kaynaklara dayandığından etik kurul onayı gerektirmemektedir.

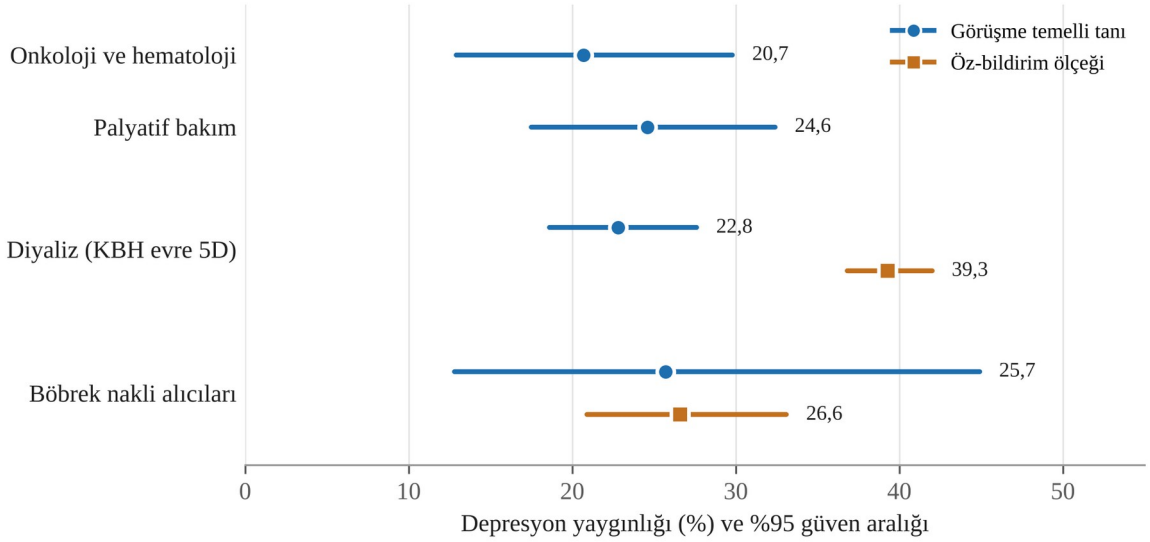
3. BULGULAR

3.1. Farklı Yörüngeler, Benzer Distres Aralıkları

Derlenen çalışmalar, üç hastalığın farklı zamansal yapılar taşıdığını göstermektedir. Kanserde tedavinin bitişi tehdidin bitişi anlamına gelmeyebilir ve nüks korkusu sağkalım boyunca sürebilir (Simard vd., 2013). Hemodiyaliz süresiz ve haftalık olarak yinelenen bir rejimdir (Bolton vd., 2021). Organ nakli ise görünürde bir iyileşme olayıdır. Ancak organ yetmezliğinin yerine ömür boyu immünosupresyon gerektiren yeni bir

rejim getirir (Dew vd., 2007). Bu farklılığa karşın görüşme temelli depresyon yaygınlıkları benzer bir aralıkta yer almaktadır (Şekil 1).

Şekil 1. *Hasta gruplarına ve ölçüm yöntemine göre depresyon yaygınlığı*



Not. Onkoloji ve palyatif bakım verileri Mitchell vd. (2011), diyaliz ve böbrek nakli verileri Palmer vd. (2013) meta-analizlerinden yazar tarafından derlenmiştir. Oranlar yöntem, ortam ve örneklem farklılıkları nedeniyle doğrudan karşılaştırılamaz. Ölçüm araçlarının gruplar arası değişmezliği sınanmamıştır.

Şekil 1 aynı zamanda ölçüm yönteminin etkisini görünür kılmaktadır. Diyaliz hastalarında görüşme temelli yaygınlık %22,8 iken öz-bildirim ölçekleriyle %39,3'e çıkmaktadır (Palmer vd., 2013). Gruplar arası farkın önemli bir kısmı bu nedenle hastalık türünden çok ölçüm yönteminden kaynaklanıyor olabilir. Söz konusu olan yalnızca yaşam kalitesi de değildir. Dew ve arkadaşlarının (2016) 27 çalışmayı kapsayan meta-analizinde nakil sonrası depresyon ölüm riskini %65 artırmış, kaygı ise anlamlı bir etki göstermemiştir.

Türkiye'den gelen veriler bu eğilimle uyumludur. Tezel ve arkadaşlarının (2011) hemodiyaliz örnekleminde depresyon puanı yüksek bulunmuş ve aile desteğiyle ters yönde ilişkili çıkmıştır. Ceran ve arkadaşları (2025) böbrek nakli için değerlendirilen 802 adayın %18'inde kaygı bozukluğu saptamıştır. Bu bulgu, nakle ilişkin psikolojik yükün ameliyattan önce, aday olma evresinde başladığını göstermektedir.

3.2. Belirsizlik

Kanserde belirsizlik zamanla ortadan kalkmaz. Simard ve arkadaşlarının (2013) derlemesine göre nüks korkusunun ortalama düzeyi düşük ile orta arasındadır. Buna karşın korku sağkalım boyunca istikrarlı kalmakta ve en sık dile getirilen karşılanmamış gereksinimler arasında yer almaktadır. Maheu ve arkadaşlarının (2021) 82 çalışmalık kapsam derlemesinde bedende güvenlik duygusunun yitimi yalnızca nüks korkusu yaşayanlarda raporlanmıştır. Bu özellik tek bir çalışmaya dayandığı için kesin bir ölçüt değil, belirsizliğin beden ve benlik düzeyinde işleyebileceğine dair bir ipucudur.

Diyalizde sorulan soru farklıdır. Hastalığın tekrar edip etmeyeceğinden çok, bu yaşamın nasıl ve ne kadar süreceği sorulur. Cho ve arkadaşlarının (2022) 161 diyaliz hastasıyla yürüttüğü çalışmada belirsizlik ruhsal yaşam kalitesini anlamlı biçimde yordamış, fiziksel yaşam kalitesini ise yordamamıştır. Jang ve arkadaşlarının (2015) 92 hemodiyaliz hastasıyla yürüttüğü çalışmada belirsizlik, belirsizliğin fırsat olarak değerlendirilmesi, diyaliz süresi ve eş varlığı birlikte öz-yönetimdeki varyansın %32,8'ini açıklamıştır. Fırsat değerlendirmesinin modelde yer alması, Mishel'in (1988) öngördüğü gibi belirsizliğin etkisinin değerlendirme biçimine göre farklılaşabileceğini düşündürmektedir.

Nakilde belirsizlik evreden evreye biçim değiştirir. Karaciğer nakli bekleyen 115 hastanın %15,6'sı yüksek belirsizlik bildirmiş ve belirsizlik düşük sosyal iyilik hâli ile düşük öz-yeterlikle ilişkili bulunmuştur (Bailey

vd., 2021). Nakil sonrasında odak rejeksiyona kayar. Stubber ve Kirkman'ın (2020) 20 nitel çalışmalık sentezinde rejeksiyon belirtilerinin belirsizliği, bazı alıcılarda bedenin güvenilmez olduğu duygusuna yol açmıştır. Bu bulgu kanserdeki güvenlik yitimiyle örtüşmekte ve belirsizliğin beden üzerinden kimliğe uzanabileceğini düşündürmektedir.

3.3. Tedavi Yükü

Bu derlemenin sentezine göre tedavi yükü diyalizde yapısal olarak görünür, kanserde son on yılda görünür kılınmış, nakilde ise görece görünmezdir. Hemodiyalizde yük seansın bitişiyle sona ermez. Bolton ve arkadaşlarının (2021) kontrol grubu bulunmayan çalışmasında membran değişikliğinden sonra 58 hasta izlenmiştir. Medyan toparlanma süresi 210 dakikadan 105 dakikaya, ağır yorgunluk bildirenlerin oranı %28'den %16'ya inmiştir.

Onkolojide yük finansal toksisite kavramıyla görünür hâle gelmiştir. Zafar ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında sigortalı 254 hastanın %42'si önemli ya da yıkıcı finansal yük bildirmiştir. Bir Yücel ve arkadaşları (2023) Türkiye'de kemoterapi alan 400 hastada finansal toksisitenin psikolojik sıkıntıyla orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Nakil sonrası dönem ise "başarılı sonuç" söyleminin gölgesinde yükün en az konuşulduğu evredir. Lorenz ve arkadaşlarının (2022) 167 böbrek alıcısıyla yürüttüğü çalışmada nakle özgü yük arttıkça fiziksel ve ruhsal sağlık kötüleşmekte, öz-yeterlik düşmektedir. Böyle bir ölçeğe ancak 2022'de gereksinim duyulmuş olması kendi başına anlamlıdır. Dew ve arkadaşlarının (2007) meta-analizinde immünosupresif ilaçlara uyumsuzluk böbrek alıcılarında 100 hasta-yılında 36 vakaya ulaşmış, sosyal destek ve demografik özelliklerin uyumsuzlukla ilişkisi zayıf kalmıştır. Uyumsuzluk bu nedenle yalnızca bireysel özelliklerle açıklanamaz. İş yükü ile kapasite arasındaki denge de hesaba katılmalıdır (Shippee vd., 2012).

3.4. Kimlik Dönüşümü

Kanserde kimlik tartışmasının odağı "sağkalan" etiketidir. Cheung ve Delfabbro'nun (2016) 23 makalelik derlemesine göre etiketin benimsenme oranı meme kanserinde %77,9 iken prostat kanserinde %30,6'dır. Sağkalan kimliği tanıyla kendiliğinden kazanılmaz, zaman içinde müzakere edilir.

Diyalizde dönüşüm beden ve makine üzerinden işler. Casey ve arkadaşları (2014) 46 nitel çalışmayı sentezlemiştir. Vasküler erişim yolu hastalığın görünür bir hatırlatıcısı olarak deneyimlenmekte ve hastalar damgalanmaktan kaçınmaya çalışmaktadır. Makineye bağlanmışlık duygusu da sıkça dile getirilmektedir. Bu temalar Charmaz'ın (1983) benlik kaybı kavramıyla ve yutulma kimlik durumuyla (Oris vd., 2016) ilişkilendirilebilir. Bu bağlantı henüz doğrudan sınanmamıştır.

Nakil kimlik eksenine özgün bir boyut ekler. Fox ve Swazey (1992) organ bağışının karşılığı ödenemeyen bir borç duygusu yaratabileceğini "armağanın tiranlığı" kavramıyla tartışmıştır. Stubber ve Kirkman (2020) da donörün ölümü karşısında yaşanan suçluluk duygularını belgelemiştir. Kişilik değişimine ilişkin sık anılan bulgu ise sınırlıdır. Bunzel ve arkadaşlarının (1992) 47 kalp nakli alıcısıyla yaptığı görüşmelerde değişimi yeni kalbine bağlayanların oranı yalnızca %6'dır. Katılımcıların %79'u kişiliğinin değişmediğini belirtmiştir. Çalışma psikometrik ölçüm de içermemektedir.

Tablo 1. *Eksenlerin hasta gruplarına göre karşılaştırmalı görünümü*

Eksen	Kanser	Kronik hemodiyaliz	Solid organ nakli
Belirsizliğin odağı	Nüks, kontroller	Süresizlik, yaşamın seyri	Bekleme, rejeksiyon, greft ömrü
Tedavi yükü	Finansal ve dönemsel	Sürekli, yinelenen, seans sonrası toparlanma	Ömür boyu izlem ve immünosupresyon
Yükün görünürlüğü	Görünür kılınmış	Yapısal olarak görünür	Görece görünmez
Kimlik dönüşümünün odağı	Sağkalan kimliğinin müzakeresi	Beden, makine ve bağımlılık	Greftin bedenlenmesi, donöre borçluluk

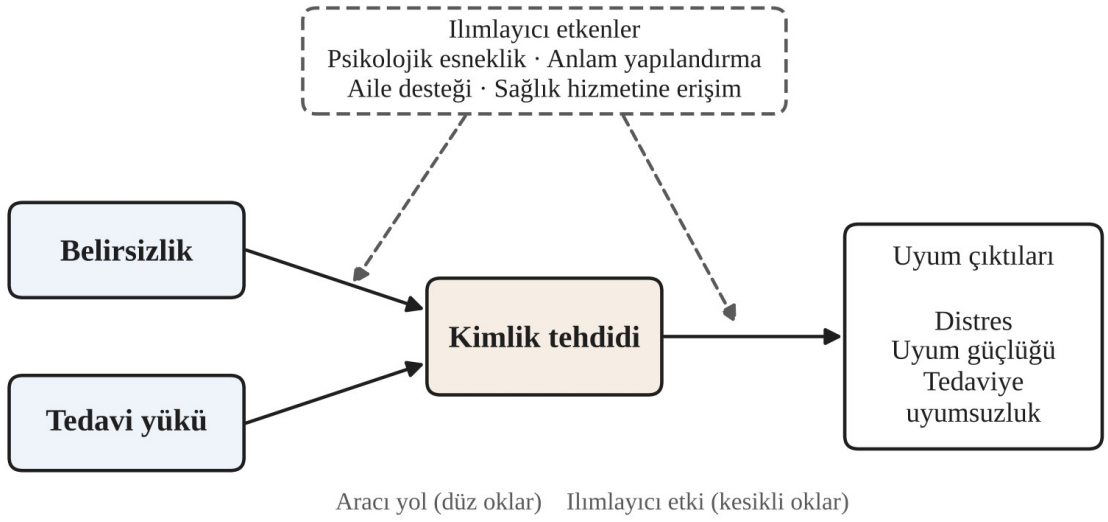
Not. Tablo yazar tarafından derlenen çalışmaların sentezidir. Kanser sütunu Simard vd. (2013), Maheu vd. (2021), Zafar vd. (2013), Bir Yücel vd. (2023) ve Cheung ve Delfabbro (2016), hemodiyaliz sütunu Cho

vd. (2022), Jang vd. (2015), Bolton vd. (2021) ve Casey vd. (2014), nakil sütunu Bailey vd. (2021), Stubber ve Kirkman (2020), Lorenz vd. (2022), Dew vd. (2007) ile Fox ve Swazey (1992) kaynaklarına dayanmaktadır.

4. TARTIŞMA

Derlenen bulgular, üç ekseni ayrı risk etkenleri olarak ele almaktan çok birbirine bağlanan halkalar olarak okumaya elverişlidir. Önerilen modelde belirsizlik ve tedavi yükü stresörün iki kaynağını oluşturmaktadır (Şekil 2). Modelin temel varsayımı, bu stresörlerin asıl etkisini kişinin kendisine, bedenine ve geleceğine ilişkin tanımlarını sarstığında gösterdiğidir. Distres, uyum güçlüğü ve tedaviye uyumsuzluk bu sarsıntının ardından gelebilmektedir. Kimlik tehdidi bu nedenle modelin merkezinde, aracı bir halka olarak durmaktadır.

Şekil 2. *Önerilen bütünleştirici kavramsal model*



Not. Model yazar tarafından derlenen çalışmalardan oluşturulmuş bir hipotezdir. Gösterilen ilişkiler bütünlük içinde ampirik olarak sınanmamıştır.

Bu varsayımın dayanakları farklı alanyazınlara dağılmış olsa da birbirine dikkat çekici ölçüde benzemektedir. Kanser sağkalanlarında bedende güvenlik duygusunun yitiminden söz edilmektedir (Maheu vd., 2021). Kalp ve akciğer nakli alıcıları bedenlerine güvenemediklerini anlatmaktadır (Stubber ve Kirkman, 2020). Diyalizde belirsizlik fiziksel değil ruhsal yaşam kalitesiyle ilişkili çıkmıştır (Cho vd., 2022). Böbrek naklinde ise yük arttıkça öz-yeterlik düşmektedir (Lorenz vd., 2022). Dört ayrı bağlamdan gelen bu bulgular, stresörün izini bedensel işlevden çok benlik algısında aramak gerektiğini düşündürmektedir.

Aynı stresör herkeste aynı sonucu doğurmayabilir. Bu farkı açıklayabilecek ilk aday psikolojik esnekliktir. Hayes ve arkadaşları (2006) bu yapıyı, hoş olmayan iç deneyimlere yer açarken değerler doğrultusunda davranmayı sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Anlam yapılandırma da benzer bir yerde durmaktadır. Park'a (2010) göre sıkıntı, yaşanan olay kişinin anlam sistemiyle çeliştiğinde doğar ve yeniden anlamlandırma bu çelişkiyi yumuşatabilir. Diyaliz hastalarında belirsizliği fırsat olarak değerlendirmenin öz-yönetimle ilişkili bulunması (Jang vd., 2015) bu düşünceyle örtüşmektedir. Aile desteği ve sağlık hizmetine erişim ise daha somut kaynaklardır. Karaciğer nakli adaylarında belirsizlik düşük sosyal iyilik hâliyle (Bailey vd., 2021), hemodiyaliz hastalarında depresyon zayıf aile desteğiyle (Tezel vd., 2011) birlikte görülmektedir. 2023'te yayımlanan bir Türk hemodiyaliz örnekleminde de algılanan sosyal destek

ile depresyon arasında zayıf ama anlamlı ters bir ilişki bulunmuştur (Gündoğdu vd., 2023). Kanser hastalarında finansal yük psikolojik sıkıntıyla ilişkilidir (Bir Yücel vd., 2023).

Bu tabloyla ilk bakışta uyuşmayan bir bulgu da vardır. Dew ve arkadaşlarının (2007) meta-analizinde sosyal desteğin nakil sonrası uyumsuzlukla ilişkisi zayıf kalmıştır. Böbrek nakline ilişkin daha yeni bir sistematik derleme ise aile desteğini ve sosyal desteğin niteliğini uyumun yordayıcıları arasında saymaktadır (Melilli vd., 2025). Bu tutarsızlık, iki farklı etkinin birbirine karıştırılmasından kaynaklanıyor olabilir. Sosyal destek uyumsuzluğu doğrudan azaltmasa da stresörün kimlik tehdidine dönüşme gücünü değiştirebilir. Eldeki verilerle bu iki olasılığı birbirinden ayırmak henüz mümkün görünmemektedir.

Hastalık deneyimi yalnızca kayıp üretmez. Oris ve arkadaşlarının (2016) zenginleşme adını verdiği kimlik durumu, bazı hastaların bu deneyimi benliklerini genişleten bir süreç olarak anlattığını hatırlatmaktadır. Travma sonrası büyüme kavramı da aynı sezgiye dayanır ve modelde anlam yapılandırmanın bir uzantısı olarak yer alabilmektedir. Ancak bu anlatıya temkinle yaklaşmak gerekir. Frazier ve arkadaşları (2009) katılımcıları sarsıcı bir olaydan önce ve sonra ölçmüştür. Öz-bildirime dayalı büyüme puanları, aynı alanlarda ölçülen gerçek değişimle büyük ölçüde örtüşmemiştir. Algılanan büyüme ise daha yüksek sıkıntıyla ilişkili bulunmuştur. Bu çalışma üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür. Ancak benzer bir örüntü, kök hücre nakli yapılan 187 hastayı izleyen boylamsal bir çalışmada da görülmüştür. Geriye dönük büyüme puanları ölçülen değişimle zayıf ilişkili bulunmuştur (Corman vd., 2021). Bu bulgular, büyüme anlatısını iyileşmenin kanıtı gibi okuma eğilimine karşı ciddi bir uyarıdır. Nakil sonrasında dile getirilen “yeni bir hayat” söylemi için bu uyarı daha da geçerlidir. Büyüme ile sıkıntı aynı kişide yan yana durabilir. Hangisinin ağır bastığı ise ancak zaman içinde izlenerek anlaşılabilir.

Model belirli bir ülkeye özgü değildir. Ne var ki ılımlayıcı etkenlerin işleyişi kültürel bağlama göre değişebilir. Modelin nerede sınanacağını düşünmek bu yüzden önem taşımaktadır. Aile desteği bunun iyi bir örneğidir. Türkiye’de böbrek naklinin büyük bölümü canlı vericiden yapılmaktadır (Mankiev vd., 2022). Böyle bir ortamda Fox ve Swazey’nin (1992) armağanın tiranlığı dediği borçluluk duygusu yakın bir aile üyesine yönelebilir. Türkiye’de 968 bakım vereni kapsayan bir çalışmada, hastanın tanısından habersiz bırakılması bakım verenlerdeki depresyonla bağımsız olarak ilişkili bulunmuştur (Tanrıverdi vd., 2016). Bu iki bulgu, aile desteğinin koruyucu olduğu kadar yük de taşıyabildiğini göstermektedir. KKTC için ise bu derlemede ulaşılan kaynaklar yalnızca epidemiyolojik veri sunmaktadır (Connor vd., 2013). Aynı süreçlerin orada nasıl işlediği henüz bilinmemektedir.

Bu çıkarımların sınırları da açıktır. Kaynaklar amaçlı olarak seçildiği için derleme alanyazının tamamını temsil ettiğini iddia edemez. Dayanılan ampirik çalışmaların çoğu kesitseldir. Maxwell ve Cole (2007), kesitsel verilerle yapılan aracılık analizlerinin boylamsal süreçler hakkında ciddi biçimde yanlı kestirimler verebileceğini göstermiştir. Önerilen aracılık yolu bu nedenle henüz bir hipotez düzeyindedir. Gruplar arası karşılaştırmalar da ölçüm değişmezliği sınanmadan yapılmıştır. Bu koşul sağlanmadan iki gruptaki puan farkının gerçek bir farkı mı yoksa ölçüm farkını mı yansıttığı bilinemez (Vandenberg ve Lance, 2000).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu derleme, kanser, kronik hemodiyaliz ve solid organ nakli gibi farklı klinik süreçlerin hastalara benzer psikolojik görevler yüklediğini ileri sürmektedir. Belirsizlikle yaşamak, kapasiteyi aşma eğilimindeki bir tedavi yükünü taşımak ve değişen benliği yeniden kurmak bu görevlerin başında gelmektedir. Görevler her grupta karşımıza çıkmakta, değişen ise zamansal profilleri ve içerikleri olmaktadır. Depresyon yaygınlıklarının farklı yörüngelere rağmen benzer aralıkta olması, hastalık türünün distresin tek başına başat belirleyicisi olmayabileceğini düşündürmektedir.

Klinik uygulamada psikolojik değerlendirme kriz ortaya çıktıktan sonra değil, tanı, tedaviye başlama, nakil adaylığı ve nakil sonrası izlem gibi geçiş noktalarında rutin olarak yapılabilir. Uyumsuz olarak tanımlanan hastalarda kapasite ile iş yükü arasındaki dengenin sorgulanması etiketlemenin önüne geçebilir. Nakil sonrası izlemlerde nakle özgü yükün açıkça sorulması ve canlı vericili nakillerde ailenin değerlendirmeye katılması önerilmektedir. Eğitim ve sosyal bilimler açısından tanılar arası psikoeğitim programları

geliştirilebilir. Bu programlar belirsizlikle baş etmeyi ve değişen kimliği anlamlandırmayı destekleyebilir. Sağlık profesyonelleri için ortak bir hizmet içi eğitim modülü de hazırlanabilir.

Gelecek araştırmalarda kanser, diyaliz ve nakil hastaları aynı araçlarla ve aynı zaman noktalarında izlenmeli, araçların ölçüm değişmezliği önceden sınanmalıdır. Hastalık kimliği ve nakle özgü tedavi yükü ölçeklerinin Türkiye ve KKTC örneklemlerinde uyarlanması öncelikli bir gereksinimdir.

Hastalık değişmekte, psikolojik uyumun temel soruları ise çoğu zaman yerinde kalmaktadır. Bu soruları ortak bir dille sormanın yollarını aramak, hem araştırma hem bakım açısından daha bütüncül bir zemin sunabilir.

KAYNAKÇA

Bailey, D. E., Jr., Yao, J., & Yang, Q. (2021). Illness uncertainty in patients awaiting liver transplant. *Western Journal of Nursing Research, 43*(6), 509–516. https://doi.org/10.1177/0193945920952059

Bir Yücel, K., Özay, Z. I., Sütcüoğlu, O., Yazıcı, O., Üner, A., Günel, N., Özet, A., Savaş, G., & Özdemir, N. (2023). Greater financial toxicity correlates with increased psychological distress and lower quality of life among Turkish cancer patients. *Supportive Care in Cancer, 31*(2), Article 137. https://doi.org/10.1007/s00520-023-07586-w

Bolton, S., Gair, R., Nilsson, L.-G., Matthews, M., Stewart, L., & McCullagh, N. (2021). Clinical assessment of dialysis recovery time and symptom burden: Impact of switching hemodialysis therapy mode. *Patient Related Outcome Measures, 12*, 315–321. https://doi.org/10.2147/PROM.S325016

Brassington, L., Ferreira, N. B., Yates, S., Fearn, J., Lanza, P., Kemp, K., & Gillanders, D. (2016). Better living with illness: A transdiagnostic acceptance and commitment therapy group intervention for chronic physical illness. *Journal of Contextual Behavioral Science, 5*(4), 208–214. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.09.001

Bunzel, B., Schmidl-Mohl, B., Grundböck, A., & Wollenek, G. (1992). Does changing the heart mean changing personality? A retrospective inquiry on 47 heart transplant patients. *Quality of Life Research, 1*(4), 251–256. https://doi.org/10.1007/BF00435634

Bury, M. (1982). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health & Illness, 4*(2), 167–182. https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11339939

Carleton, R. N. (2016). Fear of the unknown: One fear to rule them all? *Journal of Anxiety Disorders, 41*, 5–21. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.03.011

Casey, J. R., Hanson, C. S., Winkelmayer, W. C., Craig, J. C., Palmer, S., Strippoli, G. F. M., & Tong, A. (2014). Patients' perspectives on hemodialysis vascular access: A systematic review of qualitative studies. *American Journal of Kidney Diseases, 64*(6), 937–953. https://doi.org/10.1053/j.ajkd.2014.06.024

Ceran, S., Aşut, G., Hoşgören Alıcı, Y., Hasanlı, J., Özçürümez Bilgili, G., Sayın, C. B., & Haberal, M. (2025). Anxiety disorders and related sociodemographic and clinical characteristics in kidney transplant candidates: A cross-sectional study from a transplant center in Turkey. *Experimental and Clinical Transplantation, 23*(7), 488–493. https://doi.org/10.6002/ect.2025.0029

Charmaz, K. (1983). Loss of self: A fundamental form of suffering in the chronically ill. *Sociology of Health & Illness, 5*(2), 168–195. https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep10491512

Cheung, S. Y., & Delfabbro, P. (2016). Are you a cancer survivor? A review on cancer identity. *Journal of Cancer Survivorship, 10*(4), 759–771. https://doi.org/10.1007/s11764-016-0521-z

Cho, O.-H., Hong, I., & Kim, H. (2022). Effect of uncertainty in illness and fatigue on health-related quality of life of patients on dialysis: A cross-sectional correlation study. *Healthcare, 10*(10), Article 2043. https://doi.org/10.3390/healthcare10102043

Connor, T. M. F., Oygar, D. D., Gale, D. P., Steenkamp, R., Nitsch, D., Neild, G. H., & Maxwell, P. H. (2013). Incidence of end-stage renal disease in the Turkish-Cypriot population of Northern Cyprus: A population based study. *PLOS ONE, 8*(1), Article e54394. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054394

Corman, M., Rubio, M.-T., Cabrespine, A., Brindel, I., Bay, J.-O., Peffault De La Tour, R., & Dambrun, M. (2021). Retrospective and prospective measures of post-traumatic growth reflect different processes: Longitudinal evidence of greater decline than growth following a hematopoietic stem-cell transplantation. *BMC Psychiatry, 21*(1), Article 27. https://doi.org/10.1186/s12888-020-03007-y

Dalgleish, T., Black, M., Johnston, D., & Bevan, A. (2020). Transdiagnostic approaches to mental health problems: Current status and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 88*(3), 179–195. https://doi.org/10.1037/ccp0000482

Dew, M. A., DiMartini, A. F., De Vito Dabbs, A., Myaskovsky, L., Steel, J., Unruh, M., Switzer, G. E., Zomak, R., Kormos, R. L., & Greenhouse, J. B. (2007). Rates and risk factors for nonadherence to the medical regimen after adult solid organ transplantation. *Transplantation, 83*(7), 858–873. https://doi.org/10.1097/01.tp.0000258599.65257.a6

Dew, M. A., Rosenberger, E. M., Myaskovsky, L., DiMartini, A. F., DeVito Dabbs, A. J., Posluszny, D. M., Steel, J., Switzer, G. E., Shellmer, D. A., & Greenhouse, J. B. (2016). Depression and anxiety as risk factors for morbidity and mortality after organ transplantation: A systematic review and meta-analysis. *Transplantation, 100*(5), 988–1003. https://doi.org/10.1097/TP.0000000000000901

Fox, R. C., & Swazey, J. P. (1992). *Spare parts: Organ replacement in American society*. Oxford University Press.

Frazier, P., Tennen, H., Gavian, M., Park, C., Tomich, P., & Tashiro, T. (2009). Does self-reported posttraumatic growth reflect genuine positive change? *Psychological Science, 20*(7), 912–919. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02381.x

Gündoğdu, S., Arıkan, F., Pekesen, M., Yıldırım, Y., & Aykar, F. Ş. (2023). Hemodiyaliz hastalarının depresyon ve algılanan sosyal destek düzeyleri ve etkileyen faktörler incelenmesi [Examination of depression and perceived social support levels and affecting factors in hemodialysis patients]. *Ege Tıp Dergisi, 62*(2), 224–233. https://doi.org/10.19161/etd.1310508

Gündüz, E., & Akyolcu, N. (2020). Böbrek nakli yapılan hastaların psikososyal deneyimleri: Nitel bir araştırma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 12*(Ek 1), 204–218. https://doi.org/10.18863/pgy.774117

Harvey, A., Watkins, E., Mansell, W., & Shafran, R. (2004). *Cognitive behavioural processes across psychological disorders: A transdiagnostic approach to research and treatment*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198528883.001.0001

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44*(1), 1–25. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Jang, H. S., Lee, C. S., & Yang, Y. H. (2015). Influence of uncertainty and uncertainty appraisal on self-management in hemodialysis patients. *Journal of Korean Academy of Nursing, 45*(2), 271–279. https://doi.org/10.4040/jkan.2015.45.2.271

Kaya, R. R., & Kaya, E. (2024). Hastalıkların toplumsal yansıması: Hastalık kimliği ve hastalıkların kimlikleşme sebepleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(1), 47–57. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/article/1500467

Lebel, S., Ozakinci, G., Humphris, G., Mutsaers, B., Thewes, B., Prins, J., Dinkel, A., Butow, P., & University of Ottawa Fear of Cancer Recurrence Colloquium attendees. (2016). From normal response to clinical problem: Definition and clinical features of fear of cancer recurrence. *Supportive Care in Cancer, 24*(8), 3265–3268. https://doi.org/10.1007/s00520-016-3272-5

Lorenz, E. C., Petterson, T. M., Zaniletti, I., Lackore, K. A., Johnson, B. K., Mai, M. L., Nair, S. S., Bentall, A. J., Yost, K. J., & Eton, D. T. (2022). Development and validation of a kidney-transplant specific measure of treatment burden. *BMC Nephrology, 23*(1), Article 301. https://doi.org/10.1186/s12882-022-02923-3

Maheu, C., Singh, M., Tock, W. L., Eyrenci, A., Galica, J., Hébert, M., Frati, F., & Estapé, T. (2021). Fear of cancer recurrence, health anxiety, worry, and uncertainty: A scoping review about their conceptualization and measurement within breast cancer survivorship research. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 644932. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644932

Mankiev, B., Cimen, S. G., Kaya, I. O., Cimen, S., & Eraslan, A. (2022). Current practice of live donor nephrectomy in Turkey. *World Journal of Transplantation, 12*(12), 405–414. https://doi.org/10.5500/wjt.v12.i12.405

Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological Methods, 12*(1), 23–44. https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23

May, C., Montori, V. M., & Mair, F. S. (2009). We need minimally disruptive medicine. *BMJ, 339*, Article b2803. https://doi.org/10.1136/bmj.b2803

Melilli, E., Díaz, M. I., Gomis-Pastor, M., González, E., Gutierrez-Dalmau, A., Nuño, E. I., Pérez, A. M., Plasencia, I., Sangrador, A., Lázaro, E., Montero, N., & Soria, C. (2025). Predictors of treatment adherence in kidney transplant patients: A systematic review of the literature. *Journal of Clinical Medicine, 14*(5), Article 1622. https://doi.org/10.3390/jcm14051622

Mishel, M. H. (1988). Uncertainty in illness. *Image: The Journal of Nursing Scholarship, 20*(4), 225–232. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1988.tb00082.x

Mitchell, A. J., Chan, M., Bhatti, H., Halton, M., Grassi, L., Johansen, C., & Meader, N. (2011). Prevalence of depression, anxiety, and adjustment disorder in oncological, haematological, and palliative-care settings: A meta-analysis of 94 interview-based studies. *The Lancet Oncology, 12*(2), 160–174. https://doi.org/10.1016/S1470-2045(11)70002-X

Oris, L., Rassart, J., Prikken, S., Verschueren, M., Goubert, L., Moons, P., Berg, C. A., Weets, I., & Luyckx, K. (2016). Illness identity in adolescents and emerging adults with type 1 diabetes: Introducing the Illness Identity Questionnaire. *Diabetes Care, 39*(5), 757–763. https://doi.org/10.2337/dc15-2559

Palmer, S., Vecchio, M., Craig, J. C., Tonelli, M., Johnson, D. W., Nicolucci, A., Pellegrini, F., Saglimbene, V., Logroscino, G., Fishbane, S., & Strippoli, G. F. M. (2013). Prevalence of depression in chronic kidney disease: Systematic review and meta-analysis of observational studies. *Kidney International, 84*(1), 179–191. https://doi.org/10.1038/ki.2013.77

Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin, 136*(2), 257–301. https://doi.org/10.1037/a0018301

Seyahi, N., Koçyiğit, İ., Eren, N., Tonbul, H. Z., Tatar, E., Yılmaz, Z., Gök Oğuz, E., Türkmen, E., & Ateş, K. (2025). Current status of kidney replacement therapy in Türkiye: A summary of 2023 Turkish

Society of Nephrology Registry report. *Turkish Journal of Nephrology, 34*(2), 141–148. https://doi.org/10.5152/turkjnephrol.2025.24978

Shippee, N. D., Shah, N. D., May, C. R., Mair, F. S., & Montori, V. M. (2012). Cumulative complexity: A functional, patient-centered model of patient complexity can improve research and practice. *Journal of Clinical Epidemiology, 65*(10), 1041–1051. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2012.05.005

Simard, S., Thewes, B., Humphris, G., Dixon, M., Hayden, C., Mireskandari, S., & Ozakinci, G. (2013). Fear of cancer recurrence in adult cancer survivors: A systematic review of quantitative studies. *Journal of Cancer Survivorship, 7*(3), 300–322. https://doi.org/10.1007/s11764-013-0272-z

Stubber, C., & Kirkman, M. (2020). The experiences of adult heart, lung, and heart-lung transplantation recipients: A systematic review of qualitative research evidence. *PLOS ONE, 15*(11), Article e0241570. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241570

Tanrıverdi, Ö., Yavuzşen, T., Turhal, S., Kılıç, D., Yalçın, Ş., Özkan, A., Uzunoğlu, S., Uysal-Sönmez, Ö., Akman, T., Aktaş, B., Ülger, S., Babacan, T., Kömürcü, Ş., Yaren, A., & Çay-Şenler, F. (2016). Depression and socio-economical burden are more common in primary caregivers of patients who are not aware of their cancer: TURQUOISE study by the Palliative Care Working Committee of the Turkish Oncology Group (TOG). *European Journal of Cancer Care, 25*(3), 502–515. https://doi.org/10.1111/ecc.12315

Tezel, A., Karabulutlu, E., & Şahin, Ö. (2011). Depression and perceived social support from family in Turkish patients with chronic renal failure treated by hemodialysis. *Journal of Research in Medical Sciences, 16*(5), 666–673.

Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods, 3*(1), 4–70. https://doi.org/10.1177/109442810031002

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546–553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

Zafar, S. Y., Peppercorn, J. M., Schrag, D., Taylor, D. H., Goetzinger, A. M., Zhong, X., & Abernethy, A. P. (2013). The financial toxicity of cancer treatment: A pilot study assessing out-of-pocket expenses and the insured cancer patient's experience. *The Oncologist, 18*(4), 381–390. https://doi.org/10.1634/theoncologist.2012-0279

B049

PSİKOTOPLUMSAL BÜKÜLME KARŞISINDA BENZERSİZİZM

Prof. Dr. Erdinç Öztürk

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi

Bildiri no: ABS-ZRG615

Özet

Benzersizizm, travma, baskı ve dijital uyaranlar karşısında kendi kimliğini, eşsizliğini ve ruhunu istemsizce değiştirme zorlantısı olarak tanımlanan *"psikotoplumsal bükülme"*ye karşı en etkili tekil direniştir. Öztürk tarafından bir dissoanalitik psikoloji doktrini olarak inşa edilen *"Benzersizcilik"* ya da *"Benzersizizm"*, kökenini bireyden topluma otantikliğin hüküm sürmesini imkanlı kılan kimliklerin tekilliğinden ve biricikliğinden alır. Dissoanalitik perspektiften toplumu oluşturan her özne asla bir *"psikotoplumsal ortalama"* değildir. Aslında toplulukları hem toplumu hem de ulusu ayakta tutan ve kuşaklaraşırı uzamda hüküm sürmesini sağlayan lokomotif öge, bütünü oluşturan her şeyin benzersizliğidir. Ünikizm ya da benzersizizm (Uniquism), olağan bir şekilde sıklıkla yaşanan insanın eşsizliğinin ve farklılığının farkındalığıdır. Öztürk benzersizizmi, psikoloji ve sosyal bilimlerde standart biçimde ilk defa tanımlayarak farklı disiplinlerdeki sanki çok nadir görülen bir durumu niteleyen anlamlarının ötesinde ölçülebilir bir doğada kavramsallaştırmıştır ki bu bağlamda kullanılan ilgili kavram; bir bireyin, grubun, kurumun, ülkenin, kültürün ya da insan türünün diğer canlılardan *"diğerlerinden esaslı biçimde farklı/benzersiz"* olduğu varsayımına özel bir epistemik veya normatif statü verilmesi anlamına gelmemektedir. Diğer konteksten benzersizizm ve otantikizm kavramlarının birbirine yakın doğaları olsa da aynı şeyler değildir. *"Otantisite"* (Sahicilik) kavramının; bir düşünce sistemine, akıma veya ideolojiye dönüşmüş haline *"Otantikizm"* (Authenticism) denir. Otantisite *"maske takmamak ve kendin olmak"* iken; otantikizm, maske takmamayı ve orijinalliği her şeyin (sanatın, kültürün, ahlakın) merkezine koyan düşünce akımıdır. Bir öncellik ya da üstünlük kurma çabasını içermeyen benzersizizm, özellikle psikotoplumsal farkındalıkla ilişkilidir; psikotoplumsal bir özgün varlanışını ve eşsiz ilişkisel duruşları tanımlar. Benzersizizmde öznenin hem bireysel hem de toplumsal düzlemdeki empatik yaklaşımı zaman zaman realite ve adaptasyondan ayrıklaşmadan doktrinsel boyuta da ulaşabilir ki esas doktrin bireyin kendiliğine hatta eşsizliğine olan yaratımsal bağı ve süreğen sadakatidir.

Anahtar kelimeler: Benzersizizm, dissoanaliz, otantikizm, unikizm, travma

Benzersizizm ve Eşsizizm

Kavramsal açıdan kendi özünden uzaklaşmakla identik olan *"benzemek"*, ötekileşmeyi, dissosiyasyonu, asimilasyonu, boyun eğmeyi ve hiyerarşiyi şartsız benimsemeyi beraberinde getirmektedir. Dissoanalitik kurama (Öztürk, 2022a, 2022b) göre; benzerlik ve özdeşlik insanları olağanlaştırırken, benzersizlik ve eşsizlik ise insanları ikonlaştırır. Bütün olağanlaştırıcı tekbirlilik merkezli trendler karşısında eşsizizm, benzersizizm ve ikonizmi kendi kapsamında yapılandıran *"dissoanalitik psikofelsefe"*, herkesleştirilmeyi ve tektipleşmeyi hedef alan orijinal ve güçlü bir *"çoklu direnç"* olarak etkinliğine devam etmektedir. Öztürk tarafından kavramlaştırılan *"Dissoanalitik Psikofelsefe"*, *"beden-psikoloji-ruh"* üçlüsünün kimlik, bellek, bilinç ve kendilik arasındaki ilişkisel karşılıklılığına dair özgün sorgulamaları, psikotarih, felsefe, klinik ve sosyal psikoloji alanları arasında ele alan modern kuramsal yaklaşımların bütünüdür. Dissoanalitik psikofelsefeye göre benzerlik, bireydeki *"tasarlanmış kendilikleri"* ya da *"kopya kendilikleri"*; benzersizlik ise, öznedeki *"otantik kendilikler"*i veya *"doğal kendilikler"*i (Öztürk, baskıda, 2024a, 2025a) hatta *"ideatik kendilikler"*i yaratmaktadır. Aktüel ve siber hayattaki birbirini taklit etme ve birbiriyle rekabete odaklı politik, felsefi ve psikodijital bir görüşün sorgulama olmaksızın yapılan kutuplaştırıcı savunucularını *"tasarlanmış kendilikler"* ya da *"kopya kendilikler"* (Öztürk, baskıda, 2024a, 2025b) olarak tanımlanmaktadır.

Sadece kendileşebilen (Öztürk, 2025a) kişiler hem kendilerinin hem de ötekilerinin ünikliğini, özdeşsizliğini ve benzersizliğini fark edebilirler, hatta bütün her şeyi olduğu haliyle sorgulamaksızın kabullenebilirler. Benzersizliğe fobik ve benzerliğe odaklı bir insan, bir topluluk, bir toplum ve bir sistem, felsefesi, inancı ve kültürü ya da düşüncesi ne olursa olsun, istismarcıdır. Benzerlik merkezli yapılandırılan tüm toplumlar ve siber topluluklar, birbirini kopyalayan ve birbiriyle acımasızca rekabet eden teşhirci ve fetişist *"tasarlanmış kendilikler"* ya da *"güdümlenmiş kendilikler"* ile var olmaya adeta mahkumdur. Zamana ve insana tamamıyla ait hiçbir şey yoktur; ikisi de evrendeki her şeyle birlikte *"ortak varlanış"* göstermektedir. Bütün gelişim, değişim, dönüşüm ve fosilleşimlerin geçmişten günümüz ve geleceğe doğru, *"görünürde geri döndürülemez"* bir sırayla lineer ilerleyişinde bir eşlikçi olarak tanımlanan zaman, evrendeki bütün benzerlik ve benzersizliklerin fundamental sahnesidir!

Sadece iyi kendiliklerine ya da taraflarına odaklı insanlar kendilerinde bulunan otantik ruhu diğerlerine etki ettirmeden olduğu haliyle deneyimlerler ve asla tektipleşmezler. Kendileşebilen öznelerin (Öztürk, 2025a) deneyimleyebildikleri *"psikospiritüel entegrasyon"*, kendi bütün parçalarının toplamından çok daha fazla, komplike ve benzersizdir. İnsan psikolojisi daha derine doğruyken, insan ruhu ise yayılımsal hatta dolanıklıdır; insan psikolojisi ve ruhu hem birbirinden etkilenir hem de birbirini çok boyutlu olarak etkiler! Kişilik, kimlik ve kendilik belirli ihtimalleri farklı anlarda, ruh ise bütün ihtimalleri aynı anda kendisinde imkanlı kılar. *"Psikospiritüellik"*in bütün dönemlerinde tamamen iyi ya da tamamen kötü insanlar ve kendilikler hiçbir zaman yaratılmamış ya da var olmasına alan tanınmamıştır. İnsanlar örselensinler ya da örselenmesinler birbirlerinde pozitif ya da negatif doğalı *"psikospiritüel yükler"* ve *"zamansız izler"* bırakarak etkileşime girerler. Bütün zıt kavramların döngüselliğinde *"iyi"* ve *"kötü"* hem aynı anda vücut bulabilir, hem ardışık zamanlarda hakimiyet kazanabilir hem de birbirini dışlayabilir, hatta birbirine transforme olabilir. Artık bölünemez olan iyi taraflarının rehberliğinden çıkan kendileşemeyen özneler (Öztürk, 2025a), travmatik dış uyaranlardan öte travmatik iç uyaranların kendilerinde oluşturduğu fosilleşimsel kuytularda psikopatolojiler ve bağımlılıklar eşliğinde adeta ruhsal açıdan parçalanarak kaybolurlar!

Baskı ve Travmatik Yaşantılar Karşısında Kendileşebilmek

İnsanlık tarihinin baskıcı yansımaları ve travmatik izleri ile yüklü olan ruhumuz, geçmişten günümüze olan geniş bir uzamda bilinç, bellek, kimlik, kendileşmek ve normallik kadar psikiyatrik hastalıkların da evrimine tanıklık etmektedir (Öztürk, 2023a, 2023b). Çoğu nevrotik psikiyatrik hastalığın ana sebebi Öztürk'e göre, insanların birbirlerini kendilerine *"benzetme dayatması"*nda bulunması ve *"benzersizliğin ya da benzer olmayanın reddi"*dir. Ruhsal açıdan entegre ve kendileşmiş öznelerin oluşturduğu gelişim yönelimli ailelerin genel ortalamaya oranı arttığında toplumda yeni bir kendilik, yeni bir insan ve yeni bir aile tipinin hatta yeni bir fonksiyonel ve destekleyici çocuk yetiştirme pratiklerinin varlık göstermesi imkanlı kılınır. Fonksiyonel çocuk yetiştirme stillerini (Öztürk, 2021, 2022c, 2024b) benimsemiş uluslar, büyük oranda özfelsefesi olan kendileşmiş ve birbirlerine zarar vermeyen bireylere sahiptir. Dissoanalitik açıdan (Öztürk, 2022a) hedonizm, travma ve bağımlılıklar çoğunlukla birlikte var olurlar: *"hedonizm, travma ve bağımlılık senkronisitesi"*. Travmatik anılardan uzaklaşmaya geçici olarak hizmet eden lüks ürün düşkünlüğü, fosilleştirici hedonizm ve bağımlılıkların; birer kapitalistik ödül olarak işlev gören markalar aracılığı ile diğer insanlara olan nüfuz riskleri artırılarak etrafındakileri adeta zehirleyen psikotoksik bireylerin yani *"psikoneoplazmik kitle"* profillerinin ortaya çıkmasını olanaklı kılmaktadır. Nekrifisifili (Öztürk, 2024a), haz ve tüketim bağımlılıklarıyla dolu postmodern ilişki ve füzyone yaşam biçimlerini kavramsallaştırmaktadır. Kendileşemeyen insanlar özellikle nekrifisifilistler başkalarının bir parçası olma, siber platformlarda görünürlük kazanma ve ötekilerin dürtüleriyle kontrol edilme fantezilerine artık öyle sürüklenmişlerdir ki kendi kimliklerinin görünürdeki farkına sıklıkla itaat ederek ve tektipleşerek ya da herkesleşerek varabilmeye çalışmaktadırlar (Öztürk, 2022d, 2025a).

*"Herkesleştirilme travması"*na karşı bir *"assosiyatif yaşam deneyimi"* olan kendileşmek, vazgeçmeler ve tercihler odaklı farklı realiteleri olduğu gibi kabul etmeyi ve öğretinin ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını hem bilmeyi hem de ötekilere aktarmayı gerektirir (Öztürk, 2023c, 2025a). Mutlak

gerçekliğe ve ilişkisel karşılıklılığa odaklı bir özfelsefeye sahip bireyler, bütün tektipleştirici örseleyici yaşantılar karşısında kendi kimliklerini, yani eşsizliklerini ve benzersizliklerini koruyabilirler. Kendileşme, gelişmek adına aksiyon almak isteyen bireylerin önünü açarak toplum ortalamasından uzaklaşma çabasından köken alan özgürlük kısıtlılığı ve kimlik çürümesi hatta benlik kirliliği karşısında yeni bir progresif normalliğin ortaya çıkmasını imkanlı kılmaktadır (Öztürk, 2025a, 2026a). Bütün dominatik sistemler, insanları hipnotize ederek kendilerinin hiçleşmelerini olanaklı hale getiren dominant partnerlere, dominant eşlere ve dominant liderlere adeta hayran bıraktırır. Baskıcı bir sistemin, bir ilişkinin, bir partnerin ya da bir eşin ve bir liderin hayatında ancak ve ancak kendi dışılaştırılarak kalmayı kabul eden her birey adına herkesleştirilmek (Öztürk, 2023c), fosilleştirilmek, itaat etmek, travmatize ve dissosiye olmak kaçınılmazdır. Bir insanın gelişmesine, kendileşmesine ve kendi olmasına izin vermeyen her ilişki türü, travmatik yaşantıların ve *"itaatkar psikotoplumsal mod"*un (Öztürk, 2023c, 2024b) ana rahmi olarak işlev görür.

Benzersizizm, Dissoplüralizm ve Psikodijitalizm

Gerçeğin içinde, fantezinin sadece bir kısmı; fantezinin içinde ise, gerçeğin sadece bir kısmı kendisinin en zıddı ve en benzeriyle birlikte yer alır ki bu *"dissoplüralistik varlanış"*tır! Her insan kendi ruhunun ikizini dissoplüralistik varlanışının içinde barındırır. İnsanların dissoplüralistik varlanışının içindeki *"kendine yapışkan"* ruh ikizleri, *"ters zaman"*da yaşar ki bu ters zaman, geriye doğru istikamet alan ve kendi benzersizliğini gözlemlemeye yarayan bir *"anlar dizgisi"*dir. Bir zaman genişlemesinde insan ruhunun evrimini tamamlama fantezisinin dissoplüralistik varlanışı karşısında *"benzersizizm"* dissoanalitik bağlamda (Öztürk, baskıda, 2022a) aslında kendisini yaratarak bütün tekilliği kutsayan varsayımlar karşısında önce büyüyen sonra eriyen önyargılar bükülmesinde yine kendi mevcudiyetini adeta dayatmıştır. Öztürk tarafından bir dissoanalitik psikoloji akımı (Öztürk, 2022b) olarak inşa edilen *"Benzersizcilik"* ya da *"Benzersizizm"*, kökenini bireyden topluma otantikliğin hüküm sürmesini imkanlı kılan kimliklerin tekilliğinden, identiksizliğinden ve eşsizliğinden alır. Dissoanalitik perspektiften (Öztürk, 2022a, 2022b) toplumu oluşturan her özne asla bir *"psikotoplumsal ortalama"* değildir. Aslında toplulukları ve ulusu ayakta tutan ve kuşaklaraşırı uzamda hüküm sürmesini sağlayan asıl öge bütünü oluşturan her şeyin benzersizliğidir. İnsanları herkesleştirmeye çalışan monolithik kültürler (Öztürk, 2023c, 2024a) ya da baskıcı sistemler her an bir devrime, bir savaşa ve bir ayaklanmaya gebedir. Esas dissoanalitik motto, benzersizliğin benzerliğidir ya da ortaklığıdır; çıkarda, aşkta veya savaşta birbirine benzemek sadece ve sadece itaat etmekle mümkündür ki hem zorunlu hem de seçimli bağ koptuğunda herkes kendine döner. Benzerlik üzerine inşa edilen her türlü bağ, er ya da geç çözülmek üzerine kuruludur; çoğu insan bir benzerine güdümlüdür, ancak benzer olanlar birbirini tüketir.

Benzersizizm özde tektipleştirilmeye hatta sınıf ayrımlarına karşı dissoanalitik bir manifestodur. İnsanlar benzerliklerine yapışıp benzersizliklerinden uzaklaştıkça asla kendileşemezler! (Öztürk, 2025a). Operasyonel olarak benzersizizm, psikolojik, sosyolojik ve spiritüel gerçekliğin kaynağının eşsizlik olduğunu; insana ve topluma dair her türlü varlanışın bir otantik kökenden geldiği tezini savunan dissoanalitik (Öztürk, 2022a) yaklaşıma verilen isimdir. Benzersizizm, dünyada assosiyasyon ve dissosiyasyonun aynı anda var olduğunu hem ve birbirinden beslendiğini vurgular. Bu görüşe göre, parçalanamaz bir bütünlük yoktur ve her parça hem birbirinden hem de bütünden tamamen farklı ve eşsizdir. Öztürk birbiriyle yakın ilişki dinamikleri ve fonksiyon geçişleri bulunan benzersizizmi, dissoplüralizmi ve psikodijitalizmi, dissoanalitik psikoloji (Öztürk, 2022a) kökleminde *"düşünsezgiselteorik"* eksende yakın ardışık zamanlarda yapılandırmıştır. Dissoplüralizm, entegrasyonun, gerçekliğin ve iktidarın tek bir merkezden değil, birbirine indirgenemeyen, tek başına yeterince anlamlı olmayan birden fazla eşsiz unsurdan, güç odağından, ilkeden ve sistemden oluştuğunu savunan bir *"dissoanalitik görüş"*tür. Psikolojik, toplumsal ve politik entegrasyon bağlamında aslında tek bir merkezi otorite yoktur; aynı anda assosiye ve dissosiye olabilen çoklu odaklar vardır; bu merkeziyetsiz çoklu odaklar fonksiyonel şekilde bir araya gelerek entegrasyon tam anlamıyla sağlanır! Dissoplüralizm, benzerlikten öte benzersizlikle yani benzersizizm ile yakından ilişkili çoklu bir *"düşünsel görünüm"*ün ardışık *"yaratımsal sürüm"*leridir.

İnsanlar kendi kendilerini terk edip baskın bir başkasına ve baskın bir sisteme tabi olduklarında kötü kendiliklerine geçerler. Psikodijitalizm, baskıcı politik sistemlerin siber uyaran bombardımanları aracılığıyla bireylerin tüketim alışkanlıklarını, cinsel hayatlarını, bedenlerini, ruhlarını, düşüncelerini, fantezilerini, duygularını ve zihinlerini kontrol etme ve manipüle etme, hatta sömürme tekniğidir. Psikodijitalizm, siber dissosiyasyon (Öztürk, 2022d) ve moral dissosiyasyon yaratılarak insanların birbirine benzetilmesini ve kontrol edilmelerini sağlar. Öztürk tarafından tanımlanan *"ahlaki (moral) dissosiyasyon"*, istismarcıları ile dissosiyatif özdeşim kuran ve narsisistik ötekileştirme yapan bireylerin kendileri adına her türlü ahlaksızlığı legalize ederken başkalarında olan ahlaki çöküşü ya da ahlaksızlığı şiddetle kınamasıdır. Moral dissosiyasyon, zihnin bütün rasyonel çözüm yollarını tükettiğinden dolayı, dominant bireyler karşılarındaki insana ya da insanlara yönelik gerçekleştirdikleri her yıkıcı eylemi ve manipülasyonu bir adalet aracı ya da tezahürü olarak düşünürler. Benzerliği ilke edinen primitf toplumlarda ve marjinal siber gruplarda ahlaki dissosiyasyon oldukça yüksektir. Hiçbir psikotoplumsal bütünlük en az bir kez benzersiz yanlarına dissosiye olmadan asla entegre olamaz! İnsan dissosiye olurken entegre, entegre olurken dissosiye olma kapasitesine sahiptir. Dissosiyasyon fenomeni hem travmatik yaşantılar esnasında ya da sonrasında (patolojik dissosiyasyon) hem de psikospiritüel entegrasyon öncesinde ya da sırasında (rejeneratif dissosiyasyon) (Öztürk, baskıda, 2022a, 2023c, 2025a) farklı *"varlanışsal versiyonları"* ile yaşantılanır. Rejeneratif dissosiyasyon, öznenin sanatsal, bilimsel, ruhsal ya da teorik bir yaşamsal hedef odağında kendi kimliğinden, önyargılarından, katı değerlerinden ve öznel yansılarından, iradi veya gönüllü olarak uzaklaşarak yüksek farkındalık ve bütünleşme kazanması deneyimi, hatta işlevsel ve tekamülsel bir varoluş durumudur.

Dissoanalitik Ekol Açısından Benzersizizmin ve Eşsizizmin Doğuşu

Benzersizizm olağanlıkla, eşsizizm ise olağandışılıkla identik olmasından kaynaklı birbirinden belirgin bir şekilde ayrılmaktadır. Eşsizizm, bireylerin, nesnelerin, fikirlerin ve hissedişlerin *"birtekliğini"* yani *"biricikliğini"* savunmaktadır. Benzersizizm ise, bireylerin, nesnelerin, fikirlerin ve hissedişlerin *"özdeşsizliğini"*, *"benzemezliğini"*, *"identiksizliğini"* ve *"aynısızlığını"* benimsemektedir. Global, toplumsal ve bireysel bağlamda adeta birbirine karşıt olarak algılanma eğilimli categorize edilmeye çalışılan benzerliklerin ve eşsizliklerin doğal bir kabullenişle hiçbir etken ajan olmadan, birbirini dışlamadan, saklamadan ve ortadan kaldırmadan hatta birbirinin yerine geçmeden bütünleştirilerek, öznelerin ve kitlelerin örseleyici yaşantıya hem neden olan etkenler hem de travmatik olaylar sonrasında gelişen kuşaklaraşırı psikopatolojk yansımaları konusunda bilinç, farkındalık ve içgörüsünün artırılarak şiddet içerikli düşünce, duygu ve davranışların nötralize edilmesi kadar herkesleşmeden benzersizleşmeye olan uzamdaki gelişme ihtimali olan her psikojen ögenin empatileri güçlendirilerek varlık gösteren tüm benzerlik ve eşsizlik dinamiklerinin sınırları, kapsayıcılığı ve çeşitliliği dahilindeki en optimal seviyede çocuğu, insanı, doğayı ve dünyayı sevip koruyarak çoğullaştırıp geliştiren hatta kendileştiren empatik bir olgunluk ve adaletin eşlik ettiği minimalistik yaşam felsefesiyle yüklü (Öztürk, baskıda, 2024b) eşitlikçi *"benzersisizm"* akımıyla daha merhametli, itidalli ve yaratıcı emsalsiz yeni bir entegre toplum ve bireyler inşa etmek artık hepimizin vazgeçilmez görevi olmalıdır! Daha adil, benzersiz, empatik, özgür ve eşitlikçi bir yaşam örgütlenmesi adına travma, dissosiyasyon, terör, savaş, soykırım ve göçe ilişkin çağdaş dissoanalitik (Öztürk, 2022a, 2022b) kuramlara, fonksiyonel önleme stratejilerine, yeni demokratik politik rejimlere, minimalist hayat felsefelerine, doğal ve rehber ebeveynlik stiline (Öztürk, 2022c) odaklanmamız kaçınılmazdır. Fonksiyonel çocuk yetiştirme stilleri hakim olan toplumlarda kitlesel şiddet neredeyse hiç yaşantılanmaz; terör olaylarının ve iç savaşların başlıca yaratıcısı, şiddet ve şımartılma odaklı yanlış çocuk yetiştirme stilleridir. Terör ve savaşlarla şiddet odaklı yanlış çocuk yetiştirme stillerinin yok edilmesi, *"dissosiyatif vakum etkisi"* olarak Öztürk tarafından kavramsallaştırılmıştır. Ulusların travmatik kitlesel öfkesinin yarattığı basıncın kitlesel şiddet olaylarıyla (Öztürk, 2026b) boşaltılmasıyla oluşan çekim gücü, şiddet odaklı çocuk yetiştirme stillerini adeta kendi içerisine alır; sonrasında fonksiyonel çocuk yetiştirme stillerinin varoluşu olanaklı kılınır. Sapkın ve hedonist topluluklar ve komünler, inşa ettikleri insan kökenli *"kitlesel travma kapanları"*nda kendi kendilerini kurban ederek aslında içinde yaşadıkları ulusun *"psikotoplumsal atıklar"*ından kurtulmasını sağlarlar.

Monolithik siber kültürü adeta dayatarak kapitalist sistemlerin hakimiyetini güçlendiren dijital uyaran bombardımanları, hızlı bir psikotoplumsal transformasyon ile eşlenik dijital çağ eşliğinde henüz tanımlanmaya çalışılan yeni insan profillerini ve yeni psikopatolojileri yaratmıştır! (Öztürk, 2020, 2022d). Olumlu ya da olumsuz uyaranları bazen olduğu gibi bazense farklılaştırarak işleyen, bireysel ve toplumsal deneyimleri objektif boyutta olduğu kadar subjektif boyutta da kendi içerisinde sentezleyebilen ve tümden insana özgü hem ilişkisel hem de gelişimsel bir unsur olan kimlik; kalabalıkta ve yalnızlıkta çok boyutlu bağ kurabilme, realiteyi algılayabilme ve kendi eşsizliğini kavrayabilme kapasitesine sahiptir. Tektipleştirme, baskı, itaat ve kontrol odaklı kapitalist sistemler bütününün ruhsallıkta bıraktığı kuşaklaraşırı aktarılabilen uzun dönemli tahribatla bireysel ya da toplumsal düzeyde baş edebilmek ancak ve ancak tersine döndürülebilir geçici bir fonksiyonel bölünmeyle yani dissosiyasyon aracılığıyla mümkündür. Optimal dissosiyatif yaşantılar travma ve uyum arasında bireysel tekamülü kolaylaştıran, hatta kendileşmeyi (Öztürk, baskıda, 2024b, 2025a) imkanlı kılan bir psişik katalizördür! Bireyler ya kendilerini kendileriyle tamamlarlar ya da kendilerini tamamladıklarını sandıkları insanlarla hep yarım kalırlar! Her kopya aslına boyun eğer ve onu daha da ölümsüz kılar. Hayattaki bütün tektipleşen insanlar karşısında kendileşebilerek (Öztürk, 2025a) özgün kalabilmek en büyük zaferdir. Dissoanalitik psikoloji (Öztürk, 2022a), benzersizizm akımıyla, otantik, empati ve gelişim odaklı kendileşmiş bireyler; özgürlük, adalet ve liyakat odaklı entegre medeni toplumlar yaratmayı hedefler. Benzersizizm, travma, baskı ve dijital uyaranlar karşısında kendi kimliğini, eşsizliğini ve ruhunu istemsizce değiştirme zorlantısı olarak tanımlanan *"psikotoplumsal bükülme"*ye karşı en etkili tekil direniştir; psikotoplumsal bükülme aslında insanı kendisinden uzaklaştıran bir *"kendileşme bükülmesi"*dir! (Öztürk, baskıda).

Kaynakça

Öztürk, E. (2020). Cyber societies and cyber lives: Digital communication networks as a dissociogenic agent. In: Ozturk E, ed, *Cyber Psychology*. Ankara: Turkish Clinics. p.1-13.

Öztürk, E. (2021). Trauma based alliance model therapy. *Medicine Science*, *10*(2), 631- 50.

Öztürk, E. (2022a). Dissoanalysis as a modern psychotraumatology theory: Denial trauma and mass dissociation versus dissociative revolution and psychocommunal therapy. *Medicine Science, 11*(3), 1359-85

Öztürk, E. (2022b). Dissoanalysis and the theory of psychosocial consciousness alliance: denial trauma and dissociative projective identity transition. In: Ozturk E, ed, *Psychotraumatology*. Ankara: Turkish Clinics p.1-40.

Öztürk, E. (2022c). Dysfunctional generations versus natural and guiding parenting style: Intergenerational transmission of trauma and intergenerational transfer of psychopathology as dissociogenic agents. *Medicine Science*, *11*(2), 886-904.

Öztürk, E. (2022d). Cyber dissociative experiences and mass consciousness control: The age of cyber dissociation from the perspective of theory of dissoanalysis. *NOFOR, 1(*1), 26-30.

Öztürk, E. (2023a). Dissoanalytic psychohistory: Dissoanalysis of the traumatic history of humanity and the construction of a new societal reality. *Medicine Science, 12*(1), 303-18.

Öztürk, E. (2023b). Dissoanalytic psychohistory: Dissoanalysis of the traumatic history of humanity and the construction of a new societal reality. *Medicine Science, 12*(1), 301-318.

Öztürk, E. (2023c). Shared dissociative identity disorder and defector alter personality: controlled human syndrome and the objectification trap phenomenon as a gaslighting form based on dissociative narcissism from the perspective of dissoanalysis theory and dissoanalytic psychohistory. *Medicine Science, 12*(2), 495-521.

Öztürk, E. (2024a). Necriphysiphilia as a psychopathology of the anthropocene epoch and, a dissoanalytic political psychology perspective on the transformation of individual trauma to social trauma. *Medicine Science*, *13*(4), 962-972.

Öztürk, E. (2024b). *Trauma and dissociation: basic book of psychotraumatology*. 3nd ed. İstanbul Nobel Tıp Kitabevi. p.1-399.

Öztürk, E. (2025a). Self-actualization doctrines: An integration model beyond psychotherapies. *Med Science*, *14*(4), 1147-59.

Öztürk, E. (2025b). When trauma, oppression, and media shatter psychological integration: A dissoanalytic restructuring on the missions and formations of identity and alter personalities. *Medicine Science*, *14*(1), 266-93.

Öztürk, E. (2026a). Crisis intervention psychotherapy when psychotherapeutic terror, moral dissociation, the traumatic self, and the destructive self threaten emotional stabilization and psychic integration. In: Ozturk E, ed, *Political Psychology*. Ankara: Turkish Clinics p.29-54.

Öztürk, E. (2026b). Dissoanalytic political psychology: More than a theory and a manifesto. In: Ozturk E, ed, *Political Psychology*. Ankara: Turkish Clinics p.1-28.

Öztürk, E. (baskıda). Benzersizizm, eşsizizm ve ikonizm: Travmanın çoğul tetikleyicilerine karşı tekil direnişler!. E. Öztürk. (Ed.), *Soykırım Psikolojisi* içinde. Türkiye Klinikleri.

B050

Sosyal Destek ile Yaşam Doyumu Arasında JoMO ve Öznel Zindeliğin Aracı Rolü

Nilüfer Al[1], Fatima Naz Kayabaşı[1], Elif Nazlı Altı[2], Doç. Dr. Yusuf Akyıl[3], Uzm. Beste Erdinç[4]

[1] Yıldız Teknik Üniversitesi
[2] İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
[3] Milli Eğitim Bakanlığı
[4] İstanbul Nişantaşı Üniversitesi

Bildiri no: ABS-9DK5P1

Özet

Bireylerin yaşam doyumlarını belirlemede önemli faktörlerden biri algılanan sosyal destektir. Bu ilişkide hangi psikolojik mekanizmaların rol oynadığını anlamak amacıyla mevcut araştırmada sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki Gelişmeleri kaçırmanın keyfi (Joy of Missing Out; JoMO) ve öznel zindeliğin aracı rolü incelenmektedir. Araştırmaya 118'i (%26.8) erkek ve 322'si (%73.2) kadın olmak üzere toplam 440 yetişkin birey katılmıştır. Araştırmada incelenen değişkenleri ölçmek için Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Kısa Formu, Gelişmeleri Kaçırma Keyfi (JoMO) Ölçeği, Öznel Zindelik Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi ile yürütülen analiz bulgularına göre sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide JoMO ve öznel zindeliğin paralel ve tam aracı rol üstlendiği ortaya çıkmıştır. Bu durumda sosyal desteğin yaşam doyumunu JoMO ve öznel zindelik üzerinden dolaylı olarak yordadığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bireylerin daha fazla sosyal destek algılamaları JoMO ve öznel zindelik düzeylerini güçlendirerek yaşama ilişkin daha fazla tatmin duymalarını sağlayabilir. Bu bağlamda bireylerin sosyal destek kaynaklarını güçlendirmeye ve öznel zindeliklerini artırmaya yönelik psikoeğitim ve müdahale programlarının geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, gelişmeleri kaçırma keyfi, öznel zindelik, aracılık.

THE MEDIATING ROLE OF JOMO AND SUBJECTIVE VITALITY BETWEEN SOCIAL SUPPORT AND LIFE SATISFACTION

Abstract

Perceived social support is one of the key factors in determining individuals' life satisfaction. To understand which psychological mechanisms play a role in this relationship, the present study examines the mediating roles of the "Joy of Missing Out" (JoMO) and subjective well-being in the relationship between social support and life satisfaction. A total of 440 adults participated in the study, including 118 (26.8%) men and 322 (73.2%) women. The Perceived Social Support Scale (Short Form), the Joy of Missing Out (JoMO) Scale, the Subjective Vitality Scale, and the Satisfaction with Life Scale were used to measure the variables examined in the study. According to the findings of the analysis conducted using structural equation modeling, it was found that JoMO and subjective vitality played parallel and full mediating roles in the relationship between social support and life satisfaction. In this context, it is understood that social support indirectly predicts life satisfaction through JoMO and subjective vitality. In other words, when individuals perceive more social support, this may enhance their levels of JoMO and subjective vitality, thereby leading to greater life satisfaction. In this context, it is recommended that psychoeducational and intervention programs be developed to help individuals strengthen their sources of social support and increase their subjective vitality.

Keywords: Perceived social support, life satisfaction, joy of missing out, subjective vitality, mediation.

1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar mutluluğu ve mutluluğun doğasını anlamaya ve açıklamaya çalışmışlardır. Günümüzde de mutluluk ve ilişkili kavramlar pozitif psikoloji alanında yapılan araştırmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Bu çerçevede yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşamları hakkındaki öznel iyilik halleri ile ilgili yargılarını ifade eden bir kavramdır (Diener vd., 1985). Diener'e (1984) göre yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamını bilişsel açıdan değerlendirmesiyle ilişkili olan öznel iyi oluşun önemli bileşenlerinden biridir. Bu kavram bireylerin kendi ölçütleri doğrultusunda yaşam kalitelerine yönelik yaptıkları genel değerlendirmeleri ifade etmektedir. Aynı zamanda yaşam doyumu bireyin hayatına ilişkin genel değerlendirmeleri ve inançları şeklinde de açıklanabilmektedir (Dağlı & Baysal, 2016). Ayrıca yaşam doyumu bireyin yaşantısındaki önemli alanlarda (iş, aile, okul vb.) olumlu yaşantıların olumsuz yaşantılardan fazla olmasıyla ilişkilidir (Mahanta & Aggarwal, 2013). Diener (1984), yaşam doyumunun dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve bireyin yaşamındaki olumlu ya da olumsuz olaylar, yaşam koşulları ile kişisel beklenti ve standartlara göre değişebileceğini belirtmektedir. Evli olmak, bir partnerle yaşamak, aile ve arkadaşlarla kurulan ilişkiler gibi sosyal çevreyi oluşturan etmenlerin de yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Dağlı & Baysal, 2016). Sosyal destek, bireyin çevresinden sosyal ve psikolojik anlamda aldığı destek olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1997). Farklı bir tanıma göre bireyin sosyal ilişkileri aracılığıyla ulaşabildiği, ruhsal ve fiziksel sağlığı destekleyen psikolojik ve maddi kaynakları kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Rodriguez & Cohen, 1998).

Son yıllarda yapılan araştırmalar algılanan sosyal desteğin yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu; aile desteğinin sosyal destekle güçlü bir ilişki içerisinde bulunduğunu ve öğretmen, akran ile arkadaş desteğinin bireylerin yaşam doyumu ve iyi oluşunu artırdığını göstermektedir (Bi vd., 2021; Brisson vd., 2024). Dahası sosyal desteğin yaşam doyumunu pozitif yönde yordadığı bilinmektedir (Dadandı & Çıtak, 2023). Özellikle yapılan boylamsal bir araştırma yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip bireylerin ilerleyen süreçte daha yüksek yaşam doyumu bildirdiklerini ortaya koymaktadır (Hanımoğlu, 2025). Ayrıca psikolojik dayanıklılık ve psikolojik sıkıntı gibi değişkenlerin sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olabileceği ifade edilmektedir (Dadandı & Çıtak, 2023; Hanımoğlu, 2025). Bu nedenle sosyal destek bireylerin iyi oluşlarını destekleyen önemli değişkenlerden biri olarak görülebilir. Bununla birlikte sosyal destek yalnızca doğrudan değil, farklı psikolojik mekanizmalar aracılığıyla da yaşam doyumuna katkı sağlayabilir. Bu değişkenlerden biri ise öznel zindelik kavramıdır. Öznel zindelik, bireyin kendisini enerjik, canlı ve yaşam dolu hissetmesine ilişkin öznel deneyimlerini ifade eden bir kavramdır (Chang & Kao, 2024). Sosyal ilişkiler ve destekleyici çevrenin bireylerin kendilerini daha enerjik ve aktif hissetmelerine katkı sağlaması, sosyal desteğin yaşam doyumunu öznel zindelik aracılığıyla destekleyebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca psikolojik dayanıklılığın, sosyal destek ile öznel zindelik arasındaki ilişkide aracı role sahip olabileceği ifade edilmektedir (Kaya, 2024). Bu doğrultuda sosyal desteğin bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirerek öznel zindelik düzeylerinin artmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öznel zindeliğin çeşitli olumlu psikolojik yapılarla pozitif; olumsuz psikolojik durumlarla ise negatif yönde ilişkili olduğunu, ayrıca öznel zindelik düzeyi yüksek bireylerin yaşamlarını daha olumlu değerlendirerek daha yüksek yaşam doyumu bildirdiklerini göstermektedir (Uysal vd., 2014). Bu doğrultuda öznel zindeliğin sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide önemli bir rol üstlenebileceği düşünülebilir. Günümüzde sosyal ilişkilerin dijital ortamlarda da sürdürülmesi bireylerin iyi oluşlarıyla ilişkili yeni kavramların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Son yıllarda dikkat çeken kavramlardan biri de gelişmeleri kaçırma keyfi (JoMO) kavramıdır. Dijitalleşme çağında yaşam doyumu kavramının da çeşitli değişimlerden etkilendiği düşünülmektedir. Bu bağlamda JoMO'nun bireylerin yaşam doyumlarıyla ilişkili olabilecek kavramlardan biri olduğu söylenebilir. Dijitalleşmenin yaşam doyumu üzerindeki etkileri bireyin teknolojiyi kullanım biçimine ve bu sürece nasıl uyum sağladığına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde değişebilmektedir (Islami, 2024). Literatürde JoMO'nun önemli özelliklerinden birinin bireyin bağlantıyı kesme kararını kendi isteğiyle vermesi olduğu belirtilmektedir. Bu durum bireyin sosyal etkileşimlerden zorunlu olarak uzak kalmasından farklıdır. JoMO kapsamında birey diğer seçeneklerin farkında olmasına rağmen belirli

sürelerle sosyal bağlantılardan uzak kalmayı tercih etmekte ve bu süreçte neşe, memnuniyet, bağlılık ve tatmin gibi olumlu duygular yaşayabilmektedir (Aitamurto vd., 2021; Jacobsen, 2021). Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bağlantıyı kesmeye yönelik özerk kararların bireyin iyi oluşunu destekleyebileceği düşünülmektedir (Barry vd., 2023). Bu doğrultuda, JoMO'nun bireylerin yaşam doyumu üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceği düşünülmektedir. Literatürde JoMO ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu; bireylerin dijital dünyanın yoğun etkileşiminden uzaklaşarak daha fazla iç huzur hissedebilmelerinin ve kendilerine zaman ayırabilmelerinin yaşam doyumunu destekleyebileceği belirtilmektedir (Gültekin vd., 2024). JoMO'daki keyif duygusunun aksine gelişmeleri kaçırma korkusunda (FoMO), bireyin başkalarının yaşadığı deneyim ve gelişmeleri kaçırdığına yönelik duyduğu kaygıyı ifade etmektedir (Przybylski vd., 2013). Destekleyici sosyal ilişkilerin bireylerin gelişmeleri kaçırma korkusunu azaltabildiği belirtilmektedir (Dou vd., 2023). JoMO, FoMO'ya zıt bir yapı olarak değerlendirilebileceğinden dolayı JoMO ile ilişkili değişkenlerden birinin de sosyal destek olduğu düşünülmektedir. Bu durum bireyin bağlantıyı kesme sürecine ilişkin değerlendirmesinin iyi oluş açısından önemli olduğuna işaret etmektedir. Alanyazında sosyal destek, yaşam doyumu, JoMO ve öznel zindelik değişkenlerini ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide JoMO ve öznel zindeliğin aracı rolünü inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı 18 yaş ve üzeri bireylerde sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide JoMO ve öznel zindeliğin aracı rolünü incelemektir.

H1. Sosyal destek ile yaşam doyumu arasında JoMO'nun aracılık rolü vardır.

H2. Sosyal destek ile yaşam doyumu arasında öznel zindeliğin aracılık rolü vardır.

H3. Sosyal destek ile yaşam doyumu arasında JoMO ve öznel zindeliğin aracılık rolü vardır.

2. YÖNTEM

Katılımcılar ve Prosedür

Araştırmada 118 erkek (%26.8) ve 322 kız (%73.2) yetişkin birey olmak üzere 440 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların ortalama yaşı 22.44'tür (ss = 4.32). Yalnızca gönüllü bireylerin katıldığı araştırmada katılımcılardan ölçek setlerindeki bilgilendirilmiş onamı ayrıntılı bir şekilde okumaları ifade edilmiştir. Öğrenim düzeyi açısından katılımcıların %60.2'si lise mezunudur. Bu katılımcıların %75.7'sini oluşturan büyük çoğunluğu sosyoekonomik açıdan kendilerini "orta" düzeyde olarak nitelemektedir.

Ölçme Araçları

Öznel Zindelik Ölçeği. Ryan ve Frederick (1997) tarafından bireylerin canlı, enerjik ve kendilerini uyanık hissetmelerine yönelik yaşadıkları öznel deneyimleri ve zindelik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Uysal vd. (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısının iyi uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir (χ^2/sd = 1.73, RMSEA = .047, CFI = 1.00, GFI = .99, SRMR = .023). Ölçek alt boyut içermemekte olup tek boyutta toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 7'li Likert tipinde derecelendirilmekte olup, cevap seçenekleri 1 (Benim için hiç geçerli değil) ile 7 (Benim için tamamen geçerli) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin öznel zindelik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .84, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .79 olarak rapor edilmiştir.

Gelişmeleri Kaçırma Keyfi Ölçeği. Barry vd. (2023) tarafından bireylerin dijital ortamlardan uzak kalmaya yönelik olumlu tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Kantar vd. (2025) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir (CFI = .958, TLI = .947, RMSEA = .048, SRMR = .060). Ölçek; "Bağımsızlık Keyfi", "Bağlantıyı Kesme Keyfi" ve "Öz-Yansıtma Keyfi" olmak üzere üç alt boyut ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5'li Likert tipinde derecelendirilmekte olup cevap seçenekleri 1'den 5'e kadar puanlanmaktadır. Ölçekten alınan

yüksek puanlar bireyin çevrim dışı kalmaktan memnuniyet duyduğunu, dijital ortamlardan bilinçli şekilde uzaklaşabildiğini ve çevrim dışı zamanı kendisi için anlamlı biçimde değerlendirebildiğini göstermektedir. Düşük puanlar ise bireyin dijital ortamdan uzak kalmaya yönelik olumlu duygularının daha düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .76 olarak rapor edilmiştir.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Kısa Formu (F-SozU K-3). Petersen vd. (2024) tarafından bireyin herhangi bir olumsuz deneyim karşısında algıladığı sosyal destek düzeyini kısa bir tarama aracı olarak belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Türk vd. (2025) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tek tek boyutlu yapısının iyi uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir (CFI = 1.00, GFI = 1.00, NFI = 1.00, RMSEA = 0.00, SRMR = 0.00). Ölçek toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5'li Likert tipinde derecelendirilmekte olup cevap seçenekleri 1 (Hiç doğru değil) ile 5 (Çok doğru) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin algıladığı sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .82 olarak rapor edilmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği. Diener vd. (1984) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Dağlı ve Baysal (2016) gerçekleştirmiştir. Ölçeğin uyum değerleri $\chi^2/sd = 1.17$, GFI = 0.99, AGFI = 0.97, CFI = 1.00, NFI = 0.99, SRMR = 0.019 ve RMSEA = 0.030 olarak bulunmuş ve ölçeğin iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Tek faktörlü ve 5 maddeden oluşan bir öz bildirim yoluyla yanıtlanan ölçekte her madde 5 puan üzerinden değerlendirilmektedir (1 = Hiç katılmıyorum, 5 = Tamamen katılıyorum). Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 5 ile 25 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .97 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma yetişkin bireylerin sosyal destek, JoMO, öznel zindelik ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Analizler için SPSS, JASP ve AMOS programları kullanılmıştır. Analizler yapılırken normallik analizleri kapsamında betimsel istatistikler ve güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Sonra korelasyon analizi yapılmıştır. Anlamlı korelasyon analiz sonuçları sonrasında Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) uygulanarak araştırma hipotezleri test edilmiştir. YEM birden fazla parametreye göre karar verme imkanı sunduğundan için güçlü bir nicel analiz yöntemi olarak nitelenmektedir (Kline, 2011). Kline'in (2011) önerileri doğrultusunda iki aşamalı olarak uygulanan YEM'in ilk aşamasında gösterge değişkenlerin gizil değişkenleri oluşturması ve gizil değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini test eden ölçme modeli değerlendirilmiştir. Bu model doğrulandıktan sonra hipotezlerde ortaya konulan yapısal model test edilmiştir. YEM'in sonuçları Hu ve Bentler (1999) tarafından tavsiye edilen uyum iyiliği indekslerine göre değerlendirilmiştir ($\chi 2$, df, GFI, NFI, IFI, CFI, SRMR ve RMSEA). $\chi 2$'nin df'ye oranının 5'ten küçük olması, GFI, IFI ve CFI değerlerinin .90'dan yüksek olması ve SRMR ile RMSEA değerlerinin ise .08'den düşük olması kritik değerler olarak dikkate alınmıştır (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2001).

YEM'de JoMO, öznel zindelik ve yaşam doyumu kavramlarının ölçme araçları tek boyutlu olduğu için madde parselleme yapılmıştır. Kişilik özellikleriyle ilgili kavramlarda kullanılan bu teknik gözlenen değişken sayısını azaltmakta, güvenirliği artırabilmekte ve ölçeklerin normal dağılım göstermesinde etkili olmaktadır (Nasser-Abu Alhija & Wisenbaker, 2006). Parselleme ile JoMO için üç, subjective vitality ve life satisfaction için ikişer boyut oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Önce betimsel istatistikler, güvenirlik ve korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından ölçme modeline ve yapısal modele ait sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışma değişkenlerinin betimsel istatistikleri, güvenilirlik ve korelasyon katsayıları

	Ort.	ss	Çaprıklık	Basıklık	ω	α	1	2	3
1-Sosyal Destek	12.02	2.89	-0.997	0.544	.761	.753	-		
2-Öznel Zindelik	29.41	8.31	-0.182	-0.170	.866	.861	.23**	-	

3-Yaşam Doyumu	14.95	4.31	-0.090	-0.247	.842	.841	.23**	.48**	-
4-JoMO	46.35	7.33	-0.241	0.109	.770	.769	.15**	.24**	.29**

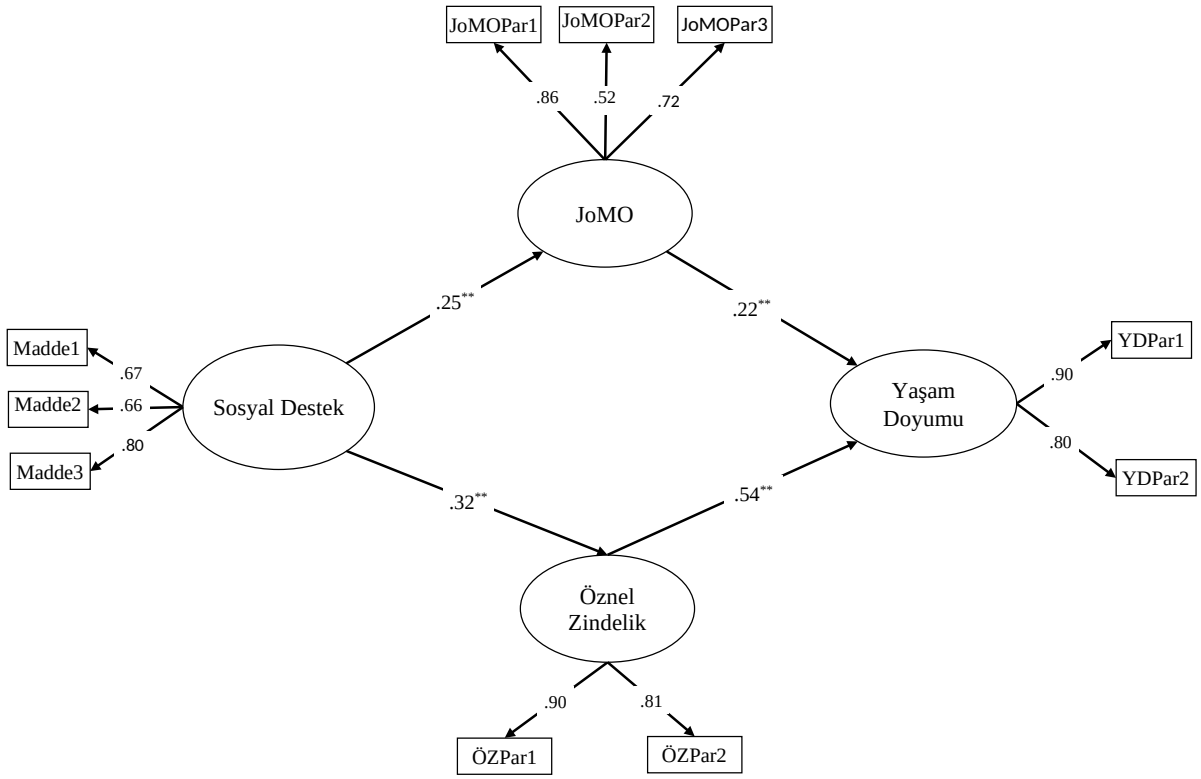
**p<.001

Betimsel istatistikler, güvenirlik ve korelasyon analizi bulgularına Tablo 1'de yer verilmiştir. Değişkenlerin çarpıklık (-.997 ile -.090 arasında) ile basıklık (-.247 ile .544 arasında) değerlerinin Finney ve DiStefano (2006) belirttiği çarpıklık için ±2 ve basıklık için ±7 normallik kriterleri içerisinde oldukları görülmektedir. Ayrıca tüm ölçeklerin güvenirlik değerleri (McDonald's ω, Cronbach's α) yeterli düzeydedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre kavramların birbirleri ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir.

Kavramlar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkması sonucunda ölçme modelinin test edilmesine geçilmiştir. Ölçme modelinde sosyal destek, JoMO, öznel zindelik, yaşam doyumu olmak üzere dört gizli değişken ve gizli değişkenlere bağlı toplamda 10 adet gözlenen değişken bulunmaktadır. Analiz sonuçlarına göre uyum değerleri χ2/df = 3.103, GFI = .961, NFI = .942, IFI = .960, TLI = .937, CFI = .959, SRMR = .046, RMSEA = .069 olmak üzere kabul edilebilirdir. Böylece ikinci aşama olan yapısal modelin testine geçilmiştir.

Yapısal modelde öncelikle sosyal destek ile yaşam doyumu arasında JoMO ve öznel zindeliğin kısmi aracı olduğu model sınanmıştır. Kısmi aracı model sosyal destek ile yaşam doyumu arasında doğrudan yol içermektedir. Aynı zamanda JoMO ve öznel zindeliğin aracılığı ile sosyal desteğin yaşam doyumunu yordaması söz konusudur. Analiz sonucunda modelin uyum değerleri kabul edilebilir olmasına rağmen (χ2/df = 3.592, GFI = .954, NFI = .930, IFI = .949, TLI = .922, CFI = .948, SRMR = .0698, RMSEA = .077) sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki doğrudan yolun anlamsız olması nedeniyle tam aracı model de test edilmiştir.

Tam aracı modelde sosyal destek ile yaşam doyumu arasında doğrudan yol bulunmamaktadır. Bu modelde sosyal desteğin yaşam doyumunu JoMO ve öznel zindelik üzerinden dolaylı olarak yordaması söz konusudur. Bu modelde tüm yol kat sayıları anlamlıdır ve modelin uyum değerleri kabul edilebilirdir (χ2/df = 3.534, GFI = .954, NFI = .929, IFI = .948, TLI = .924, CFI = .948, SRMR = .0704, RMSEA = .076). Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde sosyal destek ile yaşam doyumu arasında JoMO ve öznel zindeliğin tam ve paralel aracılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen model figür 1'de sunulmaktadır.



Figür 1. Kısmi aracı yapısal model için standartlaştırılmış faktör yükleri. Not: N = 440; ** p < .001; YDpar: yaşam doyumu parselleri; JoMOPar: JoMO parselleri; ÖZPar: öznel zindelik parselleri.

Tartışma

Bireylerin sosyal deneyimleri yaşamlarına yönelik memnuniyetlerini belirlemede önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Nitekim sosyal bağları kuvvetli olan bireylerin iyi oluşlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Yalçın, 2015). Fakat yaşam doyumunu açıklamada yalnızca sosyal bağlama odaklanmak sınırlı bir bakış açısı olabilir. Dolayısıyla mevcut araştırmada sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide JoMO ve öznel zindeliğin aracılık rolleri ele alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyal destek ile yaşam doyumu arasında JoMO ve öznel zindeliğin tam ve paralel aracı rolü ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle sosyal destek, yaşam doyumunu JoMO ve öznel zindelik üzerinden dolaylı olarak yordamaktadır. Mevcut araştırma için kurulan hipotezler ve elde edilen bulgular ilgili literatür kapsamında tartışılmıştır.

Öncelikle sosyal destek ile yaşam doyumu arasında JoMO'nun aracılığı incelenmiştir. Araştırma bulguları JoMO'nun tam aracı olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle sosyal destek yaşam doyumunu JoMO üzerinden dolaylı olarak yordamaktadır. JoMO, bireyin diğer seçeneklerin farkında olmasına rağmen belirli sürelerle sosyal bağlantılardan uzak kalmayı tercih ettiği ve bu süreçten olumlu duygular yaşayabildiği bir durum olarak tanımlanmaktadır (Barry vd., 2023). Bu durum bireylerin dijital dünyadan bilinçli olarak uzaklaşma tercihlerinin genel yaşam tatmini üzerinde iyileştirici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Gültekin vd., 2024). Dolayısıyla güçlü sosyal destek algısına sahip bireylerin dijital baskılardan daha kolay uzaklaşabildiği ve bunun da yaşam doyumlarına olumlu yönde yansıyabileceği düşünülmektedir. Ancak JOMO kavramının literatürde oldukça yeni ve sınırlı çalışılmış bir kavram olması nedeniyle sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide JOMO'nun aracılık rolünü inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Öte yandan korku, kaygı ve pişmanlık gibi olumsuz duygular içermesi yönüyle FoMO kavramı, JoMO'nun aksi bir yönde görülebilir (Jacobsen, 2021). FoMO'nun life satisfaction'ı yordadığı bilinmektedir (Deniz, 2021). Dolayısıyla bu durumun JoMO'nun yaşam doyumunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamasını desteklediği anlaşılabilir. Bu durum bireylerin gelişmelere karşı kaçırma korkusu veya istemli bir şekilde

gelişmelerden uzak kalma yönündeki farklı tutumlarının onların yaşam doyumunu şekillendirebildiği anlaşılabilir.

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir hipotez ise sosyal destek ile yaşam doyumu arasında öznel zindeliğin aracılık rolünün test edilmesi olup elde edilen analiz sonuçları tarafından doğrulanmıştır. Diğer bir ifadeyle sosyal destek, yaşam doyumunu öznel zindelik aracılığıyla dolaylı olarak yordamaktadır. Literatürde sosyal destek, öznel zindelik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Akın'ın (2015) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada arkadaşlık kalitesi ile öznel zindelik ve öznel mutluluk arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca aynı araştırmada arkadaşlık kalitesinin öznel zindeliği, öznel zindeliğin ise öznel mutluluğu olumlu yönde yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise arkadaşlık kalitesi ile öznel mutluluk arasındaki ilişkide öznel zindeliğin aracılık rolü üstlendiğidir. Bu sonuçlar sosyal desteğin bireyin öznel zindelik düzeyini destekleyebildiğini ortaya koymaktadır. Çelik (2017) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada öznel zindelik ile yaşam doyumu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde Uysal vd. (2014) öznel zindeliğin öznel mutluluk ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bireyin kendisini psikolojik olarak canlı ve enerjik hissetmesinin genel mutluluğunu ve yaşam doyumunu besleyen bir mekanizma olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre yaşam doyumu arttıkça öznel mutluluk düzeylerinin de arttığı ve bu ilişkide öznel zindeliğin aracılığının bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öznel zindelik ile yaşam doyumu, öz yeterlilik, psikolojik iyi oluş ve yaşam becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Fini vd., 2010; Kara & Gönültaş, 2025). Tüm bu bulgular mevcut araştırmanın sonucunda elde edilen sosyal destek ve yaşam doyumu ilişkisinde öznel zindeliğin aracılık rolünü destekler niteliktedir. Bireyin sosyal çevresinden gördüğü desteğin kendisini daha enerjik, canlı ve psikolojik olarak güçlü hissetmesini sağladığı, bunun da yaşam doyumuna olumlu yansıdığı düşünülebilir.

Son olarak incelenen hipotez sosyal destek ile yaşam doyumu arasında JOMO ve öznel zindeliğin aracılık rolünü incelemek olup doğruluğu kanıtlanmıştır. Böylece JOMO ve öznel zindeliğin sosyal destek ile yaşam doyumu ilişkisinde paralel aracılık rolüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Literatürde öznel zindeliğin bireyin yaşam doyumunu geliştiren önemli bir psikolojik kaynak olduğu bilinmektedir (Uysal vd., 2014) .Bunun yanında araştırma bulguları bireylerin yaşam doyumu ve öznel zindelik seviyeleri düştükçe hissettikleri kaygıyla başa çıkabilmek adına problemli dijital alışkanlıklara daha fazla yöneldiklerini göstermektedir (Peker vd., 2021). Buna karşılık bireylerin dijital dünyadan bilinçli olarak uzaklaşma tercihlerinin genel yaşam tatmini ve öznel zindelik üzerinde iyileştirici bir etkiye sahip olması söz konusudur (Gültekin vd., 2024). Bu durum bireyin sosyal destek kaynaklarının güçlü olmasının hem öznel zindeliğini artırabileceğini hem de dijital dünyaya yönelik daha sağlıklı sınırlar geliştirmesine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Böylece birey hem psikolojik olarak daha canlı hissedebilmekte hem de dijital baskılardan uzaklaşarak yaşam doyumunu artırabilmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma bulguları alana dair önemli katkılar sunmakla birlikte bazı sınırlılıklardan bahsedilmesi gerekmektedir. İlk olarak verilerin öz-bildirim aracılığıyla toplanmış olması katılımcıların öznel algılarına dayalı yanlılıklar ve sosyal beğenirlik etkisi gibi sınırlılıklara yol açabilmektedir. Bu durumu engellemek amacıyla gelecek araştırmalarda öz-bildirim araçlarının yanı sıra gözlem, görüşme veya akran değerlendirmesi gibi nitel tekniklere başvurulabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı kullanılan araştırma desenine ilişkindir. Çalışmada nicel yöntemlerden YEM kullanılarak güçlü analizler gerçekleştirilmiş olsa da araştırmanın kesitsel bir desene sahip olması nedeniyle değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin kullanılmasında dikkat edilmesi gerekmektedir. YEM'de sosyal desteğin JoMO ve öznel zindelik üzerinden yaşam doyumunu yordadığı görülse bile bu ilişkilerin nedensel yönünü daha net ortaya koyabilmek için boylamsal ve deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda araştırmanın bulguları belirli bir kültürel bağlam içerisinde elde edilmiştir. Sosyal destek algısının bireylerin yaşam doyumuna yansımaları diğer kültürlere göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle elde edilen sonuçların farklı kültürel bağlamlara

genellenmesinde dikkat edilmelidir. Gelecek araştırmalarda farklı kültürlerde yapılacak karşılaştırmalı çalışmaların literatüre önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

4. SONUÇ

Araştırma sonucuna göre sosyal destek ile yaşam doyumu arasında JoMO ve öznel zindeliğin tam aracı rolü belirlenmiştir. Diğer bir deyişle sosyal destek, JoMO ve öznel zindelik dolayısıyla yaşam doyumunu yordamaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların sosyal destek düzeylerinin, JoMO eğilimini ve öznel zindelik düzeylerini desteklemesi dolayısıyla yaşam doyumunun yükselmesine katkı sağlayan bir değişken olduğu ortaya konmuştur. Bireyin çevresinden aldığı sosyal desteğin, dijital dünyadaki gelişmeleri kaçırmaya yönelik bakış açısını şekillendirdiği ve kendisini enerjik hissetmesine olanak tanıdığı, bu durumun da yaşamdan alınan doyumu güçlendirdiği görülmektedir. Bu noktada bireylerin sosyal destek kaynaklarını güçlendirmeye yönelik müdahaleler ve öznel zindeliği artırıcı psikoeğitim programları aracılığıyla yaşam doyumuna katkı sağlanabilir.

5. KAYNAKLAR

Aitamurto, T., Won, A. S., Sakshuwong, S., Kim, B., Sadeghi, Y., Stein, K., ... & Kircos, C. L. (2021, May). From fomo to jomo: Examining the fear and joy of missing out and presence in a 360 video viewing experience. In Proceedings of the 2021 CHI conference on human factors in computing systems (pp. 1-14). https://doi.org/10.1145/3411764.3445183

Akın, U. (2015). Do school experiences predict life satisfaction in Turkish college students?. International Online Journal of Educational Sciences, 7(1), 87-96.

Barry, C. T., Smith, E. E., Murphy, M. B., Halter, B. M., & Briggs, J. (2023). JOMO: Joy of missing out and its association with social media use, self-perception, and mental health. Telematics and Informatics Reports, 10, 100054. https://doi.org/10.1016/j.teler.2023.100054

Bi, S., Stevens, G. W., Maes, M., Boer, M., Delaruelle, K., Eriksson, C., ... & Finkenauer, C. (2021). Perceived social support from different sources and adolescent life satisfaction across 42 countries/regions: The moderating role of national-level generalized trust. Journal of youth and adolescence, 50(7), 1384-1409. https://doi.org/10.1007/s10964-021-01441-z

Brisson, R., Furstova, J., Sokolova, L., Eriksson, C., Boniel-Nissim, M., & Badura, P. (2024). Trends in the link between perceived social support and life satisfaction in adolescents (2013/14–2021/22): A cross-national study. International Journal of Public Health, 69, 1607283. https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1607283

Chang, L. C., & Kao, I. C. (2019). Enhancing social support and subjective vitality among older adults through leisure education. International Psychogeriatrics, 31(12), 1839-1840. https://doi.org/10.1017/S1041610219000103

Chia, J. L., Hartanto, A., & Tov, W. (2025). Supporting satisfaction, satisfying support: Bidirectional associations of social support and life satisfaction. Social Psychological and Personality Science. https://doi.org/10.1177/19485506241283584

Çelik, E. (2017). Examining the mediating effect of subjective vitality in the proactive personality and life satisfaction relationship. International Journal of Happiness and Development, 3(4), 289-302. https://doi.org/10.1504/IJHD.2017.087929

Dadandi, I., & Çitak, S. (2023). Psychological Distress Mediates the Relationship Between Social Support and Satisfaction with Life. International Journal of Contemporary Educational Research, 10(3), 724-734.

Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(59). https://doi.org/10.17755/esosder.263229

Deniz, M. (2021). Fear of missing out (FoMO) mediate relations between social self-efficacy and life satisfaction. Psicologia: Reflexão e Crítica, 34, 28. https://doi.org/10.1186/s41155-021-00193-w

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

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of personality assessment, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Dou, F., Li, Q., Li, X., Li, Q., & Wang, M. (2023). Impact of perceived social support on fear of missing out (FoMO): A moderated mediation model. Current Psychology, 42(1), 63-72. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01404-4

Fini, A. A. S., Kavousian, J., Beigy, A., & Emami, M. (2010). Subjective vitality and its anticipating variables on students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 150-156. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.064

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and Categorical Data in Structural Equation Models. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), A Second Course in Structural Equation Modeling (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.

Gültekin, Z., Bayramoğlu, G., & Gültekin, F. (2024). Olup biteni kaçırma keyfi (JOMO) ölçeğinin türkçeye uyarlanması geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Journal of Management & Labor/Yönetim ve Çalışma Dergisi, 8(1), 49-76.

Hanımoğlu, E. (2025). Life satisfaction in emerging adulthood: a longitudinal study of social support, resilience, and gender differences. Frontiers in Psychology, 16, 1602140. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1602140

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Islami, K. I. N. (2024). Hubungan joy of missing out (JOMO) dengan life satisfaction pengguna media sosial pada dewasa awal [Doctoral dissertation, Universitas Widya Dharma].

Jacobsen, S. (2021). FOMO, JOMO and COVID: How missing out and enjoying life are impacting how we navigate a pandemic. In Marketing Under Uncertainty 2021 Annual Spring Conference (p. 46).

Kantar, A., Yalçın, İ., Kocabıyık, O. O., & Barry, C. (2025). Joy of Missing Out (JOMO) and its role in reducing social media addiction: The serial mediating role of loneliness and psychological distress. Psychological Reports, 00332941251378710. https://doi.org/10.1177/00332941251378710

Kara, E., & Gönültaş, O. (2025). The Mediator Role of Subjective Vitality in the Relationship between Psychological Flexibility and Life Satisfaction in Adolescents. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 75-106.

Kaya, B. (2024). Social support and subjective vitality among adolescents: the multiple mediation role of self-compassion and resilience. Current Psychology, 43(33), 26772-26786. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06326-5

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). The Guilford Press.

Liu, Q., Jiang, M., Li, S., & Yang, Y. (2021). Social support, resilience, and self-esteem protect against common mental health problems in early adolescence: A nonrecursive analysis from a two-year longitudinal study. Medicine, 100(4), e24334. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000024334

Mahanta, D., & Aggarwal, M. (2013). Effect of perceived social support on life satisfaction of university students. European academic research, 1(6), 1083-1094.

Nasser-Abu Alhija, F., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. Structural Equation Modeling, 13(2), 204-228. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_3

Peker, A., Cengiz, S., & Yıldız, M. N. (2021). Yaşam doyumu ve öznel zindeliğin COVID-19 korkusu ile problemli internet kullanımı arasındaki aracılık ilişkisi. Klinik Psikiyatri Dergisi, 24(2), 199-206.

Petersen, J., Reinwarth, A. C., Beutel, M. E., Brähler, E., & Decker, O. (2024). Development and validation of a brief three-item form of the perceived social support questionnaire (F-SozU K-3). International Journal of Clinical and Health Psychology, 24(3), 100496. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2024.100496

Rodriguez, M. S., & Cohen, S. (1998). Social support. Encyclopedia of mental health, 3(2), 535-544.

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. Journal of personality, 65(3), 529-565. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th ed.). Allyn and Bacon.

Türk, N., Özmen, M., & Derin, S. (2025, July). Psychological strain and suicide rumination among university students: exploring the mediating and moderating roles of depression, resilient coping, and perceived social support. Healthcare, 13(15), 1875. https://doi.org/10.3390/healthcare13151875

Uysal, R., Satici, S. A., Satici, B., & Akin, A. (2014). Subjective vitality as mediator and moderator of the relationship between life satisfaction and subjective happiness. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(2), 489-497.

Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye'de yapılmış çalışmaların meta analizi. Türk Psikiyatri Dergisi, 26(1), 21-32.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13).

B051

SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM YÖNETİMİNDE ÖĞRENCİ REFAHI: POZİTİF PSİKOLOJİ TEMELLİ BİR DERLEME ÇALIŞMASI

Ayşe Melek Ayaz, Yaren Böke, Dr. Öğr. Üyesi Nurhan Naz
İstanbul Gelişim Üniversitesi
Bildiri no: ABS-B490TE

ÖZET

Eğitim kurumlarının uzun vadeli sürdürülebilirliği, yalnızca akademik çıktılar ve kurumsal verimlilikle değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik sağlığı ve genel refahıyla doğrudan ilişkilidir. Bu çalışma, sürdürülebilir eğitim yönetimi anlayışı çerçevesinde öğrenci refahını pozitif psikoloji perspektifinden ele almayı ve bu iki alan arasındaki kuramsal bağlantıları sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel bir derleme çalışması olarak tasarlanmış olup ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan ilgili kuramsal ve görgül çalışmalar sistematik bir yaklaşımla incelenerek sentezlenmiştir. Bu doğrultuda pozitif psikolojinin temel kavramları olan iyi oluş, dayanıklılık, öz yeterlik, anlam ve aidiyet gibi yapılar ile sürdürülebilir eğitim yönetiminin temel ilkeleri olan katılım, kapsayıcılık, uzun vadeli planlama ve insan odaklı liderlik arasındaki ilişkiler derinlemesine ele alınmıştır. Derleme bulguları, öğrenci refahını destekleyen okul iklimi ve yönetim uygulamalarının aynı zamanda kurumsal sürdürülebilirliği güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle güçlü yönlere dayalı yaklaşımlar, psikolojik güvenlik ortamının oluşturulması ve öğrencilerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi gibi uygulamaların hem bireysel iyi oluşu hem de kurumsal bağlılığı artırdığı görülmektedir. Sonuç olarak, eğitim yöneticilerinin sürdürülebilir bir okul kültürü inşa edebilmesi için pozitif psikoloji ilkelerini politika ve uygulama düzeyinde bütünleştirmesi gerektiği önerilmekte; bu yaklaşımın yalnızca öğrencilerin değil, tüm okul paydaşlarının refahına katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır.

Anahtar kelimeler: sürdürülebilir eğitim, öğrenci refahı, pozitif psikoloji

ABSTRACT

The long-term sustainability of educational institutions is directly related not only to academic outputs and institutional efficiency but also to students' psychological health and overall well-being. This study aims to examine student well-being from a positive psychology perspective within the framework of sustainable education management and to systematically reveal the theoretical links between these two fields. The research was designed as a qualitative review, and relevant theoretical and empirical studies in the national and international literature were examined and synthesized through a systematic approach. Accordingly, the relationships between the core constructs of positive psychology, such as well-being, resilience, self-efficacy, meaning and belonging, and the fundamental principles of sustainable education management, namely participation, inclusiveness, long-term planning and human-centred leadership, were examined in depth. The review findings indicate that school climate and management practices that support student well-being also strengthen institutional sustainability. In particular, practices such as strengths-based approaches, the creation of a psychologically safe environment and the inclusion of students in decision-making processes appear to enhance both individual well-being and institutional commitment. In conclusion, it is recommended that educational administrators integrate positive psychology principles at the policy and practice levels in order to build a sustainable school culture, and it is emphasized that this approach will contribute to the well-being of not only students but all school stakeholders.

Keywords: sustainable education, student well-being, positive psychology

1. GİRİŞ

Sürdürülebilirlik kavramı, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ile birlikte eğitim politikalarının merkezine yerleşmiştir. UNESCO (2017), sürdürülebilir kalkınma için eğitimi bireylerin bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal yeterliklerini bütüncül biçimde geliştiren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Nitelikli eğitim ile sağlıklı yaşam ve iyi oluş hedeflerinin birlikte yer alması, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliğinin insan boyutundan bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir. Buna karşın eğitimde sürdürülebilirlik tartışmaları uzun süre müfredat, çevre eğitimi ve kaynak verimliliği ekseninde yürütülmüş; öğrencinin psikolojik sağlığı görece geri planda kalmıştır.

Eğitim yönetimi alanyazınında sürdürülebilirlik büyük ölçüde liderlik üzerinden ele alınmaktadır. Hargreaves ve Fink (2006), sürdürülebilir liderliği öğrenmeyi ve özeni önceleyen, sorumluluğu paylaştıran, adaleti gözeten ve insan kaynaklarını tüketmeden geliştiren bir anlayış olarak tanımlamaktadır. Fullan (2005) ise sürdürülebilirliği sistemin kendini sürekli yenileyebilme kapasitesi olarak ele almaktadır. Şişman (2024), değişimin kalıcılığını sürdürülebilirliğin merkezine yerleştirmekte ve konunun ulusal alanyazında sınırlı biçimde çalışıldığına dikkat çekmektedir. Pozitif psikoloji ise olumlu öznel deneyimleri, olumlu bireysel özellikleri ve olumlu kurumları incelemeyi amaçlamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (2011) iyi oluşu olumlu duygu, bağlanma, ilişkiler, anlam ve başarı bileşenlerinden oluşan PERMA modeliyle kavramsallaştırmış; pozitif eğitim yaklaşımı da akademik becerilerin iyi oluş becerileriyle birlikte öğretilmesini önermiştir (Seligman vd., 2009).

Ortak bir hedefe işaret etmelerine karşın bu iki alanyazın büyük ölçüde birbirinden bağımsız gelişmiştir. Yönetim çalışmaları örgütsel yapı ve liderliğe, pozitif psikoloji çalışmaları ise bireysel ve sınıf düzeyindeki müdahalelere odaklanmıştır. Bu çalışmanın amacı, sürdürülebilir eğitim yönetimi çerçevesinde öğrenci refahını pozitif psikoloji perspektifinden ele almak ve iki alan arasındaki kuramsal bağlantıları sistematik biçimde ortaya koymaktır. Bu doğrultuda pozitif psikoloji yapılarının yönetim ilkeleriyle hangi noktalarda kesiştiği ve hangi okul uygulamalarının hem bireysel iyi oluşu hem de kurumsal sürdürülebilirliği desteklediği sorularına yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma, nitel bir derleme çalışmasıdır. Kuramsal ve görgül kaynakların birlikte değerlendirilmesine olanak tanıyan bütünleyici derleme yaklaşımı benimsenmiştir (Whittemore ve Knafl, 2005).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, pozitif psikoloji, öğrenci iyi oluşu ve sürdürülebilir eğitim yönetimi alanlarında ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar oluşturmaktadır. Okul bağlamında öğrenci refahını ya da yönetim süreçlerini ele alan, Türkçe veya İngilizce yayımlanmış 30 kaynak derlemeye dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler doküman incelemesiyle toplanmış; her kaynağın künyesi, deseni, ele aldığı yapı ve ilke ile temel bulguları bir veri çıkarım formuna kaydedilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Veriler tematik analizle çözümlenmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Başlangıç kodları beş pozitif psikoloji yapısı ve dört yönetim ilkesinden oluşturulmuş, aralarındaki kesişimler ise verilerden türetilmiştir.

3. BULGULAR

Analiz sonucunda dört tema belirlenmiştir: öğrenci refahının pozitif psikoloji temelli yapıları, yönetim ilkeleriyle kesişimler, ortak zemin olarak okul iklimi ve refahı ile sürdürülebilirliği birlikte destekleyen uygulamalar.

3.1. Öğrenci Refahının Pozitif Psikoloji Temelli Yapıları

İyi oluş, hazcı gelenekte yaşam doyumu ve olumlu duygularla (Diener, 1984), erdemci gelenekte ise özerklik, kişisel gelişim ve yaşam amacı gibi boyutlarla tanımlanmaktadır (Ryff, 1989). Kern vd. (2015), öğrenci iyi oluşunun tek bir puana indirgenemeyecek çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermiştir. Masten (2001), dayanıklılığı temel uyum sistemlerinin işler kalmasından doğan "olağan bir büyü" olarak tanımlamakta; bu bakış, dayanıklılığın okulda desteklenebilecek bir kapasite olduğuna işaret etmektedir. Öz yeterliğin kaynakları olan ustalık yaşantıları, model alma ve sözel ikna okul ortamında doğrudan düzenlenebilmektedir (Bandura, 1997). Anlam, anlamın varlığı ve anlam arayışı boyutlarıyla ele alınmakta (Steger vd., 2006); ergenlerde yaşam amaçlarının belirlenmesi öznel iyi oluşla ilişkili bulunmaktadır (Eryılmaz, 2011). Aidiyet, öğrencinin okulda kabul gördüğünü ve desteklendiğini hissetmesidir (Goodenow, 1993). Meta-analitik bulgular aidiyetin en güçlü yordayıcısının öğretmen desteği olduğunu (Allen vd., 2018), Türk ergenlerle yapılan bir çalışma ise yüksek aidiyetin düşük duygusal sıkıntı ve yüksek duygusal iyi oluşla ilişkili olduğunu göstermektedir (Arslan, 2018). Bu yapılar, öz belirleme kuramındaki özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarıyla örtüşmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

3.2. Yönetim İlkeleri ile Öğrenci Refahının Kesişimi

Hargreaves ve Fink'in (2006) derinlik ve kaynak yaratıcılığı ilkeleri, refahı doğrudan sürdürülebilirliğin tanımına dahil etmektedir. Katılım açısından, okul yönetişiminin katılım boyutunun okul iklimini anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur (Yüner ve Burgaz, 2019). Kapsayıcılık, aidiyetin öğretmen desteğiyle güçlü ilişkisi nedeniyle refahın temel koşullarından biridir (Allen vd., 2018). Uzun vadeli planlama, refah uygulamalarının tek seferlik etkinlikler yerine izlenen ve değerlendirilen süreçler olarak ele alınmasını gerektirmektedir (Fullan, 2005). İnsan odaklı liderlik açısından ise okul liderliğinin öğrenme üzerindeki etkisi büyük ölçüde öğretmenlerin motivasyonu ve çalışma koşulları üzerinden dolaylı olarak gerçekleşmektedir (Leithwood vd., 2020). Bu eşleşmeler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Pozitif psikoloji yapıları ile sürdürülebilir eğitim yönetimi ilkeleri arasındaki bağlantılar*

Yapı	Yönetim ilkesi	Okuldaki karşılığı	Kaynaklar
İyi oluş	Uzun vadeli planlama	Refahın planlamaya dahil edilip izlenmesi	Kern vd. (2015)
Dayanıklılık	Uzun vadeli planlama	Koruyucu ilişkiler, önleyici programlar	Masten (2001)
Öz yeterlik	Katılım	Sorumluluk veren öğrenme ortamları	Bandura (1997)
Anlam	İnsan odaklı liderlik	Öğrenmenin öğrenci hedefleriyle ilişkilendirilmesi	Steger vd. (2006)
Aidiyet	Kapsayıcılık	Öğretmen desteği, kapsayıcı okul kültürü	Allen vd. (2018)

3.3. Okul İklimi: Ortak Zemin

Thapa vd. (2013), olumlu okul ikliminin akademik başarı, zorbalığın azalması ve öğrencilerin ruh sağlığıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. OECD (2017) de öğrencilerin aidiyet ve yaşam doyumlarının okuldaki ilişkilerin niteliğiyle bağlantılı olduğunu raporlamıştır. Durlak vd. (2011), 213 sosyal ve duygusal öğrenme programını kapsayan meta-analizde bu programların öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiğini ve akademik başarıda 11 yüzdelik puanlık artış sağladığını saptamıştır. Bu bulgu, refaha yapılan yatırımın kurumun temel işlevi olan öğrenmeyi de güçlendirdiğini göstermektedir.

3.4. Refahı ve Sürdürülebilirliği Birlikte Destekleyen Uygulamalar

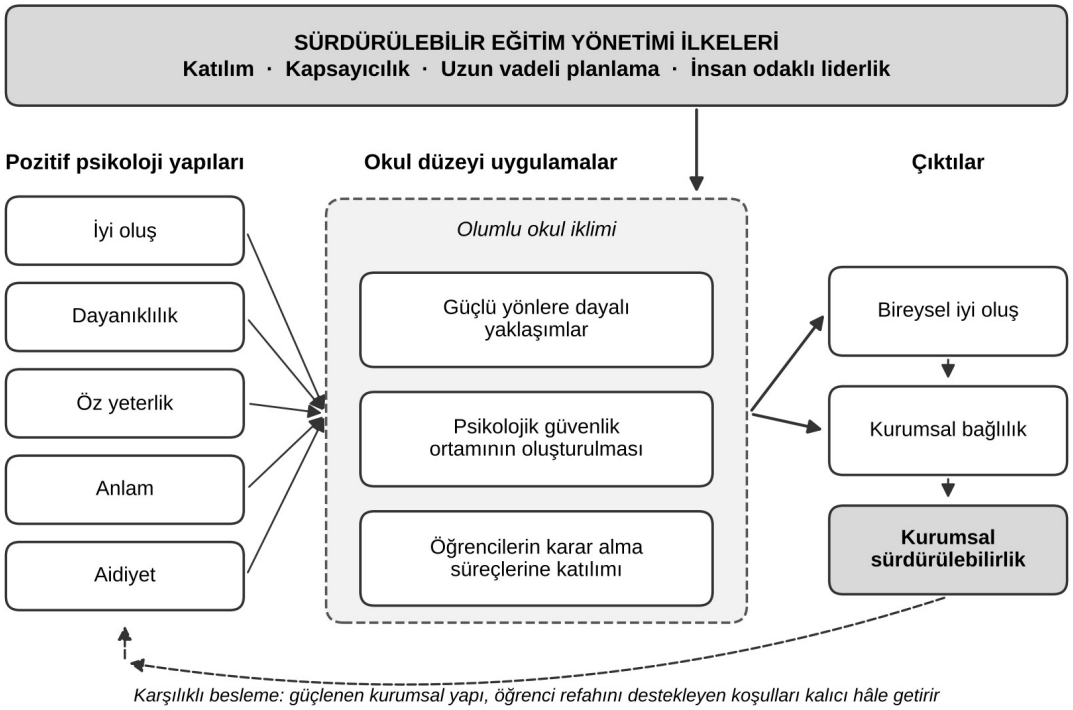
Güçlü yönlere dayalı yaklaşımlar. Karakter güçlerine dayalı bir programa katılan ergenlerin yaşam doyumu kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur (Proctor vd., 2011). Bir öğretim yılı boyunca uygulanan okul temelli bir programın ise öz yeterlik ve iyimserliği artırdığı, psikolojik sıkıntıyı azalttığı görülmüştür (Shoshani ve Steinmetz, 2014). Okul temelli müdahaleler öğrenci iyi oluşu, ilişkiler ve akademik performansla olumlu ilişkilidir (Waters, 2011).

Psikolojik güvenlik. Edmondson (1999), kişilerarası risk almanın güvenli olduğuna ilişkin paylaşılan inancın öğrenme davranışlarını artırdığını göstermiştir. Öğrencilerin hata yapmaktan ve farklı görüş

bildirmekten çekinmediği ortamlar, dayanıklılık ve öz yeterliği desteklemekte; hatalardan öğrenebilen bir okul kültürü sürdürülebilir değişimin ön koşulunu oluşturmaktadır (Şişman, 2024).

Öğrencilerin karar süreçlerine katılımı. Öğrenci sesi girişimlerine katılan öğrencilerde faillik, aidiyet ve yetkinlik duygularının geliştiği bulunmuştur (Mitra, 2004). Kararlara katılan öğrencilerin okulu sahiplenmesi kurumsal bağlılığı güçlendirmekte ve kararların kalıcılığını artırmaktadır. Temalar arasındaki ilişkiler Şekil 1'deki kavramsal modelde bütünleştirilmiştir.

Şekil 1. *Öğrenci refahı ile sürdürülebilir eğitim yönetimi arasındaki ilişkilere yönelik kavramsal model*



Not. Model, derleme bulgularına dayalı olarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

4. TARTIŞMA

Bulgular, öğrenci refahı ile kurumsal etkililiğin birbirine rakip değil, birbirini besleyen hedefler olduğunu göstermektedir. Hargreaves ve Fink'in (2006) öğrenme ile özeni birlikte tanımlaması ve Seligman vd.'nin (2009) iyi oluş becerilerinin akademik becerilerle birlikte öğretilmesi önerisi farklı alanlardan aynı sonuca işaret etmektedir. İkili faktör modeli (Suldo ve Shaffer, 2008; Keyes, 2002) açısından okul yönetimlerinin refahı yalnızca sorunların önlenmesi olarak değil, geliştirilmesi gereken bir kaynak olarak ele alması gerekmektedir. Liderliğin öğrencileri büyük ölçüde öğretmenler üzerinden etkilemesi (Leithwood vd., 2020) ise refahın tüm okul paydaşlarını kapsaması gerektiğini göstermektedir.

Ulusal çalışmalar aidiyetin ergenlerin duygusal sağlığıyla (Arslan, 2018) ve yönetişimin okul iklimiyle (Yüner ve Burgaz, 2019) ilişkili olduğunu göstermekle birlikte, refahı yönetsel bir hedef olarak ele alan bütün okul müdahaleleri Türkiye'de sınırlıdır. Çalışmanın sınırlılıkları; nicel bir etki büyüklüğü sentezi sunulmaması, yalnızca Türkçe ve İngilizce kaynakların incelenmesi ve görgül çalışmaların önemli bir bölümünün farklı kültürel bağlamlarda yürütülmüş olmasıdır.

Uygulamada öğrenci refahının okul stratejik planlarında ölçülebilir bir hedef olarak tanımlanması, pozitif eğitim uygulamalarının bütün okul yaklaşımıyla planlanması, öğrenci meclislerinin kararları gerçekten etkileyebilen yapılara dönüştürülmesi ve öğretmenlere bu alanda mesleki gelişim olanakları sunulması önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda Türkiye'de okul düzeyindeki müdahalelerin boylamsal desenlerle sınanması önerilmektedir.

5. SONUÇ

Bu derleme, sürdürülebilir eğitim yönetimi ile pozitif psikolojinin öğrenci refahı ekseninde birbirini tamamladığını ortaya koymaktadır. İyi oluş, dayanıklılık, öz yeterlik, anlam ve aidiyet; katılım, kapsayıcılık, uzun vadeli planlama ve insan odaklı liderlik ilkeleriyle okul iklimi zemininde kesişmektedir. Güçlü yönlere dayalı yaklaşımlar, psikolojik güvenlik ve öğrenci katılımı hem bireysel iyi oluşu hem de kurumsal bağlılığı artırmaktadır. Eğitim yöneticilerinin pozitif psikoloji ilkelerini politika ve uygulama düzeyinde bütünleştirmesi, sürdürülebilir bir okul kültürünün inşası ve tüm okul paydaşlarının refahı için önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., ve Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Arslan, G. (2018). Understanding the association between school belonging and emotional health in adolescents. *International Journal of Educational Psychology, 7*(1), 21–41. https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117

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

Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

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

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 24*, 44–51.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79–90. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X

Hargreaves, A., ve Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., ve White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology, 10*(3), 262–271. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222. https://doi.org/10.2307/3090197

Leithwood, K., Harris, A., ve Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record, 106*(4), 651–688. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x

OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264273856-en

Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., ve Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology, 6*(5), 377–388. https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293–311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Shoshani, A., ve Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1289–1311. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., ve Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*(1), 80–93. https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80

Suldo, S. M., ve Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review, 37*(1), 52–68.

Şişman, S. (2024). Eğitimde değişim sürecinde sürdürülebilir liderlik. *Journal of Sustainable Education Studies, 5*(4), 178–189.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28*(2), 75–90. https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75

Whittemore, R., ve Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546–553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

Yüner, B., ve Burgaz, B. (2019). Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *44*(199), 373–390. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7961

B052

THE MEDIATING ROLE OF RUMINATION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ANXIOUS ATTACHMENT AND BEHAVIORAL JEALOUSY

Dr. Öğr. Üyesi Emel Genç
Bartın Üniversitesi
Bildiri no: ABS-EQSNTM

Abstract

Romantic relationships constitute an important context for emotional and interpersonal development during emerging adulthood. Anxious attachment, characterized by heightened sensitivity to rejection and abandonment, may increase individuals' vulnerability to jealousy-related thoughts and behaviors. However, the cognitive mechanisms through which attachment anxiety is associated with behavioral expressions of jealousy remain less clear. Rumination, particularly repetitive thinking about relationship-related concerns and uncertainties, may represent one such mechanism. Therefore, this study aimed to examine the mediating role of rumination in the relationship between anxious attachment and behavioral jealousy among university students. The study employed a correlational research design and included 255 university students aged 18–30 years (139 women, 114 men, and 2 participants who did not report gender). Descriptive statistics, Pearson correlation analysis, and mediation analysis were used to analyze the data. The mediation model was tested using Hayes' PROCESS Macro Model 4 with 5,000 bootstrap samples. Anxious attachment was positively associated with behavioral jealousy ($r = .52$, $p < .001$) and rumination ($r = .59$, $p < .001$), while rumination was positively associated with behavioral jealousy ($r = .58$, $p < .001$). Mediation analysis showed that anxious attachment significantly predicted rumination ($B = .37$, $p < .001$), which, in turn, significantly predicted behavioral jealousy ($B = .36$, $p < .001$). The indirect effect through rumination was significant ($B = .13$, 95% CI [.08, .18]), while the direct effect remained significant ($B = .14$, $p < .001$), indicating partial mediation. These findings suggest that rumination may serve as an important cognitive mechanism linking anxious attachment to behavioral jealousy and highlight the importance of repetitive relationship-focused thinking in understanding maladaptive relational behaviors among young adults.

Keywords: Anxious attachment, behavioral jealousy, rumination, emerging adulthood, mediation

KAYGILI BAĞLANMA İLE DAVRANIŞSAL KISKANÇLIK ARASINDAKİ İLİŞKİDE RUMİNASYONUN ARACI ROLÜ

Özet

Romantik ilişkiler, beliren yetişkinlik döneminde duygusal ve kişilerarası gelişim için önemli bir bağlam oluşturmaktadır. Reddedilme ve terk edilmeye yönelik artmış duyarlılıkla karakterize edilen kaygılı bağlanma, bireylerin kıskançlıkla ilişkili düşünce ve davranışlara karşı kırılganlığını artırabilir. Ancak, bağlanma kaygısının kıskançlığın davranışsal ifadeleriyle ilişkisini açıklayabilecek bilişsel mekanizmalar henüz yeterince açık değildir. Özellikle ilişkiye yönelik kaygı ve belirsizlikler hakkında tekrarlayıcı düşünmeyi içeren ruminasyon, bu mekanizmalardan biri olabilir. Bu nedenle bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde kaygılı bağlanma ile davranışsal kıskançlık arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama desenindeki araştırmaya 18–30 yaş aralığında 255 üniversite öğrencisi (139 kadın, 114 erkek ve cinsiyetini belirtmeyen 2 katılımcı) katılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve aracılık analizi kullanılmıştır. Aracılık modeli, Hayes'in PROCESS Macro Model 4 yaklaşımıyla 5.000 bootstrap örneklemi kullanılarak test edilmiştir. Kaygılı bağlanma davranışsal kıskançlık ($r = .52$, $p < .001$) ve ruminasyon ($r = .59$, $p < .001$) ile pozitif yönde ilişkili bulunurken, ruminasyon da davranışsal kıskançlıkla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .58$, $p < .001$). Aracılık analizi, kaygılı bağlanmanın ruminasyonu anlamlı düzeyde yordadığını ($B = .37$, $p < .001$) ve

ruminasyonun da davranışsal kıskançlığı anlamlı düzeyde yordadığını (B = .36, p < .001) göstermiştir. Ruminasyon üzerinden gerçekleşen dolaylı etki anlamlıdır (B = .13, %95 GA [.08, .18]); doğrudan etkinin de anlamlı kalması (B = .14, p < .001) kısmi aracılığa işaret etmektedir. Bulgular, ruminasyonun kaygılı bağlanma ile davranışsal kıskançlık arasındaki ilişkiyi açıklamada önemli bir bilişsel mekanizma olabileceğini ve genç yetişkinlerde uyumsuz ilişkisel davranışların anlaşılmasında ilişki odaklı tekrarlayıcı düşünmenin önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kaygılı bağlanma, davranışsal kıskançlık, ruminasyon, beliren yetişkinlik, aracılık

1. INTRODUCTION

Romantic relationships are a central context for emotional and interpersonal development during emerging adulthood. During this period, individuals increasingly negotiate intimacy, commitment, trust, autonomy, and conflict within close relationships (Arnett, 2000). Attachment theory provides an important framework for understanding individual differences in these relational experiences. Bowlby (1969, 1973) proposed that early attachment experiences contribute to internal working models concerning the self and others, and later work extended these ideas to adult romantic relationships (Hazan & Shaver, 1987). Contemporary adult attachment models commonly conceptualize insecurity along the dimensions of attachment anxiety and avoidance (Bartholomew & Horowitz, 1991; Mikulincer & Shaver, 2007).

Attachment anxiety is characterized by concerns about rejection or abandonment, a strong need for reassurance, and heightened sensitivity to signs that a partner may be unavailable or withdrawing. When a relationship threat is perceived, individuals high in attachment anxiety may use hyperactivating strategies that intensify attention to threat and make it difficult to disengage from attachment-related concerns (Mikulincer & Shaver, 2007). These tendencies are relevant to romantic jealousy because ambiguous partner behavior may be interpreted as evidence of rejection or loss. Previous research has linked attachment anxiety with greater cognitive and behavioral jealousy and with surveillance of a romantic partner, including in digital contexts (Fox & Warber, 2014; Rodriguez et al., 2015).

Romantic jealousy is a multidimensional response to a real or perceived threat to a valued relationship. It may involve cognitive, emotional, and behavioral components (Guerrero & Andersen, 1998). The present study focuses specifically on behavioral jealousy: observable actions that may follow perceived relational threat, such as questioning, monitoring, checking, or restricting a partner. Although such behaviors may be intended to reduce uncertainty or protect the relationship, repeated surveillance and control can create additional relational strain. Social media may further increase opportunities for ambiguous cues and partner monitoring, making behavioral expressions of jealousy particularly relevant in contemporary relationships (Muise et al., 2009; Tokunaga, 2011).

A cognitive process that may help explain the association between attachment anxiety and behavioral jealousy is rumination. Rumination refers to repetitive and persistent thinking about distressing experiences, their causes, and their consequences (Nolen-Hoeksema, 2000). Relationship-related rumination is more specifically concerned with repetitive thinking about romantic relationship problems, past conflicts, uncertainty, or partner-related concerns (Senkans et al., 2016). Rather than resolving uncertainty, repetitive thinking may maintain attention on perceived threat and prolong negative affect. This process may be especially relevant for individuals high in attachment anxiety, whose attention is already biased toward possible signs of rejection or abandonment.

Existing findings provide support for each component of this proposed process. Attachment anxiety has been associated with jealousy and partner-monitoring behaviors (Rodriguez et al., 2015), while attachment-related hyperactivation is theoretically consistent with persistent attention to threatening relationship information (Mikulincer & Shaver, 2007). Rumination has also been linked to maladaptive emotional and interpersonal outcomes, and relationship-focused repetitive thinking may maintain distress following ambiguous or conflictual events (Watkins, 2008). Nevertheless, less is known about whether rumination

statistically accounts for part of the association between attachment anxiety and behavioral jealousy in university students.

Accordingly, the present study examined the mediating role of rumination in the association between anxious attachment and behavioral jealousy. Four hypotheses were tested: (H1) anxious attachment would be positively associated with behavioral jealousy; (H2) anxious attachment would be positively associated with rumination; (H3) rumination would be positively associated with behavioral jealousy; and (H4) rumination would significantly mediate the association between anxious attachment and behavioral jealousy.

2. METHOD

2.1. Research Design and Participants

The study used a cross-sectional correlational design to examine the associations among anxious attachment, relationship-related rumination, and behavioral jealousy. The sample consisted of 255 university students aged 18–30 years. Of the participants, 139 (54.5%) were women, 114 (44.7%) were men, and 2 (0.8%) did not report gender. Regarding perceived income, 33 participants (12.9%) reported low income, 197 (77.3%) middle income, and 25 (9.8%) high income. A total of 133 participants (52.2%) reported that they did not currently have a romantic relationship but had previous relationship experience, whereas 121 (47.5%) reported a current romantic relationship.

Data were collected through an online survey. Participants were first presented with an informed consent form and then completed the demographic questions and study measures. The online form required responses to the study items, resulting in no missing scale data.

2.2. Measures

Demographic Information Form. Participants provided demographic information including gender, age, educational characteristics, and romantic relationship status/experience.

Experiences in Close Relationships Inventory-II (ECR-R). Attachment anxiety was assessed using the anxious attachment dimension of the Experiences in Close Relationships Inventory-II developed by Fraley et al. (2000) and adapted into Turkish by Selçuk et al. (2005). Although the original measure assesses both attachment anxiety and avoidance, only the 18-item anxious attachment subscale was used in the present study. Items assess concerns related to rejection, abandonment, and a partner's availability. Responses are provided on a 7-point scale. In the present sample, Cronbach's alpha for the anxious attachment subscale was .91.

Multidimensional Jealousy Scale. Behavioral jealousy was assessed using the behavioral jealousy subscale of the Multidimensional Jealousy Scale developed by Pfeiffer and Wong (1989). The Turkish adaptation was reported by Karakurt (2001). The behavioral subscale contains 8 items and focuses on behavioral responses to jealousy rather than only cognitive or emotional reactions. Items are rated on a 7-point scale. Cronbach's alpha for the behavioral jealousy subscale was .88 in the current sample.

Relational Rumination Scale. Relationship-related rumination was assessed using the 16-item Relational Rumination Scale (Senkans et al., 2016), administered via its Turkish adaptation by Öz Soysal and Ogan (2024). The measure assesses repetitive thinking about romantic relationship experiences and concerns, including relationship uncertainty, past relationships, and partner-related worries. Items are rated on a 5-point response scale. Cronbach's alpha was .94 in the present sample.

2.3. Data Analysis

Data were analyzed using IBM SPSS. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean, and standard deviation) were calculated, and internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha. Skewness and kurtosis values were examined to evaluate distributional assumptions; all values fell within the ±1.5 criterion

used in the study. Pearson correlation coefficients were calculated to examine the bivariate associations among anxious attachment, rumination, and behavioral jealousy.

The hypothesized mediation model was tested using Hayes' PROCESS Macro, Model 4 (Hayes, 2017). Anxious attachment was entered as the predictor (X), rumination as the mediator (M), and behavioral jealousy as the outcome (Y). The total, direct, and indirect effects were estimated. The indirect effect was evaluated using 5,000 bootstrap samples and 95% confidence intervals. An indirect effect was considered statistically significant when the bootstrap confidence interval did not include zero. Statistical significance was evaluated at $\alpha = .05$.

3. RESULTS

3.1. Descriptive Statistics and Correlations

Descriptive statistics, distribution indices, and internal consistency coefficients are presented in Table 1. Anxious attachment had a mean of 61.01 (SD = 22.17), rumination had a mean of 31.30 (SD = 13.89), and behavioral jealousy had a mean of 22.23 (SD = 11.54). Internal consistency was high for all three measures (αs = .88–.94).

Table 1. Descriptive Statistics and Reliability Coefficients

Variable	Items	M	SD	Skewness	Kurtosis	α
Anxious attachment	18	61.01	22.17	0.80	0.19	.91
Rumination	16	31.30	13.89	1.15	0.69	.94
Behavioral jealousy	8	22.23	11.54	1.10	0.44	.88

Pearson correlations indicated that all three variables were positively and statistically significantly associated (Table 2). Anxious attachment was positively associated with behavioral jealousy ($r = .52$, $p < .001$) and rumination ($r = .59$, $p < .001$). Rumination was also positively associated with behavioral jealousy ($r = .58$, $p < .001$). Thus, the bivariate findings supported H1, H2, and H3.

Table 2. Pearson Correlations Among Study Variables

Variable	1	2	3
1. Anxious attachment	—	.59***	.52***
2. Rumination	.59***	—	.58***
3. Behavioral jealousy	.52***	.58***	—

Note. *** $p < .001$.

3.2. Mediation Analysis

The mediation analysis tested whether rumination accounted for part of the association between anxious attachment and behavioral jealousy. Anxious attachment significantly predicted rumination (path a: B = .37, SE = .03, t = 11.54, p < .001, 95% CI [.31, .43]). Rumination, in turn, significantly predicted behavioral jealousy while controlling for anxious attachment (path b: B = .36, SE = .05, t = 7.05, p < .001, 95% CI [.26, .46]).

The total effect of anxious attachment on behavioral jealousy was significant (path c: B = .27, SE = .03, t = 9.57, p < .001, 95% CI [.21, .32]). After rumination was entered into the model, the direct effect remained significant but was reduced (path c′: B = .14, SE = .03, t = 4.32, p < .001, 95% CI [.07, .20]). The bootstrapped indirect effect through rumination was B = .13 (BootSE = .03), with a 95% bootstrap confidence interval of [.08, .18]. Since the confidence interval did not include zero, the indirect effect was statistically significant. This pattern is consistent with partial mediation and supports H4.

Table 3. Mediation Model Predicting Behavioral Jealousy

Effect / Path	B	SE	t	p	95% CI
Anxious attachment → Rumination (a)	.37	.03	11.54	< .001	[.31, .43]
Rumination → Behavioral jealousy (b)	.36	.05	7.05	< .001	[.26, .46]
Total effect (c)	.27	.03	9.57	< .001	[.21, .32]
Direct effect (c′)	.14	.03	4.32	< .001	[.07, .20]
Indirect effect (a × b)	.13	.03	—	—	[.08, .18]

Note. SE for the indirect effect represents BootSE.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study examined whether rumination mediated the association between anxious attachment and behavioral jealousy among university students. All four hypotheses were supported. Anxious attachment was positively associated with both behavioral jealousy and rumination, and rumination was, in turn, positively associated with behavioral jealousy. Most importantly, the indirect effect of anxious attachment on behavioral jealousy through rumination was significant, while the direct effect remained significant. The findings, therefore, indicate a pattern of partial mediation.

The positive association between anxious attachment and behavioral jealousy is consistent with attachment theory and previous research showing that individuals higher in attachment anxiety are especially attentive to signs of rejection, abandonment, and partner unavailability (Mikulincer & Shaver, 2007; Rodriguez et al., 2015). Hyperactivating attachment strategies may increase vigilance toward ambiguous relational cues and intensify attempts to restore a sense of security. In contemporary relationships, such attempts may include repeated questioning, monitoring, or checking a partner’s activities, including online behavior.

The association between anxious attachment and rumination further suggests that the way individuals cognitively process relational uncertainty may be important. Rumination can prolong psychological engagement with a perceived threat even after the original event has passed. From this perspective, behavioral jealousy may reflect not only a response to an external relationship event but also the internal processing that follows that event. Two individuals may encounter the same ambiguous cue but differ substantially in the amount of attention they continue to give it and in the meanings they assign to it.

The partial mediation finding provides a more nuanced interpretation. Rumination accounted for a meaningful portion of the association between attachment anxiety and behavioral jealousy, but it did not explain the association completely. This suggests that the pathway from attachment insecurity to jealousy-related behavior is likely to involve multiple cognitive and emotional processes. Rejection sensitivity, emotion-regulation difficulties, intolerance of uncertainty, reassurance-seeking, and broader relationship insecurity may represent additional mechanisms to examine alongside rumination in future models.

The findings also suggest potential practical implications. If repetitive relationship-focused thinking is involved in the association between attachment anxiety and behavioral jealousy, interventions may benefit from addressing not only jealousy-related behaviors but also the cognitive processes that precede them. Cognitive-behavioral strategies such as identifying automatic threat-based interpretations, examining the evidence for these interpretations, generating alternative explanations, and developing more adaptive emotion-regulation responses may be relevant. Strategies aimed at recognizing and interrupting repetitive, unproductive thinking may also help individuals respond to relationship uncertainty without immediately engaging in reassurance seeking or monitoring. However, the present study did not test an intervention; these points should therefore be considered potential clinical implications rather than evidence regarding treatment effectiveness.

Several limitations should be considered. First, the cross-sectional design prevents conclusions about temporal or causal ordering. Although the mediation model was theoretically informed, the data cannot establish that attachment anxiety leads to rumination, which subsequently leads to behavioral jealousy. Reverse or reciprocal processes are also possible. Second, all variables were assessed using self-report measures, which may be influenced by social desirability, recall, and individual interpretations of jealousy-related behavior. Third, data were obtained from individual participants rather than both members of a couple. Because jealousy is inherently relational, dyadic data would allow researchers to examine how one partner's attachment insecurity, rumination, and jealousy-related behavior are associated with the other partner's responses and relationship outcomes. Finally, the sample consisted of university students aged 18–30 years, which limits generalizability to older adults, married couples, or individuals in longer-term relationships.

Future studies should use longitudinal, daily diary, or experience-sampling designs to clarify temporal processes and examine how attachment-related concerns, rumination, and jealousy fluctuate in everyday life. Dyadic studies involving both partners would provide a stronger relational perspective. Research could also examine digital jealousy more directly, including social media monitoring, checking online status, and interpretations of ambiguous online interactions. More complex models could simultaneously test rumination alongside other mechanisms such as rejection sensitivity, intolerance of uncertainty, and emotion regulation.

In conclusion, the findings indicate that anxious attachment, relationship-related rumination, and behavioral jealousy are positively associated among university students and that rumination partially mediates the association between anxious attachment and behavioral jealousy. The results highlight repetitive relationship-focused thinking as a potentially important cognitive process for understanding jealousy-related behavior. Rather than viewing behavioral jealousy solely as a response to an external relational event, the findings suggest that how individuals continue to think about and interpret perceived relationship threats may also be important.

5. REFERENCES

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

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. Journal of Personality and Social Psychology, 61(2), 226–244. https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226

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

Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger. Basic Books.

Fox, J., & Warber, K. M. (2014). Social networking sites in romantic relationships: Attachment, uncertainty, and partner surveillance on Facebook. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17(1), 3–7. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0667

Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. Journal of Personality and Social Psychology, 78(2), 350–365. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.350

Guerrero, L. K., & Andersen, P. A. (1998). The dark side of jealousy. In B. H. Spitzberg & W. R. Cupach (Eds.), The dark side of close relationships (pp. 49–78). Erlbaum.

Hayes, A. F. (2017). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd ed.). Guilford Press.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. Journal of Personality and Social Psychology, 52(3), 511–524. https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511

Karakurt, G. (2001). The impact of adult attachment styles on romantic jealousy and adjustment in married couples [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. Guilford Press.

Muise, A., Christofides, E., & Desmarais, S. (2009). More information than you ever wanted: Does Facebook bring out the green-eyed monster of jealousy? CyberPsychology & Behavior, 12(4), 441–444. https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0263

Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. Journal of Abnormal Psychology, 109(3), 504–511. https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.3.504

Öz Soysal, F. S., & Ogan, S. (2024). İlişkisel Ruminasyon Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2412–2426. https://doi.org/10.51460/baebd.1544967

Pfeiffer, S. M., & Wong, P. T. P. (1989). Multidimensional jealousy. Journal of Social and Personal Relationships, 6(2), 181–196. https://doi.org/10.1177/026540758900600203

Rodriguez, L. M., DiBello, A. M., Øverup, C. S., & Neighbors, C. (2015). The price of distrust: Trust, anxious attachment, jealousy, and partner abuse. Partner Abuse, 6(3), 298–319. https://doi.org/10.1891/1946-6560.6.3.298

Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N., & Uysal, A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II'nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. Türk Psikoloji Yazıları, 8(16), 1–11.

Senkans, S., McEwan, T. E., Skues, J., & Ogloff, J. R. P. (2016). Development of a relational rumination questionnaire. Personality and Individual Differences, 90, 27–35.

Tokunaga, R. S. (2011). Social networking site or social surveillance site? Understanding the use of interpersonal electronic surveillance in romantic relationships. Computers in Human Behavior, 27(2), 705–713. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.08.014

Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. Psychological Bulletin, 134(2), 163–206. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163

B053

TRAVMA ARAŞTIRMALARINDA DİSSOSİYATİF BOZUKLUKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ: KLİNİK ÖNEMİ VE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Dr. AHMET FATİH TUNÇAY[1], Dr. YUNUS İÇER[2]

[1] ADANA DENETİMLİ SERBESTLİK MÜDÜRLÜĞÜ

[2] ISPARTA GENÇLİK VE SPOR İL MÜDÜRLÜĞÜ

Bildiri no: ABS-5G63BJ

Özet

Dissosiyatif bozukluklar tanısal açıdan karmaşık bir örüntü sergileyen ve alanında yeterli bilgi birikim ve donanıma sahip olmayan ruh sağlığı uzmanları tarafından değerlendirme yapıldığında gözden kaçan yahut diğer ruhsal bozukluklar ile sıklıkla karıştırılan bir psikopatolojik tablodur. Dissosiyatif bozuklukların etiyolojik açıklamaları içerisinde birden çok faktörün rol oynuyor olmasına karşın en önemli etken ajan olarak ruhsal travmanın etkili olduğu alanyazında sıkça bildirilmektedir. Özellikle kronik çocukluk çağı travmaları ile kompleks travma maruziyeti dissosiyatif bozuklukların görülme sıklığını artırmaktadır. Literatürde yer alan bu bilgilere istinaden dissosiyatif bozuklukların travma çalışmaları içerisinde değerlendirilmesi gereken temel bir boyut olarak ele alınma gerekliliği açıktır. Ayrıca dissosiyatif bozukluklar mesleki ve sosyal hayat başta olmak üzere kişinin gündelik yaşamı üzerinde işlev kayıplarına yol açan, travmatik hadiselerin ortadan kalkmasına karşın kişiler üzerinde semptomatik belirtilerin devamlılığına neden olan ve iyileştirme faaliyetleri içerisinde ele alınması gereken temel bir psikopatolojik bozukluktur. Bu çalışma Türkçe literatürde yer alan travma araştırmalarında dissosiyatif bozukluklara bağımsız bir klinik kategori olarak ele alınma durumunu inceleyerek güncel alanyazında dissosiyatif belirtilerin travma değerlendirme süreçlerindeki yerini ve travma araştırmalarında dissosiyatif bozuklukların değerlendirilmesinin önemini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ön değerlendirmeler, travma araştırmalarında travma sonrası stres belirtilerinin yaygın biçimde incelendiğini, buna karşın dissosiyatif belirtilerin ve dissosiyatif bozuklukların daha sınırlı düzeyde değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca, travmanın klinik sonuçlarını değerlendirmede kullanılan standart tarama protokollerinde dissosiyatif belirtilerin sistematik biçimde ele alınmadığı değerlendirilmektedir. Travmanın ruhsal etkilerinin bütüncül olarak anlaşılabilmesi için dissosiyatif belirtilerin travma araştırmalarına daha kapsamlı biçimde dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu incelemenin, travma değerlendirme süreçlerinde dissosiyatif belirtilerin klinik önemine dikkat çekerek gelecekte yürütülecek araştırmalara ve uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Travma, Dissosiyasyon, Dissosiyatif bozukluklar, Travma araştırmaları.

ASSESSMENT OF DISSOCIATIVE DISORDERS IN TRAUMA RESEARCH: CLINICAL SIGNIFICANCE AND CURRENT APPROACHES

Abstract

Dissociative disorders represent a psychopathological picture characterized by a diagnostically complex pattern; they are frequently overlooked or confused with other mental disorders when evaluated by mental health professionals who lack sufficient knowledge and expertise in the field. Although multiple factors play a role in the etiology of dissociative disorders, the literature frequently reports psychological trauma as the most significant causative agent. Exposure to chronic childhood trauma and complex trauma, in particular, increases the prevalence of dissociative disorders.
Based on this information in the literature, it is evident that dissociative disorders must be addressed as a fundamental dimension requiring consideration within the scope of trauma studies.
Furthermore, dissociative disorders constitute a fundamental psychopathological condition that leads to functional impairment in an individual's daily life—particularly in their occupational and social spheres—

causes symptoms to persist even after the traumatic events have passed, and requires attention within the scope of therapeutic interventions. This study aims to examine the extent to which dissociative disorders are considered as an independent clinical category in trauma research within the Turkish literature, and to highlight the role of dissociative symptoms in trauma assessment processes in the current literature, as well as the importance of assessing dissociative disorders in trauma research.
Preliminary assessments indicate that while post-traumatic stress symptoms are widely examined in trauma research, dissociative symptoms and dissociative disorders are evaluated to a more limited extent. Furthermore, it is considered that dissociative symptoms are not systematically addressed in the standard screening protocols used to assess the clinical consequences of trauma.
To gain a holistic understanding of the psychological effects of trauma, dissociative symptoms need to be more comprehensively incorporated into trauma research. This review is expected to contribute to future research and practice by highlighting the clinical significance of dissociative symptoms in trauma assessment processes.

Keywords: Trauma, Dissociation, Dissociative disorders, Trauma research.

1. GİRİŞ

Travma kelime anlamı olarak sarsıntı/yaralanma manası taşıyan ancak birden çok disiplin tarafından benimsenerek geniş kullanım alanına sahip bir terim olmakla birlikte zaman içerisinde fiziksel yaralanmanın yanı sıra ruhsal yaralanma için de kullanılmaya başlanmış, kişinin fiziksel ve psikolojik bütünlüğünü etkileyen veya tehdit eden tüm yaşam olaylarını kapsayan bir anlam kazanmıştır (Öztürk ve ark., 2021). Travma kavramının kapsamında yaşanan bu değişim kavramın hem fiziki hem de ruhsal örselenme içeren tüm yaşam olaylarını kapsayıcı hale gelmesi ile sonuçlanmıştır (Özen, 2019). DSM-5 travma kavramını "*Gerçek ya da göz korkutucu biçimde ölümle, ağır yaralanmayla karşılaşmış olmak, cinsel saldırıya uğramış olmak veya bu tarz olaylara doğrudan tanıklık etme, aile ve yakınların başına geldiğini öğrenme ve örseleyici olayın hoş olmayan ayrıntıları ile yineleyici ve aşırı biçimde meşgul olma"* şeklinde tanımlamaktadır (APA, 2022). Travma ile ilgili özellikle ruh sağlığı alanında ihtiyaç duyulan kapsayıcı tanımlama ihtiyacı ise klinik psikolog, psikotravmatolog ve dissoanalist olan ve öncülük ettiği çalışmalar ile psikotravmatoloji alanının duayeni Prof. Dr. Erdinç Öztürk tarafından şu şekilde gerçekleştirilmiştir; *"Travma; nesnel tehdit ile öznel baş etme gücü arasındaki yaşamsal dengesizliktir"* (Öztürk, 2020a). Ölüm, yaralanma, cinsel saldırılara maruz kalmanın yanı sıra yanlış çocuk yetiştirme stilleri ve disfonksiyonel aile dinamikleri de travmatik yaşam olayı olarak bildirilmektedir (Öztürk, 2021b; 2022).

Travmatik yaşam olaylarına maruz kalmak da kişinin gelişim döneminden yetişkinlik dönemine kadar aktüel hayatının her alanına sirayet eden psikopatolojik tablolar ile ya da maladaptif süreçler ile sonuçlanabilmektedir (Öztürk ve Derin, 2020). Travmatik yaşam olaylarına maruz kalan kişilerin psikolojik dayanıklılığı ve savunma mekanizmalarının etkinliği azalmaktadır. Bu durum, bireylerin diğer insanlar tarafından kontrol edilebilir hale gelmelerine ve reviktimizasyon döngüsüne girerek daha sık travmatik yaşantılara maruz kalmalarına yol açmaktadır (Öztürk, 2020a; 2020b). Özellikle çocukluk döneminde yaşanan travmatik yaşam olaylarının süreklilik kazanması ve zaman içerisinde birikimli bir nitelik taşıması, bireyin ruhsal bütünlüğü üzerinde önemli düzeyde olumsuz etkilere yol açabilmektedir (Hou ve ark., 2016). Travmatik yaşam olaylarına maruz kalmanın zaman içerisinde birikerek oluşturduğu etkiler, bireyin ruhsal iyilik halinin zarar görmesine; kaygılı ve irritabl bir duygu durumunun yanı sıra travma sonrası stres bozukluğu belirtilerinin, dissosiyatif yaşantıların ve çeşitli psikiyatrik bozuklukların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Briere ve ark., 2016). Özellikle süreğen, kümülatif ve kompleks nitelikteki çocukluk çağı travmaları, dissosiyatif bozuklukların gelişiminde başlıca etiyolojik etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Travma ile ilişkili psikopatolojiler içerisinde dissosiyatif bozukluklar önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle süreğen, kümülatif ve kompleks nitelikteki çocukluk çağı travmaları, dissosiyatif bozuklukların gelişiminde başlıca etiyolojik etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Çocukluk döneminde travmatik ve örseleyici yaşantılara maruz kalmanın yanı sıra, şiddet temelli ve yanlış ebeveynlik

tutumları da dissosiyatif tepkilerin ve dissosiyatif bozuklukların ortaya çıkışını açıklayan temel etiyolojik unsurlar arasında gösterilmektedir (Öztürk, 2020a; 2021a).

Her travmatik yaşantının dissosiyatif bozukluğa yol açtığını ileri sürmek mümkün olmamakla birlikte, travmatik olaylar karşısında bireyin kendisini korumaya yönelik geliştirdiği temel savunma süreçlerinden biri olarak dissosiyatif reaksiyonların ortaya çıkabildiğini gösteren güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Chu ve ark., 2011; Lewis ve ark., 1997). Travmatik yaşantıların tekrarlanma sıklığı ve devamlılığı arttıkça dissosiyatif tepkilerin daha sık başvurulan bir baş etme biçimine dönüşebildiği; başlangıçta geçici ve koruyucu bir işlev taşıyan bu tepkilerin zaman içerisinde süreklilik kazanarak dissosiyatif bozuklukların gelişiminde psikopatolojik bir etken niteliği taşıyabildiği belirtilmektedir. Bu çerçevede, dissosiyatif bozuklukların varlığı ile travmatik yaşam olaylarına maruz kalma arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Şar, 2009; Şarlak ve Öztürk, 2018). Dissosiyatif reaksiyonların ve dissosiyatif bozuklukların nedenlerine ilişkin yürütülen birçok çalışma travmatik yaşam olaylarının dissosiyatif reaksiyonların ve dissosiyatif bozuklukların açıklanmasına yönelik başat rolünün altını çizmektedir (Öztürk, 2020a; Quinones, 2022). Psikotravmatoloji alanındaki araştırmalar ve travma odaklı psikoterapi uygulamaları, özellikle yaşamın erken dönemlerinde tekrarlayan ve birikimli nitelik taşıyan çocukluk çağı travmaları ile dissosiyatif bozuklukların gelişimi arasında belirgin bir ilişki bulunduğuna işaret etmektedir (Dorahy ve ark., 2016; Şar ve ark., 2007).

Tanısal sınıflandırma sistemleri de bu ilişkiyi yansıtmaktadır. DSM-5'te dissosiyatif bozukluklar; dissosiyatif kimlik bozukluğu, dissosiyatif amnezi, depersonalizasyon/derealizasyon bozukluğu ile diğer tanımlanmış ve tanımlanmamış dissosiyatif bozukluklar başlıkları altında sınıflandırılmakta ve bu tanı grubu, travma ve stresörle ilişkili bozuklukların hemen ardından konumlandırılmaktadır. Ayrıca travma sonrası stres bozukluğu için depersonalizasyon ve derealizasyon belirtilerinin eşlik ettiği ayrı bir belirleyici tanımlanmıştır (APA, 2022). Bu düzenleme, dissosiyatif belirtilerin travma sonrası klinik tablonun ayrı bir boyutu olarak ele alınması gerektiğine ilişkin kavramsal bir dayanak sunmaktadır.

Erken gelişim dönemlerinde başlayan kronik ve kümülatif çocukluk çağı travmaları ile dissosiyatif bozukluklar arasındaki güçlü ilişki, bireyin travmatik yaşantıların oluşturduğu ruhsal bütünlüğe yönelik tehditle başa çıkma ve travma öncesindeki psikolojik yapılanmasını koruma çabasının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir; bu çaba büyük oranda bilinçdışı düzeyde işleyen bir kimlik inşa etme girişimi olarak da tanımlanmaktadır. Başlangıç aşamasında bilinçdışı düzeyde devreye giren bu savunma süreci, bireyin ruhsal işlevselliğini sürdürmesine yardımcı olan uyum sağlayıcı bir işlev üstlenebilmekte; ancak reviktimizasyonun tekrarlaması ve travmatik yaşantıların şiddetinin artmasıyla birlikte zaman içerisinde işlevsel niteliğini kaybederek dissosiyatif psikopatolojinin oluşumuna katkıda bulunabilmektedir (Öztürk, 2020a; 2021a). Bu bağlamda dissosiyatif inkâr ise kronik ve kümülatif travma maruziyetinin ardından bireyin bilinç sistemindeki bütünlük ve sürekliliğin bozulması, benlik yapılanmasının parçalı ve çoğul bir organizasyona dönüşmesi şeklinde açıklanmaktadır. Özellikle süreğen ve birikimli istismar yaşantılarına maruz kalan bireylerde dissosiyatif süreçlerin, travmatik maruziyetin psikolojik olarak tolere edilebilmesini sağlayan temel mekanizmalardan biri olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan dissosiyasyon, bireyin travmatik yaşantıyla baş edebilmek ve ruhsal işlevselliğini sürdürebilmek amacıyla geliştirdiği özgül bir baş etme stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, 2020b).

Gelişimin erken evrelerinde maruz kalınan kronik ve birikimli çocukluk çağı travmaları ile dissosiyatif bozukluklar arasındaki doğrusal bağ, bireyin travma öncesi ruhsal bütünlüğünü yeniden sağlama ve bir kimlik inşa etme yönündeki büyük oranda bilinçdışı çabasının bir yansımasıdır. Başlangıçta uyum sağlayıcı bir koruma işlevine sahip olan bu savunma mekanizması, tekrarlayan ve şiddetlenen travmatizasyon (reviktimizasyon) süreçleriyle birlikte zamanla işlevselliğini yitirerek patolojik bir dissosiyojenik etkene dönüşebilmektedir (Öztürk, 2020a). Kronik ve birikimli travmalar neticesinde gelişen dissosiyatif inkâr, bilincin tekil yapısını yitirerek parçalı ve çoklu bir nitelik kazanması olarak tanımlanmaktadır. Zira bu tür ağır istismar öyküsü olan mağdurlar için dissosiyasyon, söz konusu katlanılması güç yaşantılarla baş edebilmek adına yapılandırılmış özel bir ruhsal strateji işlevi görmektedir (Öztürk, 2020b).

Alanyazında dissosiyasyon kavramı farklı kuramsal yaklaşımlarla açıklanmaktadır. Kavram; bireyin kendisi ve çevresiyle olan etkileşimindeki kopukluklar sonucu biliş ve bellek alanında gerçekleşen nöropsikobiyolojik ayrışma (Cardena ve Carlson, 2011), bilince izinsiz giren yaşantılar veya zihinsel işlevler üzerindeki kontrol kaybı nedeniyle bilgiye erişimde yaşanan güçlükler (Spiegel ve ark., 2011) olarak ele alınmaktadır. Dissosiyasyon, klinik görünümlerinin ötesinde, gündelik yaşamda yoğun stres ve ağır duygudurum yaşantılarına karşı adaptasyon kapasitesinin bir parçası olarak işleyen doğal bir savunma mekanizmasıdır (Vermetten ve Spiegel, 2014). Bununla birlikte, kronik ve karmaşık çocukluk çağı travmaları bu adaptif yapıyı aşındırarak mekanizmanın işlevsizleşmesine ve çeşitli ruh sağlığı sorunlarının gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Çocukluk döneminde yaşanan tekrarlayıcı travmatik olaylar karşısında bir hayatta kalma tepkisi olarak beliren dissosiyasyon, duygusal yükün taşınabilmesi için geçici bir dayanak sunsa da travmanın sıklığına bağlı olarak belleğin ayrışmasına yol açabilmektedir (Altıntaş, 2017).

Söz konusu ruhsal bölünme, kişilik bütünlüğüne zarar vermekle birlikte travmanın yıkıcı etkisi karşısında koruyucu bir işlev üstlenmektedir (Krause-Utz, 2022). Travmatik anıları zihinden uzaklaştıran bu doğal tepki; kişinin kimlik, sosyal çevre ve zaman boyutlarında yaşadığı yabancılaşma ve aidiyet kaybı sonrasında, gerçeklik bağını koparmamak adına travmatik kendilikle temas kurma gayreti olarak da değerlendirilmektedir. Başka bir deyişle bu durum, tekil bilincin travmatik yaşantılara uyum sağlama ve onlardan uzaklaşma yönündeki tepkisidir (Öztürk, 2022).

Başlangıçta bir hayatta kalma stratejisi olan bu dissosiyatif yanıt, travmanın süreklilik kazanmasıyla patolojik bir hal alarak psikiyatrik bozuklukların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Öztürk ve Şar, 2016). Hafif düzeyli travmatik deneyimlerden kronik çocukluk çağı travmalarına kadar geniş bir spektrumda gözlemlenen dissosiyatif reaksiyonlar; travmanın sıklığı, şiddeti ve kullanılan baş etme mekanizmalarına bağlı olarak değişkenlik göstermekte hem adaptif hem de uzun dönemde maladaptif süreçleri beraberinde getirmektedir (Öztürk, 2020a).

Karmaşık ve çoklu semptomatolojisi nedeniyle uzman değerlendirmesi gerektiren dissosiyatif bozukluklar, çocukluk çağı travmaları başta olmak üzere kronik ve birikimli yaşantıların ruh sağlığı üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesinde travma çalışmalarının başat konularından biridir (Öztürk ve ark., 2019). Ayrıntılı bir psikiyatrik değerlendirmenin yapılmadığı durumlarda tablonun; psikotik bozukluk, sınırda kişilik bozukluğu, antisosyal kişilik bozukluğu, konversiyon bozukluğu veya epilepsi ile karıştırılması mümkündür. Bu durum, hastaların uzun yıllar uygun olmayan tedavilere maruz kalmalarına, iyileşme süreçlerinin aksamına ve ciddi maddi-manevi kayıplar yaşamalarına yol açabilmektedir (Öztürk, 2020a). Klinik deneyim eksikliği ve yetersiz değerlendirme sonucunda konulan hatalı tanılar, hastaların doğru tedaviye erişimini engelleyerek klinik tablonun ağırlaşmasına ve intihar gibi geri dönülmez sonuçlara sebebiyet verebilmektedir (Fedai ve Asoglu, 2022).

Dissosiyatif bozukluklar tanısal açıdan karmaşık bir örüntü sergileyen ve alanında yeterli bilgi birikim ve donanıma sahip olmayan ruh sağlığı uzmanları tarafından değerlendirilme yapıldığında gözden kaçan yahut diğer ruhsal bozukluklar ile sıklıkla karıştırılan bir psikopatolojik tablodur (Öztürk, 2024). Travmatik yaşantılar ile dissosiyatif belirtiler arasındaki ilişki, ruh sağlığı alanındaki araştırmalarda uzun yıllardır incelenmektedir. Bununla birlikte, travma araştırmalarının önemli bir bölümünde değerlendirmelerin çoğunlukla travma sonrası stres belirtileri ekseninde yürütüldüğü, dissosiyatif belirtilerin ise sınırlı ölçüde ele alındığı görülmektedir. Dissosiyatif bozuklukların etiyolojik açıklamaları içerisinde birden çok faktörün rol oynuyor olmasına karşın ruhsal travmanın oldukça önemli bir etken olduğu alanyazında sıkça bildirilmektedir. Özellikle kronik çocukluk çağı travmaları ile kompleks travma maruziyeti dissosiyatif bozuklukların görülme sıklığını artırmaktadır (Vonderlin ve ark., 2018; Raison ve Soubelet, 2023).

Ayrıca dissosiyatif bozukluklar, kişinin sosyal, mesleki ve diğer önemli yaşam alanlarındaki işlevselliğini olumsuz etkileyebilen ve yaşam kalitesinde düşüşe yol açabilen psikopatolojik durumlardır. Dissosiyatif belirtilerin süreğenleşmesi, gündelik yaşamda belirgin işlev kayıplarına neden olabilmekte ve bu nedenle klinik değerlendirme ve uygun psikoterapötik müdahaleler kapsamında ele alınması gerekmektedir (Langeland ve ark., 2020). Güncel derleme çalışmalarında da dissosiyatif belirtilerin günlük yaşam ve tedavi

süreçleri üzerinde belirgin düzeyde işlev kaybına yol açabildiği ve dissosiyasyonun klinik müdahalelerde dikkate alınması gereken önemli bir hedef olduğu vurgulanmaktadır (Aujoulat ve ark., 2024; Fung ve ark., 2022). Bu kapsamda travma çalışmalarında dissosiyatif bozuklukların mutlaka ayrı bir kategori altında ele alınıp değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu gereklilik yalnızca klinik değerlendirme süreçleriyle sınırlı değildir; araştırma tasarımlarında da karşılık bulması beklenir. Travma araştırmalarında sonuç değişkenlerinin ağırlıklı olarak travma sonrası stres belirtileri, depresyon ve kaygı ile sınırlı tutulması durumunda, dissosiyatif süreçler araştırma bulgularında görünmez kalabilmekte ve travmanın ruhsal sonuçlarına ilişkin tablo eksik biçimde yansıtılabilmektedir. Dissosiyatif belirtilerin yan bir ölçüm olarak ele alınması ile bağımsız bir değişken ya da klinik boyut olarak tasarıma dâhil edilmesi arasında da kavramsal ve yöntemsel bir fark bulunmaktadır. Bağımsız bir boyut olarak ele alınan dissosiyasyon, kendi ölçüm araçları, hipotezleri ve klinik yorumlama çerçevesiyle incelenebilirken, yan bir değişken olarak ele alındığında genellikle travma ile ilişkili diğer yapıların alt bileşeni düzeyinde kalmaktadır.

Bu doğrultuda mevcut çalışmanın amacı, son yıllarda Türkçe alanyazında yayımlanan travma araştırmalarında dissosiyatif belirtilerin ve dissosiyatif bozuklukların bağımsız bir klinik kategori, değişken ya da boyut olarak ne ölçüde ele alındığını betimsel düzeyde ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) DergiPark'ta 2022–2026 yılları arasında Türkçe yayımlanan travma çalışmalarından kaçı araştırmanın kapsam ölçütlerini karşılamaktadır? (2) Bu çalışmaların kaçında ve hangi oranda dissosiyasyon bağımsız bir değişken ya da klinik boyut olarak ele alınmıştır? Çalışmanın, travma araştırmalarında dissosiyatif süreçlerin görünürlüğüne ilişkin bir durum değerlendirmesi sunarak gelecekteki araştırmalara yön vermesi beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel literatür incelemesi ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2022–2026 yılları arasında DergiPark'ta ruhsal travma alanında Türkçe yayımlanan araştırmalar incelenmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen doküman analizinde travma araştırmalarında dissosiyatif belirtilerin nasıl değerlendirildiği ve dissosiyatif bozuklukların bağımsız birer klinik kategori ya da değişken olarak ele alınıp alınmadığı incelenmiştir.

Doküman analizi, belirli bir konuya ilişkin yazılı ya da elektronik belgelerin sistematik biçimde gözden geçirilmesini, değerlendirilmesini ve yorumlanmasını içeren nitel bir veri toplama ve çözümleme yaklaşımıdır. Bu çalışmada incelenen belgeler DergiPark'ta yayımlanmış makalelerdir; incelemenin odağını ise dissosiyasyonun bu makalelerde nasıl konumlandırıldığı oluşturmaktadır.

2.1. Veri Seti ve Dâhil Edilme Ölçütleri

Çalışmanın veri seti, DergiPark'ta 2022-2026 yılları arasında Türkçe olarak yayımlanmış travma konulu makalelerden oluşmaktadır. Dâhil edilme ölçütleri: (a) 2022-2026 yılları arasında yayımlanmış olması, (b) Türkçe yayımlanmış bir makale olması, (c) travmatik yaşantıları veya travmanın psikolojik sonuçlarını ele alması. Editöre mektup niteliğindeki yayınlar ile psikolojik travma ile doğrudan ilişkili olmayan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışmada “bağımsız değişken ya da klinik boyut” ifadesi, dissosiyasyonun makalenin amacında, araştırma sorularında, ölçüm düzeyinde ya da tanısal değerlendirme sürecinde ayrı bir yapı olarak yer almasını ifade edecek biçimde kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama ve Analiz

Çalışmada katılımcılardan doğrudan veri toplanmamıştır. Veriler, DergiPark veri tabanında yürütülen alanyazın taraması ve ulaşılan yayınların incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Tarama sürecinde şu anahtar sözcükler kullanılmıştır: travma, travmatik yaşantı, psikolojik travma, ruhsal travma, travmatik olay, travma sonrası stres, travma sonrası stres bozukluğu, TSSB, çocukluk çağı travmaları, çocukluk çağı travması, dissosiyasyon, dissosiyatif, dissosiyatif belirtiler, dissosiyatif bozukluk, dissosiyatif yaşantılar, depersonalizasyon ve derealizasyon.

Çalışmalar betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Her bir çalışmada dissosiyatif belirtilerin değerlendirilip değerlendirilmediği ve dissosiyatif bozuklukların bağımsız bir klinik kategori, değişken veya klinik boyut olarak ele alınıp alınmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda, ölçütleri karşılayan toplam çalışma sayısı ile dissosiyasyonu bağımsız bir değişken ya da klinik boyut olarak ele alan çalışmaların sayısı ve oranı belirlenmiştir. Ulaşılan her yayın, dâhil edilme ve dışlanma ölçütleri çerçevesinde incelenmiş; ölçütleri karşılamayan yayınlar değerlendirme dışında bırakılmıştır. Ölçütleri karşılayan çalışmalar ise dissosiyasyonun ele alınış biçimine göre sınıflandırılmış ve elde edilen veriler frekans (N) ve yüzde (%) değerleri üzerinden sunulmuştur.

2.3. Etik

Çalışma kapsamında insan katılımcılardan veri toplanmamış olup incelenen veriler kamuya açık yayınlardan oluşmaktadır. Bu nedenle çalışma, etik kurul izni gerektiren bir uygulama içermemektedir.

3. BULGULAR

2022–2026 yılları arasında DergiPark'ta “travma” alanında yürütülen toplam 554 çalışma belirlenmiştir. Dâhil edilme ve dışlanma ölçütleri doğrultusunda psikolojik veya psikiyatrik travma kapsamında bulunmayan 185 çalışma değerlendirme dışında bırakılmıştır. Böylece 369 çalışma nihai değerlendirme kapsamına alınmıştır. Bir başka deyişle, ilk taramada ulaşılan çalışmaların 185'i (%33,4) kapsam dışında kalmış, 369'u (%66,6) analize dâhil edilmiştir. Nihai veri kümesi, belirlenen dönem içerisinde DergiPark'ta Türkçe yayımlanan ve araştırmanın kapsam ölçütlerini karşılayan travma çalışmalarını temsil etmektedir.

Nihai değerlendirmeye alınan 369 çalışmanın 23'ünde dissosiyasyon bağımsız bir değişken veya klinik boyut olarak ele alınmıştır. Bu sayı, uygun travma araştırmalarının %6,2'sine karşılık gelmektedir. Geriye kalan 346 çalışmada (%93,8) ise dissosiyasyon bağımsız bir değişken ya da klinik boyut olarak ele alınmamıştır. Buna göre çalışmaların büyük bölümünde dissosiyasyonun bağımsız bir klinik boyut olarak değerlendirilmediği görülmektedir. Bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Travma araştırmalarında dissosiyasyonun bağımsız değişken/klinik boyut olarak ele alınma durumu

Değişken	N	%
Araştırmaya dahil edilen uygun travma araştırmaları	369	100,0
Dissosiyasyonu bağımsız değişken/klinik boyut olarak ele alan çalışmalar	23	6,2

Tablo 1 incelendiğinde, nihai değerlendirmeye alınan çalışmaların yalnızca küçük bir bölümünde dissosiyatif belirtilerin ya da dissosiyatif bozuklukların araştırmanın bağımsız bir değişkeni veya klinik boyutu olarak yer aldığı görülmektedir. Dissosiyasyonu bu biçimde ele alan çalışmaların sayısının 23 ile sınırlı kalması, travma araştırmalarında dissosiyatif süreçlerin görece sınırlı bir görünürlüğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular, travma araştırmalarında dissosiyatif belirtilerin ve dissosiyatif bozuklukların travma sonrası stres belirtilerine kıyasla daha sınırlı bir görünürlüğe sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle dissosiyasyonun bağımsız bir değişken veya klinik boyut olarak ele alındığı çalışmaların yalnızca 23 araştırmayla sınırlı kalması, bu alandaki araştırma eğiliminin dissosiyatif süreçleri çoğu zaman ikincil düzeyde ele aldığını düşündürmektedir. Bununla birlikte bu bulgu, incelenen 369 çalışmanın tamamında dissosiyatif belirtilerin hiç değerlendirilmediği anlamına gelmemektedir; mevcut analiz özellikle dissosiyasyonun bağımsız bir klinik boyut olarak ele alınıp alınmadığına odaklanmıştır. Söz konusu çalışmalarda dissosiyasyonun dolaylı biçimde, yan bir boyut olarak ya da başka yapıların alt bileşeni olarak ele alınmış olması mümkündür;

mevcut analiz ise bu tür kullanımları değil, dissosiyasyonun araştırma tasarımında bağımsız bir konuma sahip olup olmadığını ortaya koymaya odaklanmaktadır.

Bu çalışmadaki sonuç, travma araştırmalarında değerlendirme kapsamının genişletilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Dissosiyasyonun travma sonrası klinik tablonun önemli bir bileşeni olabileceği düşünüldüğünde, dissosiyatif belirtilerin araştırma tasarımlarında görünür hale getirilmesi travmanın psikolojik sonuçlarının daha ayrıntılı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Özellikle çocukluk çağı travmalarında dissosiyasyon ile travma arasında gösterilen ilişki dikkate alındığında, dissosiyatif belirtilerin sistematik olarak değerlendirilmesi araştırma bulgularının klinik açıdan yorumlanmasını güçlendirebilir (Vonderlin ve ark., 2018).

Bu çalışmada ortaya çıkan %6,2'lik oran, dissosiyasyonun travma araştırmalarında bağımsız bir boyut olarak görece daha az ele alındığını göstermektedir. Ancak bu oran tek başına Türkçe literatürde dissosiyasyona ilişkin çalışmaların yetersiz olduğu sonucunu doğrudan göstermemektedir. Çünkü araştırma kapsamındaki ölçüt, dissosiyasyonun herhangi bir biçimde yer alması değil, bağımsız bir değişken veya klinik boyut olarak değerlendirilmesidir. Dolayısıyla mevcut sonuç daha çok travma araştırmalarının önemli bir bölümünde dissosiyasyonun araştırma sorusunun merkezine yerleştirilmediğine işaret etmektedir. Dolayısıyla %6,2'lik oran, yalnızca bir sıklık bilgisi değil, aynı zamanda alanyazındaki araştırma tasarımı eğilimine ilişkin bir göstergedir.

Bulguların klinik karşılığı da göz ardı edilmemelidir. Dissosiyatif bozuklukların tanısal açıdan karmaşık olması ve psikotik bozukluklar, kişilik bozuklukları, konversiyon bozukluğu ya da epilepsi gibi tablolarla karıştırılabilmesi (Öztürk, 2020a; Fedai ve Asoglu, 2022) dikkate alındığında, araştırma tasarımlarında dissosiyasyonun hiç ölçülmemesi ya da yalnızca travma sonrası stres belirtileri içinde ele alınması, bu tablonun hem araştırma hem de klinik uygulama düzeyinde fark edilmeden kalmasına katkıda bulunabilir. Bu durum, travmanın sonuçlarını değerlendirmeye yönelik tarama ve değerlendirme süreçlerinin kapsamı konusunda da düşündürücüdür. Dissosiyatif belirtilerin işlevsellik üzerindeki etkisi ve travmatik olaylar ortadan kalktıktan sonra da sürebilme özelliği göz önünde bulundurulduğunda, bu belirtilerin sistematik biçimde değerlendirilmemesi, iyileştirme çalışmalarının planlanmasında da eksik bilgiyle hareket edilmesine yol açabilir.

Araştırmalarda dissosiyasyonun daha görünür hâle gelmesi, yalnızca bilimsel birikime değil, aynı zamanda uzmanların farkındalığının artmasına ve değerlendirme süreçlerinde dissosiyatif belirtilerin rutin biçimde göz önünde bulundurulmasına da katkı sağlayabilir. Bu çerçevede, travma konusunda yürütülen eğitim, araştırma ve klinik çalışmalarda dissosiyatif bozuklukların ayrı bir başlık olarak ele alınması hem tanısal doğruluğun hem de uygun tedaviye erişimin güçlenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle tarama yalnızca DergiPark ile sınırlıdır; farklı veri tabanlarında ya da Türkçe dışındaki dillerde yayımlanan çalışmalar kapsam dışında kalmıştır. Ayrıca, değerlendirme betimsel nitelikte olup incelenen çalışmaların yöntemsel kalitesi, örneklem özellikleri ve kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri ayrıca ele alınmamıştır. Dissosiyasyonun yan bir boyut olarak ölçüldüğü çalışmalar “bağımsız boyut” ölçütünün dışında kaldığından, elde edilen oran Türkçe alanyazındaki dissosiyasyon araştırmalarının toplamını temsil etmemektedir. Gelecekteki çalışmalarda birden çok veri tabanının taranması, çalışmaların birden fazla değerlendirici tarafından bağımsız olarak kodlanması ve dissosiyasyonun hangi ölçüm araçlarıyla değerlendirildiğinin ayrıca incelenmesi, bu alandaki tablonun daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına olanak tanıyacaktır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkçe travma literatüründe dissosiyatif belirtilerin ve dissosiyatif bozuklukların bağımsız bir klinik boyut olarak görece sınırlı biçimde ele alındığını ortaya koymaktadır. DergiPark'ta 2022-2026 yılları arasında yayımlanan ve kapsam ölçütlerini karşılayan 369 çalışmanın yalnızca 23'ünde dissosiyasyonun bağımsız bir değişken veya klinik boyut olarak incelenmiş olması, söz konusu alanda belirgin bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, travmanın ruhsal sonuçlarının değerlendirilmesinde ağırlığın büyük

ölçüde travma sonrası stres belirtileri üzerinde toplandığını, dissosiyatif süreçlerin ise çoğunlukla araştırma sorusunun merkezinin dışında kaldığını düşündürmektedir. Dissosiyatif belirtilerin travma sonrası klinik tablonun önemli bir bileşeni olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu belirtilerin araştırma tasarımlarında daha görünür kılınması, travmanın psikolojik sonuçlarının daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Gelecekteki travma araştırmalarında dissosiyatif belirtilerin standart değerlendirme süreçlerine sistematik biçimde dâhil edilmesi hem araştırma bulgularının yorumlanma düzeyini hem de klinik değerlendirmenin kapsamını güçlendirebilir. Özellikle çocukluk çağı travması, gelişimsel travma, travma sonrası stres belirtileri ve dissosiyatif süreçlerin aynı araştırma tasarımı içerisinde birlikte ele alınması, bu yapılar arasındaki ilişkilerin daha açık biçimde ortaya konulmasına ve klinik açıdan daha açıklayıcı sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyabilir. Bu kapsamda gelecekte yürütülmesi planlanan travma çalışmalarında dissosiyasyonun açık bir araştırma değişkeni olarak tanımlanması ve araştırma sorularının bu değişkeni görünür kılacak biçimde oluşturulması önerilmektedir. Dissosiyasyonun yalnızca yan bir boyut ya da başka yapıların alt bileşeni olarak ele alınması yerine, çalışmanın kuramsal çerçevesi ve hipotezleri içinde belirgin bir konuma yerleştirilmesi, elde edilen bulguların tutarlılığını artıracaktır. Bu çerçevede, Türkçe alanyazında dissosiyasyonun travma araştırmalarında görünürlüğünün artırılması hem kuramsal birikimin gelişmesine hem de klinik uygulamaların bilimsel temellerinin güçlenmesine katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

5. KAYNAKLAR

Altıntaş, M. (2017). Dissosiyatif bozuklukların klinik görünümü. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Dergisi – Special Topics, 10*(3), 161–169

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association.

Aujoulat, C., Vancappel, A., & Tapia, G. (2024). Efficacité des psychothérapies sur les symptômes dissociatifs en population adulte: une revue de la littérature PRISMA. *L'Encéphale, 50*(6), 670-681.

Briere, J., Agee, E., & Dietrich, A. (2016). Cumulative trauma and current posttraumatic stress disorder status in general population and inmate samples. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 8*(4), 439–446.

Cardena, E., & Carlson, E. (2011). Acute stress disorder revisited. *Annual Review of Clinical Psychology, 7*, 245–267.

Chu, J. A., Dell, P. F., Van der Hart, O., Cardena, E., Barach, P. M., Somer, E., & Twombly, J. (2011). Guidelines for treating dissociative identity disorder in adults, third revision. *Journal of Trauma & Dissociation, 12*, 115–187.

Dorahy, M. J., Middleton, W., Seager, L., Williams, M., & Chambers, R. (2016). Child abuse and neglect in complex dissociative disorder, abuse-related chronic PTSD and mixed psychiatric samples. *Journal of Trauma & Dissociation, 17*(2), 223–236.

Fedai, Ü. A., & Asoglu, M. (2022). Analysis of demographic and clinical characteristics of patients with dissociative identity disorder. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 18*, 3035–3044.

Fung, H. W., Ross, C. A., Lam, S. K. K., & Hung, S. L. (2022). Recent research on the interventions for people with dissociation. *European Journal of Trauma & Dissociation, 6*(4), 100299.

Hou, J., Yu, L., Fang, X., & Epstein, N. (2016). The intergenerational transmission of domestic violence: The role that gender plays in attribution and consequent intimate partner violence. *Journal of Family Studies, 22*(2), 121–139.

Krause-Utz, A. (2022). Dissociation, trauma and borderline personality disorder. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation, 9*(14), 1–6.

Langeland, W., Jepsen, E. K. K., Brand, B. L., Kleven, L., Loewenstein, R. J., Putnam, F. W., Schielke, H. J., Myrick, A., Lanius, R. A., & Heir, T. (2020). The economic burden of dissociative disorders: A qualitative systematic review of empirical studies. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(7), 730–738. https://doi.org/10.1037/tra0000556

Lewis, D. O., Yeager, C. A., Swica, Y., Pincus, J. H., & Lewis, M. (1997). Objective documentation of child abuse and dissociation in 12 murderers with dissociative identity disorder. *American Journal of Psychiatry, 154*(12), 1703–1710.

Özen, Y. (2019). Psikolojik travmanın insanlık kadar eski tarihi. *The Journal of Social Science, 3*(5), 362–375.

Öztürk, E. (2020a). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi. s.1-210.

Öztürk, E. (2020b). Psikotarih, travma ve dissosiyasyon: Çocukluk çağı travmaları, savaşlar ve dissosiyasyonun anamnezi. İçinde: E. Öztürk (Ed.), *Psikotarih* (s. 1–21). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Öztürk, E. (2021a). Disfonksiyonel aile modellerinden fonksiyonel aile modeline: Doğal ve rehber ebeveynlik stili. İçinde E. Öztürk (Ed.), *Aile psikopatolojisi* (s. 1–39). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Öztürk, E. (2021b). Trauma based alliance model therapy. *Medicine Science, 10*(2), 631–650.

Öztürk, E. (2022). Dissoanaliz ve psikotoplumsal bilinç alyansı kuramı: İnkar travması ve dissosiyatif yansıtımlı kimlik geçişi. İçinde: E. Öztürk (Ed.), *Psikotravmatoloji* (s. 1–40). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Öztürk, E. (2024). *Travma ve dissosiyasyon: Psikotravmatoloji temel kitabı (3. Baskı).* İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi. s.1-158.

Öztürk, E., & Derin, G. (2020). Psikotravmatoloji. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 6*(2), 181–214.

Öztürk, E., Derin, G., & Ateş, A. (2019). *Adli Psikiyatri ve Dissosiyatif Bozukluklar*. II.Türk Adli Bilimler Kongresi ve X. Adli Tıp Çalıştayı Kongre Bildiri Kitabı. 11-14 Nisan 2019. Antalya. s. 127-138.

Öztürk, E., Erdoğan, B., & Derin, G. (2021). Psychotraumatology and dissociation: A theoretical and clinical approach. *Medicine Science, 10*(1), 246–254.

Öztürk, E., & Şar, V. (2016). Formation and functions of alter personalities in dissociative identity disorder: A theoretical and clinical elaboration. Journal of Psychology & Clinical Psychiatry, 6(6), 00385.

Quinones, M. A. (2022). Adverse childhood experiences and dissociative disorders: A causal pathway based on the disruptive impacts of cumulative childhood adversity and distress-related dissociation. In: M. J. Dorahy, S. N. Gold, & J. A. O'Neil (Ed.), *Dissociation and the dissociative disorders: Past, present, future* (p. 209–222). Routledge.

Raison, A., & Soubelet, A. (2023). Childhood trauma in patients with dissociative identity disorder: A systematic review of data from 1990 to 2022. *European Journal of Trauma & Dissociation, 7*(1), 100310. https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2022.100310

Spiegel, D., Loewenstein, R. J., Lewis-Fernandez, R., Şar, V., Simeon, D., Vermetten, E., Cardena E. & Dell, P. F. (2011). Dissociative disorders in DSM-5. *Depression and Anxiety, 28*(9), 824-852.

Şar, V. (2009). Dissosiyatif bozukluklar. In: I. B. Kulaksızoğlu, R. Tükel, A. Üçok, İ. Yargıç, & O. Yazıcı (Ed.), *Psikiyatri* (ss. 156–175). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basım ve Yayınevi.

Şar, V., Akyüz, G., & Doğan, O. (2007). Prevalence of dissociative disorders among women in the general population. *Psychiatry Research, 149*(1–3), 169–176.

Şarlak, D., & Öztürk, E. (2018). Dissosiyatif bozuklukların epidemiyolojisi. In: E. Öztürk (Ed.), *Ruhsal travma ve dissosiyasyon* (ss. 14–19). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Vermetten, E., & Spiegel, D. (2014). Trauma and dissociation: Implications for borderline personality disorder. *Current Psychiatry Reports, 16*(2), 1–10.

Vonderlin, R., Kleindienst, N., Alpers, G. W., Bohus, M., Lyssenko, L., & Schmahl, C. (2018). Dissociation in victims of childhood abuse or neglect: A meta-analytic review. *Psychological Medicine, 48*(15), 2467–2476. https://doi.org/10.1017/S0033291718000740

B054

Z KUŞAĞI BİREYLERİN EVLİLİK ALGISI İLE BAĞLANMA STİLLERİNİN İNCELENMESİ

Uzm. Nurhan EŞİYOK
Üsküdar Üniversitesi
Bildiri no: ABS-BGTTRM

Özet

Evliliğe bakış, genç yetişkinlerin yakın ilişkilerde edindiği bağlanma deneyimlerinden bağımsız düşünülemez. Bu çalışmada Z kuşağı bireylerin evlilik algısının bağlanma stilleriyle ne ölçüde ilişkili olduğu ve bağlanma stillerinin evlilik algısını yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Çalışma nicel yöntemle, ilişkisel tarama modeline göre ve kesitsel olarak tasarlanmıştır. Uygun örnekleme yoluyla ulaşılan, yaşları 18 ile 29 arasında değişen 311 katılımcı çevrim içi bir form üzerinden Kişisel Bilgi Formu'nu, İnönü Evlilik Tutum Ölçeği'ni ve Bağlanma Stilleri Ölçeği Kısa Formu'nu yanıtlamıştır. Veriler betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analiziyle çözümlenmiştir. Sonuçlara göre evlilik algısı, bağlanma stilleri toplam puanıyla orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkilidir (r = .432, p < .001). Alt boyutlar ayrı ayrı ele alındığında en yüksek ilişki güvenli bağlanmada görülmüş (r = .498), bunu kaçınan (r = .318) ve kaygılı (r = .284) bağlanma izlemiştir. Bağlanma stilleri evlilik algısındaki değişimin %18.7'sini açıklamıştır. Güvensiz bağlanma boyutlarının da evlilik algısıyla pozitif yönde ilişkili çıkması, evliliğin Türkiye'deki toplumsal anlamı ve kullanılan ölçeğin içeriği çerçevesinde tartışılmıştır. Bulgular, evlilik öncesi danışmanlıkta ve gençlere dönük koruyucu çalışmalarda bağlanma özelliklerinin hesaba katılması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bağlanma stilleri, evlilik algısı, ilişkisel tarama, Z kuşağı

AN INVESTIGATION OF MARRIAGE PERCEPTIONS AND ATTACHMENT STYLES OF GENERATION Z INDIVIDUALS

Abstract

How young adults view marriage cannot be separated from the attachment experiences they bring to close relationships. This study investigated the extent to which marriage perception is related to attachment styles among Generation Z individuals and whether attachment styles predict marriage perception. A quantitative, cross-sectional design based on the relational survey model was adopted. A convenience sample of 311 participants aged 18 to 29 completed the Personal Information Form, the İnönü Marriage Attitude Scale, and the Attachment Style Questionnaire-Short Form through an online form. The data were examined with descriptive statistics, Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis. Marriage perception was moderately and positively correlated with the total attachment score (r = .432, p < .001). When the subdimensions were considered separately, the highest correlation was observed for secure attachment (r = .498), followed by avoidant (r = .318) and anxious (r = .284) attachment. Attachment styles accounted for 18.7% of the variance in marriage perception. The positive correlations found for the insecure attachment dimensions are discussed in light of the social meaning of marriage in Türkiye and the content of the scale used. The results suggest that attachment characteristics deserve attention in premarital counseling and in preventive work with young adults.

Keywords: Attachment styles, Generation Z, marriage perception, relational survey

1. GİRİŞ

Başkalarıyla bağ kurmak insan için bir tercih olmanın ötesinde, yaşamı sürdürmenin koşullarından biridir. Bowlby (1969) bu gereksinimi bağlanma kavramıyla açıklamış; bebeklikte bakım verenle kurulan duygusal

bağın izlerinin yetişkinlikte romantik ilişkilerde yeniden görünür olduğunu ileri sürmüştür. Maslow (1943) da sevme, sevilme ve bir yere ait olma gereksinimini insanın temel ihtiyaçları arasında saymıştır. Yetişkin yaşamında bu gereksinimin en kurumsal karşılığı evliliktir. Evliliğe ne anlam yüklendiği ise kişiden kişiye olduğu kadar toplumdan topluma ve dönemden döneme de değişmektedir.

Aile, insanın tanıdığı ilk toplumsal çevredir ve toplumun sürekliliği büyük ölçüde bu kuruma dayanır. Aileyi başlatan evlilik, hukuki bir sözleşme olmasının yanında sevgi, güven ve karşılıklı sorumluluk üzerine kurulan çok yönlü bir ilişkidir. Dolayısıyla gençlerin evlilik hakkında ne düşündüğü ve evlilikten ne beklediği, ileride kuracakları ilişkinin niteliği kadar aile kurumunun işleyişi bakımından da belirleyicidir (Nazlı, 2024). Bu çalışmada evlilik algısı, kişinin evliliğin anlamı, işlevi ve gerekliliği üzerine taşıdığı inanç, tutum, beklenti ve değerlendirmelerin tümü olarak ele alınmıştır (Yıldırım, 2019).

Son yirmi yılda kentleşme, bireyselleşme ve dijitalleşme evliliğin toplumdaki yerini yeniden biçimlendirmiştir. Türkiye'de aile hâlâ toplumun temel birimi sayılsa da evlilik giderek kişisel bir seçim ve bireysel mutluluk meselesi olarak görülmeye başlanmıştır; medyanın evliliği bir zorunluluk yerine tercih edilebilir bir yaşam biçimi olarak sunması bu değişimi hızlandırmıştır (Şimşek ve Dalarslan, 2025). Sanayileşme, kentleşme ve kadının iş yaşamına katılmasıyla birlikte bireylerin evliliği tanımlama biçimlerinin ve evlilikten beklentilerinin farklılaştığı da belirtilmektedir (Tekin Çatal vd., 2018).

Bu dönüşümü en yakından yaşayan grup Z kuşağıdır. Kuşak, aynı zaman diliminde doğup benzer toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullarda yetiştiği için ortak deneyimler biriktiren insan topluluğunu anlatır (Erden Ayhün, 2013). 1997 ve sonrasında doğanları kapsayan Z kuşağı (Dimock, 2019) dijital araçların içine doğmuş, bireyselliği, esnekliği ve özgürlüğü önceki kuşaklara göre daha çok önemseyen bir kuşak olarak tanımlanmaktadır (Twenge, 2017). Eğitimde geçen sürenin uzaması ve kariyer hedeflerinin öne geçmesi bu kuşağın evlilik değerlendirmelerine de yansımakta; evlilik kararında duygusal uyum, güven, kişisel mutluluk ve karşılıklı saygı ağırlık kazanmaktadır (Türk ve Aydemir, 2024).

Evliliğe bakışı biçimlendiren psikolojik etkenlerin başında bağlanma stilleri gelir. Bağlanma kuramı, çocuğun bakım vereniyle yaşadıklarından kendisi ve başkaları hakkında kalıcı beklentiler ürettiğini, bu beklentilerin yetişkinlikte yakın ilişkilere taşındığını savunur (Bowlby, 1988; Hazan ve Shaver, 1987). Ainsworth ve arkadaşlarının (1978) bebeklerde gözlemlediği örüntüler, Hazan ve Shaver (1987) tarafından yetişkinlerin romantik ilişkilerine uyarlanmıştır. Buna göre güvenli bağlananlar kendilerini değerli, karşılarındakini güvenilir bulur ve yakınlıktan rahatsız olmaz. Kaygılı bağlananlar terk edilmekten korkar ve sürekli onay arar. Kaçınan bağlananlar ise yakınlık karşısında mesafe koyar, bağımsızlıklarını her şeyin önünde tutar.

Evlilik beklentilerini inceleyen çalışmalar bu kuramsal bağlantıyı dolaylı olarak desteklemektedir. Üniversite öğrencileriyle yapılan nitel bir araştırmada gençlerin evlilikte sorumluluğu, iletişimi, iş bölümünü ve aile içi yakınlığı öne çıkardığı, bu beklentilerin de büyük ölçüde köken aileden ve arkadaş çevresinden beslendiği görülmüştür (Öz Soysal vd., 2020). Çocuğun ailede tanık olduğu ilişki biçimi bağlanma temsillerini de kurduğundan, bağlanma stilleri ile evliliğe verilen anlamın aynı kaynaktan beslendiği söylenebilir (Öz Soysal vd., 2020; Tutarel Kışlak ve Çavuşoğlu, 2006). Evli bireylerde güvenli bağlanmanın daha sağlıklı iletişim ve daha yüksek evlilik uyumuyla birlikte görülmesi de aynı yöne işaret etmektedir (Karabacak Çelik ve Çiftçi, 2020; Tutarel Kışlak ve Çavuşoğlu, 2006).

Bağlanma, evlilik ve romantik ilişkiler ayrı ayrı çokça çalışılmış olmasına rağmen, Z kuşağında bağlanma stilleri ile evlilik algısını doğrudan karşılaştıran araştırma sayısı azdır. Bu çalışma söz konusu boşluğa katkı sunmayı ve evlilik öncesi danışmanlık, çift danışmanlığı ile koruyucu-önleyici hizmetlerin planlanmasına veri sağlamayı hedeflemektedir.

Çalışmanın amacı, Türkiye'de yaşayan Z kuşağı bireylerde evlilik algısı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bağlanma stillerinin evlilik algısını ne düzeyde yordadığını saptamaktır. Sınanan hipotezler şunlardır: Evlilik algısı ile bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır (H1). Evlilik algısı;

güvenli bağlanma (H1a), kaygılı bağlanma (H1b) ve kaçınan bağlanma (H1c) düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkilidir. Bağlanma stilleri evlilik algısını anlamlı düzeyde yordar (H2).

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel yaklaşımla ve ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Bu model, araştırmacının değişkenlere müdahale etmeden iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişip değişmediğini ve değişimin derecesini saptamasına olanak tanır (Karasar, 2023). Evlilik algısı bağımlı, bağlanma stilleri bağımsız değişkendir. Ölçümler tek seferde alındığı için desen kesitseldir.

Evren ve Örneklem

Evren, Türkiye'de yaşayan ve 1997-2008 yılları arasında doğan Z kuşağı bireylerdir. Örneklemde, uygun örnekleme yoluyla ulaşılan ve çalışmaya kendi isteğiyle katılan 311 kişi yer almaktadır. Çalışmaya alınmak için belirtilen yıllar arasında doğmuş ve 18-29 yaş aralığında olmak, bilgilendirilmiş onam formunu onaylamak ve ölçme araçlarının tamamını yanıtlamak koşulları aranmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (N = 311)

Değişken	Grup	*n*	%
Cinsiyet	Kadın	158	50.8
	Erkek	153	49.2
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	3	1.0
	Lise	46	14.8
	Ön lisans/Lisans	212	68.2
	Lisansüstü	50	16.1
Mevcut İlişki Durumu	Hiç romantik ilişkim olmadı	46	14.8
	Şu anda romantik ilişkim var	74	23.8
	Şu anda romantik ilişkim yok	105	33.8
	Nişanlıyım/Sözlüyüm	54	17.4
	Evliyim	32	10.3
Anne-Baba Evlilik Durumu	Evli	229	73.6
	Boşanmış/Ayrı	49	15.8
	İkisi ya da ikisinden biri vefat	33	10.6
Toplam		311	100.0

Örneklemin cinsiyet dağılımı dengelidir: 158 kadın (%50.8) ve 153 erkek (%49.2). Eğitim düzeyinde en kalabalık grup 212 kişiyle ön lisans/lisans grubudur (%68.2). İlişki durumuna bakıldığında 105 kişi (%33.8) hâlihazırda bir ilişkisinin bulunmadığını, 74 kişi (%23.8) romantik bir ilişkisinin olduğunu, 54 kişi (%17.4) nişanlı ya da sözlü olduğunu, 46 kişi (%14.8) bugüne dek hiç romantik ilişki yaşamadığını, 32 kişi (%10.3) ise evli olduğunu bildirmiştir. Her dört katılımcıdan yaklaşık üçünün anne ve babası evlidir (%73.6, n = 229).

Veri Toplama Araçları

Veriler üç araçla toplanmıştır: Kişisel Bilgi Formu, İnönü Evlilik Tutum Ölçeği ve Bağlanma Stilleri Ölçeği Kısa Formu.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacının hazırladığı bu formda cinsiyet, eğitim düzeyi, mevcut ilişki durumu ve anne-babanın evlilik durumu sorulmuştur. Katılımcının Z kuşağında yer aldığını doğrulamak için yaş bilgisi de istenmiştir.

İnönü Evlilik Tutum Ölçeği: Bayoğlu ve Atli'nin (2014) genç yetişkinlerin evliliğe ilişkin tutumlarını ölçmek üzere geliştirdiği ölçek tek boyutludur ve 21 madde içerir. Yanıtlar 1 (Hiç katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında işaretlenir; puan yükseldikçe evliliğe yönelik tutum olumlu yönde artar. Ölçeği geliştirenler iç tutarlılık katsayısını .90, test-tekrar test güvenirliğini .87 olarak bildirmiştir (Bayoğlu

ve Atli, 2014). Mevcut örneklemde Cronbach alfa .935'tir. Bu çalışmada evlilik algısı, ölçekten alınan toplam puanla temsil edilmiştir.

Bağlanma Stilleri Ölçeği Kısa Formu: Özgün ölçek Feeney ve arkadaşlarına (1994) aittir; Iwanaga ve arkadaşları (2018) bu ölçekten 12 maddelik bir kısa form türetmiş, Çelik ve Türk (2024) de kısa formu Türkçeye uyarlamıştır. Form, her biri dört maddeyle ölçülen güvenli (1-4. maddeler), kaygılı (5-8. maddeler) ve kaçınan (9-12. maddeler) bağlanma boyutlarından oluşur. Maddeler 1 (Hiç katılmıyorum) ile 6 (Tamamen katılıyorum) arasında puanlanır. Uyarlama çalışmasında alt boyutların Cronbach alfa değerleri sırasıyla .76, .76 ve .83 bulunmuştur (Çelik ve Türk, 2024). Mevcut örneklemde 12 maddenin tamamı için Cronbach alfa .792'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama 2026 yılında Google Forms üzerinden gerçekleştirilmiştir. Anket bağlantısı sosyal medya ve çeşitli iletişim kanallarıyla paylaşılmıştır. Analize geçmeden önce yanıtlar gözden geçirilmiş, eksik ya da hatalı doldurulan formlar veri setinden çıkarılmıştır.

Çözümlemeler IBM SPSS Statistics ile yapılmıştır. Demografik değişkenler frekans ve yüzdeyle özetlenmiş; ölçek maddeleri için ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri elde edilmiştir. Güvenirlik için Cronbach alfa katsayısına, normallik için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyonuyla, bağlanma stillerinin yordayıcılığı basit doğrusal regresyonla sınanmıştır. Anlamlılık sınırı .05 alınmıştır.

Etik

Çalışma için Üsküdar Üniversitesi etik kurulundan 27.04.2026 tarihinde onay alınmıştır. Katılımcılar çalışmanın amacı, kapsamı ve gizlilik koşulları konusunda önceden bilgilendirilmiş, forma yalnızca onam verenler devam edebilmiştir. Kimliği ortaya çıkarabilecek hiçbir bilgi istenmemiş, katılımcılara diledikleri anda çalışmadan çekilebilecekleri bildirilmiştir. Veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Normallik ve Güvenirlik Analizleri

İlk aşamada maddelerin dağılım özellikleri gözden geçirilmiştir. İnönü Evlilik Tutum Ölçeği'nde en düşük madde ortalaması 3.16, en yüksek madde ortalaması 4.10'dur; standart sapmalar 0.87-1.38 aralığındadır. Ortalamaların ölçeğin orta noktasının üstünde kalması, örneklemin evliliğe genel olarak olumlu baktığını düşündürmektedir. Bu ölçekte çarpıklık -1.22 ile -0.26, basıklık -1.16 ile 1.62 arasında değer almıştır. Bağlanma Stilleri Ölçeği Kısa Formu'nda madde ortalamaları 3.18-4.56, standart sapmalar 0.98-1.68, çarpıklık değerleri -1.25 ile 0.08 aralığındadır. Basıklık yalnızca üçüncü (2.35) ve dördüncü (2.14) maddelerde ±2 sınırını az farkla aşmıştır. Aşımın küçük olması ve aynı maddelerin çarpıklık değerlerinin sınırlar içinde kalması nedeniyle dağılım normale yakın kabul edilmiş ve parametrik testler tercih edilmiştir (George & Mallery, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	*N*	Cronbach α
İnönü Evlilik Tutum Ölçeği	21	311	.935
Bağlanma Stilleri Ölçeği Kısa Formu	12	311	.792

İnönü Evlilik Tutum Ölçeği için .935, Bağlanma Stilleri Ölçeği Kısa Formu için .792 değerine ulaşılmıştır. Her iki katsayı da kabul edilebilirlik için önerilen .70 eşiğinin üzerindedir (Nunnally & Bernstein, 1994).

Korelasyon Analizi

Evlilik algısı puanları ile bağlanma stilleri toplam puanı arasındaki Pearson korelasyonu pozitif ve anlamlıdır (r = .432, p < .001). Cohen'in (1988) ölçütlerine göre .30-.49 aralığındaki katsayılar orta

büyüklükte bir ilişkiyi gösterdiğinden, bulgu orta düzeyde bir ilişkiye karşılık gelmektedir ve H1 hipotezini desteklemektedir. Alt boyutlara ilişkin katsayılar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Evlilik Algısı ile Bağlanma Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken	*n*	1	2	3	4
1. Evlilik algısı	311	1.00			
2. Güvenli bağlanma	311	.498**	1.00		
3. Kaygılı bağlanma	311	.284**	.251**	1.00	
4. Kaçınan bağlanma	311	.318**	.276**	.339**	1.00

Not. $^{**}p < .01$

Üç alt boyutun üçü de evlilik algısıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. En yüksek katsayı güvenli bağlanmaya aittir ($r = .498$, $p < .01$) ve orta düzeydedir. Kaçınan bağlanmada katsayı orta düzeyin alt sınırına yakındır ($r = .318$, $p < .01$); kaygılı bağlanmada ise zayıf düzeyde kalmıştır ($r = .284$, $p < .01$). Bu sonuçlar H1a, H1b ve H1c hipotezlerini desteklemektedir. Alt boyutların kendi aralarında da pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir ($r = .251$ ile $.339$ arası).

Regresyon Analizi

Bağlanma stillerinin evlilik algısını yordama gücü basit doğrusal regresyonla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Bağlanma Stillerinin Evlilik Algısını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Yordayıcı Değişken	*B*	*SH*	β	*t*	*p*
Sabit	2.071	0.198	-	10.456	< .001
Bağlanma stilleri	0.418	0.050	.432	8.418	< .001

Not. $R = .432$, $R^2 = .187$, Düzeltilmiş $R^2 = .184$, $F(1, 308) = 70.860$, $p < .001$

Model bir bütün olarak anlamlıdır, $F(1, 308) = 70.860$, $p < .001$. Bağlanma stilleri evlilik algısının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısıdır ($\beta = .432$, $t = 8.418$, $p < .001$) ve evlilik algısındaki varyansın %18.7'sini açıklamaktadır ($R^2 = .187$). Böylece H2 hipotezi de desteklenmiştir.

4. SONUÇ

Tartışma

Bulgular üç noktada toplanmaktadır: Evlilik algısı bağlanma stilleriyle ilişkilidir; bu ilişki güvenli, kaygılı ve kaçınan boyutların hepsinde pozitif yönlüdür; bağlanma stilleri evlilik algısındaki değişimin yaklaşık beşte birini açıklamaktadır. Genel ilişki, bağlanma kuramının öngörüsüyle örtüşmektedir. Kurama göre bakım verenle yaşanan ilk ilişkiden doğan içsel çalışan modeller kişinin kendine ve başkalarına dair beklentilerini kurar (Bowlby, 1969, 1988); bu modeller yetişkinlikte romantik ilişkilerde etkin olmayı sürdürür (Hazan ve Shaver, 1987). Yetişkin yaşamının en uzun süreli bağlanma ilişkilerinden biri olan evliliğe bakışın bu beklentilerden pay alması şaşırtıcı değildir. Yine de desenin kesitsel olduğu unutulmamalıdır: Eldeki veri iki değişkenin birlikte değiştiğini gösterir, birinin diğerine yol açtığını göstermez.

Evlilik algısıyla en sıkı bağlantı güvenli bağlanmada bulunmuştur ($r = .498$). Kendini değerli, karşısındakini ulaşılabilir gören ve yakınlık kurarken ya da destek isterken zorlanmayan kişilerin (Hazan ve Shaver, 1987; Mikulincer ve Shaver, 2016) evliliği güvene ve dayanışmaya dayalı bir ortaklık olarak düşünmesi beklenir. Önceki araştırmalar da aynı tabloyu çizmektedir: Y ve Z kuşağında güvenli bağlanma evlilik beklentileriyle olumlu yönde ilişkilidir (Türk, 2022; Türk ve Aydemir, 2024), güvenli bağlanma yükseldikçe evlilik kaygısı düşmektedir (Şener ve Düşünceli, 2024), evli bireylerde ise güvenli bağlanma daha yüksek evlilik uyumuyla birlikte görülmektedir (Karabacak Çelik ve Çiftçi, 2020; Tutarel Kışlak ve Çavuşoğlu, 2006). İlişkinin bu boyutta en güçlü çıkması, Z kuşağının evlilikte aradığı şeylerle güvenli bağlanmanın sağladığı becerilerin üst üste gelmesiyle açıklanabilir. Bu kuşak evliliği bir yükümlülük olarak değil, sevgi, güven, iletişim ve

saygı üzerine kurulu bir ortaklık olarak görmektedir (Şimşek ve Dalarslan, 2025; Türk ve Aydemir, 2024); böyle bir ilişkiyi kurabileceğine güvenen genç için evlilik erişilebilir bir hedef olmaktadır.

Kaygılı bağlanmaya ilişkin sonuç beklenenden farklıdır. Terk edilme korkusu, onay arayışı ve ilişkinin süreceğine dair endişeyle tanımlanan bu örüntünün (Hazan ve Shaver, 1987) evliliğe olumsuz bakışla birlikte görülmesi beklenirken, zayıf da olsa pozitif bir ilişki elde edilmiştir (r = .284). Kaygılı bağlanma arttıkça evlilik kaygısının da arttığını gösteren çalışmalar vardır (Çıtak ve Başar, 2023; Şener ve Düşünceli, 2024); ancak o çalışmalarda ölçülen şey evliliğe yönelik tutum değil, evlilik sürecine ilişkin endişedir. İkisi aynı kişide bir arada bulunabilir: Evliliği çok isteyen biri, o isteğin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda yoğun kaygı da duyabilir. Daha güçlü görünen açıklama ise kaygılı bağlanan gençlerin evliliği bir güvence olarak idealleştirmesidir. Yakınlık ve bağlılık ihtiyacı yüksek olan bu kişiler için (Mikulincer ve Shaver, 2016) evlilik, terk edilme korkusuna karşı resmî ve toplumca tanınan bir bağlılık sözü anlamına gelebilir. Ölçekteki "Evlilik, duygularımı paylaşacak birinin olmasını sağlar" ve "Evlilik, toplum içinde kendimi güvende hissetmemi sağlar" maddeleri (Bayoğlu ve Atli, 2014) tam da bu ihtiyaca karşılık gelmektedir. Böyle bir idealleştirme, evlilikten karşılanması güç beklentiler doğurabileceği için risk de barındırır. İki değişkenin ortak varyansının %8 dolayında kalması, bulgunun ihtiyatla okunmasını gerektirmektedir.

En az beklenen sonuç kaçınan bağlanmada ortaya çıkmıştır (r = .318). Yakınlıktan rahatsız olan, bağımsızlığına düşkün ve başkalarına güvenmekte zorlanan kişilerin (Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan ve Shaver, 1987) evliliğe mesafeli durması beklenir. Nitekim Uzun (2017) kaçınan bağlanmanın ilişki doyumunu, ilişkiye yatırımı ve bağlılığı olumsuz etkilediğini bulmuş; Mikulincer ve Shaver (2016) bu kişilerin uzun soluklu bağlılıklardan kaçındığını belirtmiştir. Yetmiş üç çalışmayı bir araya getiren bir meta-analizde de bağlanma kaygısı ve kaçınmasının ilişki kalitesini düşürdüğü, kaçınmanın özellikle doyum ve duygusal yakınlıkla, kaygının ise ilişki içi çatışmayla daha güçlü bağlantı gösterdiği saptanmıştır (Li & Chan, 2012). Ne var ki bu çalışmaların konusu evlilik kurumuna yönelik tutum değil, süren bir ilişkinin niteliğidir. Mevcut sonucu anlamak için ölçeğin neyi ölçtüğüne ve evliliğin Türkiye'deki yerine birlikte bakmak gerekir. İnönü Evlilik Tutum Ölçeği'ndeki bazı maddeler duygusal yakınlığı değil, evliliğin toplumsal ve işlevsel yanını sorar: "Evliliğin, neslin devamı için önemli olduğunu düşünürüm", "Evliliğin, bireyin toplum içerisindeki saygınlığını artırdığını düşünürüm", "Evlilik, düzenli bir hayat sağlar" (Bayoğlu ve Atli, 2014). Yakınlıktan çekinen biri bu ifadelere rahatlıkla katılabilir. Türkiye'de evlilik hâlâ güçlü bir norm ve yaşamın olağan bir evresi sayıldığından (Akbaş, 2024; Kartal, 2023), kaçınan bağlanan genç evliliği duygusal bir yakınlık alanı olarak değil, yerine getirilmesi beklenen bir yaşam adımı olarak onaylıyor olabilir.

Güvensiz bağlanma boyutlarına ilişkin bu iki sonuç yorumlanırken yöntemden kaynaklanan bir olasılık da göz önünde tutulmalıdır. Üç alt boyutun hem evlilik algısıyla hem de birbiriyle pozitif yönde ilişkili çıkması, bazı katılımcıların maddelerin içeriğinden bağımsız olarak ifadelere katılma eğiliminde olduğunu akla getirmektedir. Verinin çevrim içi ve uygun örneklemeyle toplanması genellenebilirliği ayrıca daraltmaktadır. Aynı ilişkilerin başka örneklemlerde ve evliliğin duygusal yanı ile toplumsal yanını ayrı ayrı ölçen araçlarla sınanması bu nedenle önemlidir.

Regresyon sonucu, bağlanma stillerinin evlilik kaygısını yordadığını bildiren çalışmalarla (Çıtak ve Başar, 2023; Şener ve Düşünceli, 2024) aynı doğrultudadır: Bağlanma örüntüleri evliliğe ilişkin düşünce ve duygularda pay sahibidir. Bununla birlikte açıklanan varyans %18.7'dir; geriye kalan yaklaşık %81'lik bölüm başka etkenlere aittir. Anne-baba ilişkisi, ebeveyn tutumları, ekonomik koşullar, kültürel değerler ve dijitalleşme bunların başında gelir (Akbaş, 2024; Kartal, 2023; Şimşek ve Dalarslan, 2025). Aynı ölçeğin kullanıldığı ve 18-35 yaş arasındaki evli olmayan 645 kişiyle yürütülen bir çalışmada çocukluk çağı travmalarının evlilik tutumundaki varyansın %12'sini açıkladığı bildirilmiştir (Tire ve Öztürk, 2023). Evli ve bekâr 383 kişinin karşılaştırıldığı bir başka çalışmada evlilik tutumu kişinin kendi medeni durumuna ve anne-babasının medeni durumuna göre farklılaşmış, evliler evliliğe daha olumlu bakmıştır (Bilgi vd., 2024). Mevcut örneklemde anne-babası boşanmış ya da ayrı olanların (%15.8), nişanlıların (%17.4) ve evlilerin

(%10.3) bulunması, evlilik algısının bu tür yaşantılardan da etkilenmiş olabileceğini düşündürmektedir. Kısacası bağlanma evlilik algısını tek başına belirlememekte, ona orta düzeyde katkı yapmaktadır; danışmanlıkta da kişinin yetiştiği aile sistemiyle birlikte değerlendirilmesi yerinde olacaktır (Nazlı, 2024).

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de yaşayan 311 Z kuşağı bireyle yürütülen bu çalışma, evlilik algısının bağlanma stilleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ve bağlanma stillerinin evlilik algısındaki değişimin %18.7'sini açıkladığını göstermiştir. En güçlü bağlantı güvenli bağlanmadadır; güven, yakınlık ve iletişim becerileri bu kuşağın evliliğe olumlu bakmasında öne çıkmaktadır. Kaygılı ve kaçınan bağlanmanın da evlilik algısıyla aynı yönde ilişkili bulunması alan yazınındaki genel eğilimle uyuşmamakta; kaygılı gençlerin evliliği bir güvence olarak idealleştirdiği, kaçınan gençlerin ise evliliğin duygusal değil toplumsal ve işlevsel yanını onayladığı ihtimalini gündeme getirmektedir. Genel tablo, Z kuşağının evlilikten uzaklaşmadığını, fakat evliliği güven, duygusal yakınlık ve kişisel beklentiler üzerinden anlamlandırdığını düşündürmektedir. Çalışma, bu iki değişkeni Z kuşağında birlikte ele alan az sayıdaki araştırmadan biridir.

Uygulama açısından, evlilik öncesi danışmanlıkta bağlanma örüntülerinin geçerliği sınanmış kısa ölçme araçlarıyla düzenli olarak değerlendirilmesi yararlı olacaktır; bağlanma stillerinin eş seçiminde ve evlilik öncesi çift danışmanlığında önemli bir yer tuttuğu alan yazınında da vurgulanmaktadır (Bitgi ve Çitil Akyol, 2025). Güvenli bağlanmayı besleyen iletişim, duygu düzenleme, empatik dinleme, güven geliştirme ve çatışma çözme becerilerini kazandıran psikoeğitim programlarına daha çok yer verilmelidir. Kaygılı bağlanma özellikleri taşıyan danışanlarla evliliğe yüklenen güvence beklentisi ele alınmalı ve beklentilerin gerçekçi bir düzeye çekilmesi hedeflenmelidir. Kaçınan bağlanma özellikleri taşıyan danışanlarda ise evliliği toplumsal olarak onaylamanın, evlilikte duygusal yakınlık kurabilmekle aynı şey olmadığı üzerinde çalışılmalıdır. Kurumsal düzeyde üniversitelerin psikolojik danışma birimleri ile aile danışmanlığı merkezleri gençlere dönük koruyucu programları birlikte yürütebilir; aile danışmanlarının hizmet içi eğitimlerine bağlanma kuramı, kuşak farklılıkları ve dijital çağda romantik ilişkiler konuları eklenebilir.

Sonraki araştırmalarda aile işlevselliği, ebeveyn tutumları, çocukluk yaşantıları, psikolojik sağlamlık, ilişki doyumu, evlilik kaygısı, sosyal medya kullanımı ve değer yönelimleri gibi değişkenler modele eklenerek açıklanan varyans artırılabilir. Güvensiz bağlanma boyutlarında gözlenen pozitif ilişkinin tekrarlanıp tekrarlanmadığı farklı örneklemlerde ve evliliğin duygusal ve toplumsal/işlevsel boyutlarını ayıran ölçeklerle denetlenmelidir. Kesitsel desen nedensel çıkarıma izin vermediğinden ilişkinin yönü boylamsal çalışmalarla araştırılmalıdır. Z kuşağının evliliğe verdiği anlamı derinlemesine kavramak için nitel ya da karma yöntemli çalışmalara, farklı yaşam dönemlerini görmek için de kuşaklar arası ve evli-nişanlı grupları içeren karşılaştırmalara ihtiyaç vardır.

5. KAYNAKLAR

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

Akbaş, A. (2024). Türkiye toplumunda evlilik ve aile: Sosyolojik-psikolojik perspektiften yakın ilişkiler. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi, 13*, 131-153. https://izlik.org/JA48CP97KL

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(2), 226-244. https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226

Bayoğlu, F. ve Atli, A. (2014). İnönü Evlilik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Ege Eğitim Dergisi, 15*(2), 397-415.

Bilgi, S., Yaran, M. ve Demirtaş, E. (2024). Evli ve bekâr bireylerin evlilik tutumlarının çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 8*(15), 37-49. https://doi.org/10.31461/ybpd.1410615

Bitgi, B. E. ve Çitil Akyol, C. (2025). Bağlanma stilleri, eş seçimi ve evlilik öncesi psikolojik danışma. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 8*(1), 24-44. https://doi.org/10.58434/apdad.1574883

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

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Çelik, M. ve Türk, N. (2024). Bağlanma Stilleri Ölçeği Kısa Formu'nun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi, 17*(73), 3121-3141. https://doi.org/10.29228/joh.78675

Çıtak, Ş. ve Başar, A. (2023). Evlilik kaygısında bağlanma stillerinin yordayıcılığı. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13*(Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu Özel Sayısı), 185-204. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1186297

Dimock, M. (2019, 17 Ocak). *Where millennials end and Generation Z begins*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/

Erden Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 93-112. https://izlik.org/JA28GU55PJ

Feeney, J. A., Noller, P., & Hanrahan, M. (1994). Assessing adult attachment. In M. B. Sperling & W. H. Berman (Eds.), *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives* (pp. 128-152). Guilford Press.

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

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(3), 511-524. https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511

Iwanaga, K., Blake, J., Yaghmaian, R., Umucu, E., Chan, F., Brooks, J. M., Rahimi, M., & Tansey, T. N. (2018). Preliminary validation of a short-form version of the Attachment Style Questionnaire for use in clinical rehabilitation counseling research and practice. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 61*(4), 205-216. https://doi.org/10.1177/0034355217709477

Karabacak Çelik, A. ve Çiftçi, M. (2020). Evli bireylerin bağlanma stilleri ve psikolojik iyi oluşlarının evlilik uyumlarını yordayıcı rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9*(2), 898-918. https://tekedergisi.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=4715

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (38. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kartal, A. (2023). Türkiye'de evlilik ve evlenme kültürü: Geleneksel normlara halkbilim perspektifinden bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 36*, 730-753. https://doi.org/10.29000/rumelide.1372403

Li, T., & Chan, D. K.-S. (2012). How anxious and avoidant attachment affect romantic relationship quality differently: A meta-analytic review. *European Journal of Social Psychology, 42*(4), 406-419. https://doi.org/10.1002/ejsp.1842

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (2nd ed.). Guilford Press.

Nazlı, S. (2024). *Aile danışmanlığı* (17. bs.). Anı Yayıncılık.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Öz Soysal, F. S., Uz Baş, A. ve Aysan, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin evlilik beklentisine yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 241-253. https://doi.org/10.17679/inuefd.491512

Şener, B. ve Düşünceli, B. (2024). Evlilik kaygısının bağlanma stillerine göre incelenmesi. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 54-70. https://doi.org/10.58637/egebad.1564185

Şimşek, I. ve Dalarslan, A. A. (2025). Kuşaklararası evlilik algıları ve medya etkisi: X, Y ve Z kuşakları üzerine nitel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(Özel Sayı), 2185-2206. https://doi.org/10.17494/ogusbd.1765464

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

Tekin Çatal, M., Kalkan, M. ve Vural Batık, M. (2018). Evlilik tipleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches, 9*(16), 498-523. https://doi.org/10.26466/opus.485281

Tire, O. ve Öztürk, M. (2023). Evlilik tutumunun bir yordayıcısı olarak çocukluk çağı ruhsal travmaları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (57), 255-266. https://doi.org/10.30794/pausbed.1212942

Tutarel Kışlak, Y. Ş. ve Çavuşoğlu, P. Ş. (2006). Evlilik uyumu, bağlanma biçimleri, yüklemeler ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 9*(9), 61-68. https://izlik.org/JA85KK29SR

Türk, A. (2022). *Y ve Z kuşaklarının aile içi ilişkilerde bağlanma stillerinin evlilik beklentileri ile ilişkisi* (Tez No. 769085) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Türk, A. ve Aydemir, İ. (2024). Y ve Z kuşaklarının bağlanma stilleri ile evlilik beklentilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 24*(64), 549-574. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1520148

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.

Uzun, K. N. (2017). *Bağlanma stilleri ve evlilikte ilişki istikrarı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 472158) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, N. H. (2019). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ile evliliğe yükledikleri anlam ve eş seçme kriterleri arasındaki ilişki* (Tez No. 557264) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Psikolojide Dijitalleşme

EVLİLİKTE DOYUM, AİLE HUZURU, EVLİLİKTE EMPATİ VE ÇOCUK SAHİBİ OLMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Tuğba MUT
Yıldız Teknik Üniversitesi
muttugba@outlook.com
ORCID ID: 0009-0000-3340-7008

Ceyda ERDOĞAN
Yıldız Teknik Üniversitesi
ceydaerdoganibu@gmaiil.com
ORCID ID: 0009-0000-8694-8078

Merve İNCESU
Yıldız Teknik Üniversitesi
Merveincesu00@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-5895-9858

Asude GÜRBÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
asudegurbuuz@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-0947-1642

Hasan KÜTÜK
Doçent Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi
hasankutuk28@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8288-4107

Özet

Bu çalışmada evlilikte doyum, aile huzuru, evlilikte empati ve çocuk sahibi olma motivasyonları evli bireylerin cinsiyetleri, evlilikte kalma süreleri, çocuk sayıları ve eğitim durumlarına göre değerlendirilmiştir. Çalışmada kolayda örnekleme yöntemiyle 316 evli bireyden veri toplanmıştır. Bu bireylerin yaşları 24 ve 63 arasında değişkenlik göstermektedir (M=36,33; SD=8,72). Çalışmaya katılan bireylerin 257'si kadın (%81,3) ve 59'u erkektir (%18,7). Araştırmada veri toplama aracı olarak Evlilikte Doyum Ölçeği, Evlilikte Empati Ölçeği, Aile Huzuru Ölçeği ve Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda eğitim düzeyi ve evlilikte geçilen yılın bahsedilen değişkenler için anlamlı fark yaratmadığı ortaya konmuştur. Cinsiyetin evlilikte empati, evlilik doyumu, aile huzuru ve negatif çocuk sahibi olma motivasyonları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenirken, erkek katılımcıların pozitif çocuk sahibi olma motivasyonları kadın katılımcılardan anlamlı şekilde yüksektir ($t(314) = -2.257$, $p < .05$). Çocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde, 3 çocuğa sahip olan bireylerin pozitif motivasyon puanları, hiç çocuğu olmayanlara ve 2 çocuğu olanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($F(4, 311) = 4.267$, $p = .002$). Öte yandan, katılımcıların empati, huzur, evlilik doyumu ve negatif motivasyon düzeylerinin çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk sahibi olma motivasyonları, aile huzuru, evlilikte empati, evlilik doyumu

Abstract

In this study, marital satisfaction, family adjustment, empathy in marriage, and childbearing motivations were evaluated based on variables such as the gender of married individuals, marriage duration, number of children, and education level. Data were collected from 316 married individuals using the convenience sampling method. Participants' ages ranged from 24 to 63 (M = 36.33; SD = 8.72). Of the participants, 257 were women (81.3%) and 59 were men (18.7%). The Marital Satisfaction Scale, Empathy in Marriage Scale, Family Adjustment Scale, and Childbearing Motivations Scale were used as data collection instruments. The findings revealed that education level and marriage duration did not create significant differences regarding the variables in question. While gender was not found to create a significant difference in terms of empathy in marriage, marital satisfaction, family adjustment, or negative childbearing motivations, it was determined that male participants had significantly higher levels of positive childbearing motivations compared to female participants ($t(314) = -2.257$; $p < .05$). Analyses based on the number of children showed that individuals with three children had statistically significantly higher positive motivation scores compared to individuals with no children or two children ($F(4, 311) = 4.267$; $p = .002$). On the other hand, it was determined that the participants' levels of empathy, adjustment, marital satisfaction, and negative motivation did not show significant differences based on the number of children.

Keywords: Childbearing motivations, family harmony, empathy in marriage, marital satisfaction

1. GİRİŞ

Aile; evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik; ev, familya anlamına gelmektedir (TDK, 2023). Türk Dil Kurumu'nun bir başka tanımına göre ise aile "aynı gaye üzerinde anlaşan ve birlikte çalışan kimselerin bütünü" anlamına gelmektedir. Tanımlar ve alan yazın incelendiğinse ise aile, üyelerinin rol ve sorumlulukları üstlenmesini kolaylaştıran bir sosyal sistem olarak görülmenin yanı sıra; aynı zamanda psikolojik, fizyolojik, duygusal ve hatta sosyolojik bireysel ihtiyaçları karşılayan bir sistem olarak da ele alınmaktadır (Gladding, 2015). Evlilik doyumu, aile huzuru, empati ve çocuk sahibi olma motivasyonları aile kurumundaki bireylerin psikolojik huzurunu ve ilişki yapısını belirleyen en temel unsurlar arasında bulunmaktadır. Bu araştırmada; bu kavramlar bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış olup aralarındaki ilişkiler ve çeşitli demografik değişkenlerin bu kavramlar üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Tarihin ilk zamanlarından bu yana süregelmekte olan beraberlik kurma ve gereksinimlerini giderme ihtiyacı, insanları, hayatlarını başka bireylerle bir araya gelme ve yaşamlarını devam ettirmeye sevk etmiştir. Evlilik, bu birlikteliğe ek olarak sosyal bir yapı olup kültürel sürekliliği de şekillendiren bir kurumdur (Efendioğlu, 2025). Evlilik doyumu, bu kurumu oluşturan bireylerin evlilik yaşantısı içerisinde hissettikleri mutluluk olarak tanımlanmaktadır (Hawkins, 1968). Bir diğer ifadeyle evliliği sürdüren tarafların bu evlilikten aldıkları mutluluk, uyum ve memnuniyet düzeyleri evlilik doyumu şeklinde ifade edilir (Fowers & Olson, 1993; Karney & Bradbury, 1995).

Bireylerin evlilik ilişkisinden beklentileri, ihtiyaçları ve dileklerini karşılamalarına yönelik kişisel algı ve memnuniyet olarak ifade edilen evlilik doyumu (Fincham ve ark., 2018; Keizer, 2014), bireysel, çevresel ve kişilerarası faktörlerden etkilenen bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Cankurtaran ve ark., 2023). Evlilik doyumunun kişilerarası değişkenlerini inceleyen araştırmalar eşler arası çatışma, olumlu veya olumsuz duyguların ifade edilmesi, tarafların birbirlerine karşı sosyal destek davranışları ve karşılıklı iletişim gibi faktörlere odaklanırken (Fincham ve ark., 2018; Karney ve Bradbury, 2020; Keizer, 2014), çevresel faktörleri inceleyen çalışmalarda stresli yaşam olaylarının

evlilik doyumuna olan etkisi incelenmiştir (Keizer, 2014). Bireysel faktörlerin evlilik doyumu ile ilişkisi ise, kişilik özellikleri, bağlanma stilleri ve sosyodemografik özellikler gibi kavramlar üzerinden incelenmiştir (Fincham ve ark., 2018; Karney ve Bradbury, 2020; Keizer, 2014).

Evlilik doyumunu etkileyen faktörler arasında evlilik süresi, eğitim düzeyi, çocuk sahibi olma durumu ve bireylerin iletişim biçimleri de değerlendirilmektedir. Kişilerarası iletişimi etkileyen faktörlerden biri olarak da empati önemli bir unsur olarak ifade edilmekte olup evliliğin ilerleyişinde belirleyici bir yere sahiptir (Efendioğlu, 2025). Empati, bir bireyin iletişim kurduğu kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru şekilde anlaması ve bu anlayışı ifade edebilmesi olarak tanımlanır (Davis, 1983).

Evlilikte empati, çiftlerin birbirinin duygu ve düşüncesini anlama becerisidir (Soylu ve Kağnıcı, 2015). Empati kavramı için ortaya atılmış birçok tanımın Rogers'ın (1975) yaklaşımı etrafında şekillendiği görülmektedir; bu yaklaşıma göre kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması ve o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması, ortak hisler oluşturması ve bu hisleri iletmesi şeklinde yapılmaktadır. Empatinin iki yönü olduğuna dikkat çeken Hoffman (2011), hem karşıdaki kişinin duygularını kavramaya yönelik bilişsel bir süreç hem de ötekinin hislerini bizzat deneyimleme boyutu olan duygusal bir süreç olarak açıklama getirmektedir. Empati kavramının son yıllarda yapılan çalışmalar doğrultusunda yalnızca bilişsel bir beceri olmadığı duygusal ve davranışsal yönlerinin de ele alınması gereken çok boyutlu bir beceri olduğu görülmektedir. Sosyokültürel yapının üzerinde dikkat çekici bir etki oluşturduğu empati kavramı; kolektivist toplumlarda aile bağları ve sosyal sorumluluklar çerçevesinde, bireyci toplumlarda ise kişisel ihtiyaçları gidermekte önem kazanmaktadır (Efendioğlu, 2025).

Rampage'ye (1994) göre eşlerin çok yakın bir ilişki içinde olma durumu, birbirlerine eşit yaklaşması ve eylem-anlam iş birliği isteğine dayanmasının yanında karşılıklı deneyimleri empatiyle kavramaya da bağlıdır. Kültürümüz özelinde yapılan bir çalışmada eşlerin empati becerilerine sahip olmalarının evlilik uyumunu arttıran bir faktör olduğunu vurgulanmıştır (Tutarel-Kışlak ve Göztepe, 2012). Çocuklu ailelerde çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerine yapılan bir çalışmada eşlerin empati yeteneklerinden faydalanarak bu süreçleri sağlıklı bir şekilde geçirdikleri görülmüştür (Zubaroğlu, 1996). Evlilik ve ebeveynlik süreçlerinin çiftlerin yaşam süreçlerinde oluşturacağı değişimlerde ve yeni rollerin sağlıklı bir şekilde benimsenmesinde empati becerisinin önemli katkıları bulunmaktadır. Eşlerin bireysel süreçlerinde ve ilişki dinamiklerinde empati becerilerini kullanıyor olmaları zorlu yaşam dönemlerinde dengeleyici bir motivasyon geliştirebilir.

Huzur kelimesi için alan yazın incelendiğinde içsel bir rahatlık, sakinlik, dinginlik anlamına gelen içsel uyum ve denge hali olarak ifade edildiği gözlemlenmektedir (Özdemir ve Bakiler, 2021). Kişinin aile sistemi içerisinde kurduğu bağların niteliği ise aile huzuru üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Aygün-Yılmaz ve Sağlam, 2026).

Diğer yandan aile huzuru, partnerlerin birbirini olduğu gibi kabulü, birbirlerine anlayış içeren davranış göstermeleri, esneklik odaklı bir yaklaşım benimsemeleri, aile bireylerinin ilişiklerinde güven ihtiyacının karşılandığı ve aileyi temel alan sağlam ve güçlü bir sistemi ifade eder. Özdemir-Kemahlı (2020)'nın üzerine çalıştığı "Ailelerin Üzerinde Durduğu Fay Hattı: Aile Huzuru, Nitel Bir Araştırma" çalışmasında aile huzuru kavramı aile bireylerinin üzerinde bulunduğu "güçlü ve sağlam bir zemine" veya evin sağlam durmasını sağlayan "kolonlar" olarak ele alınmıştır. Huzurun aile yaşamı içerisindeki öneminin kolonlar olarak benzetilmesinin birçok yansıması bulunmaktadır. Örneğin, bu benzetme sayesinde, huzur statik ve güçlü bir unsur olarak vurgulanmıştır çünkü aileyi dışarıdan gelen tehlikelere

karşı koruyan bir yapı olarak görülmektedir. Ek olarak, huzur değişebilen dinamik bir yapı olarak değil de daha kalıcı ve uzun vadeli bir dayanak oluşturduğu gözlemlenmiştir. Güçlü bir zemin ve kolon metaforu aile huzurunun bir seçenek olarak görülmesinden ziyade aile sisteminin varlığını sürdürebilmesi için olması gereken ve sağlam bir yapı taşı konumuna yerleştirmiştir (ÖzdemirKemahlı, 2020).

Türkiye'de, 2008 yılında 4 kişi olan ortalama hane halkı büyüklüğünün 2024 yılında düzenli olarak azalarak 3.11'e gerilediği görülmektedir (TÜİK, 2025). Ayrıca toplam doğurganlık hızı bir kadının doğurgan olduğu dönemde doğurabileceği ortalama çocuk sayısını ifade etmektedir ve 2001 yılında 2,38 olan bu değer 2023 yılında 1,51'e gerilemiştir. Bu nüfusun yenilenme düzeyi olan 2,10 değerinin altındadır (TÜİK, 2024).

Bireylerin çocuk sahibi olma motivasyonları yalnızca birincil bir temel oluşturmakla kalmamakta, bireyleri harekete geçiren niyetlere dönüşme noktasında da önem arz etmektedir (Miller, 1994). Bireylerin bu motivasyonları pek çok farklı değişkenden etkilenebilmektedir. Örneğin İtalya'da yapılan bir çalışmada (Fiori, Graham ve Rinesi, 2018) ekonomik durgunluğun tek çocuklu ailelerin doğurganlık planlarını etkileyebileceği ortaya konmuştur. Bu çalışmada ayrıca ekonomik sınırlılıkların ikinci çocuk sahibi olmamak için en önemli neden olduğu ve özellikle 35 yaş altı kadınların, çocuk sahibi olmama nedeni olarak ekonomik koşullardan daha fazla bahsettiği belirtilmektedir.

Ekonomik koşulların yanında aile içi mevcut dinamiklerin de çocuk sahibi olma motivasyonlarını etkilediği bilinmektedir. Türkiye'de otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların anneleriyle yapılan bir çalışmada (Karpuzluk ve Akalın, 2024) yeniden otizmli bir çocuk sahibi olma riski yüzünden annelerin olumsuz motivasyonları yüksek bulunsa da otizmli çocuktan sonra sağlıklı bir çocuk dünyaya getiren annelerde olumlu çocuk sahibi olma motivasyonlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim düzeyi düşük olan ve çocuk bakımı konusunda eşinden destek aldığını bildiren annelerde olumlu çocuk sahibi olma motivasyonları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca olumlu ya da olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonlarının sosyodemografik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bir başka çalışmada (Bayram Saptır, 2025) kadınların pozitif çocuk sahibi olma motivasyonlarının erkeklerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca gelir düzeyi olumlu çocuk sahibi olma motivasyonlarını arttırırken olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Aynı çalışmada evli bireylerin olumlu çocuk sahibi olma motivasyonları boşanmış bireylerden yüksektir ancak olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları açısından anlamlı bir fark görülmemektedir. Halihazırda ebeveyn olan bireylerin olumlu çocuk sahibi olma motivasyonları, çocuğu olmayan bireylerinse olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada evlilikte doyum, aile huzuru, evlilikte empati ve çocuk sahibi olma motivasyonlarının çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Çeşitli sosyodemografik değişkenler açısından evlilikte empati, evlilik doyumu, aile huzuru ve çocuk sahibi olma motivasyonlarındaki farklılıklar incelenmiştir.

2.2 Örneklem Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, kolayda örnekleme yöntemi yoluyla ulaşılan 316 evli birey tarafından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 24 ile 63 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 36,33'tür (SS=8,72). Katılımcıların 257'si (%81,3) kadın, 59'u (%18,7) erkektir. Katılımcıların 12'si (%3,7) İlkokul ve ortaokul, 45'i (%14,2) lise, 194'ü (%61,4) üniversite ve 65'i (%20,6) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 88'i (%27,8) 0-3 yıldır, 104'ü (%32,9) 4-10 yıldır, 70'i (%22,2) 11-20 yıldır, 54'ü ise (%17,1) 21 ve üzeri yıldır evlidir. Ayrıca 100 kişinin (%31,6) hiç çocuğu bulunmamakta, 91 kişinin (%28,8) 1 çocuğu, 93 kişinin 2 (%29,4) 2 çocuğu, 26 kişinin (%8,2)3 çocuğu, 6 kişinin (%1,9) ise 4 ve üzeri sayıda çocuğu bulunmaktadır.

2.3 Ölçme Araçları

Araştırmada demografik nitelikleri belirleyen form ve dört farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Katılımcıların ilgili psikolojik yapılarına ulaşmak ve bu bilgilerin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla sırasıyla Evlilikte Doyum Ölçeği, Evlilikte Empati Ölçeği, Aile Huzuru Ölçeği ve Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1 Evlilikte Doyum Ölçeği

Evlilik doyum düzeyi, Çelik ve Yazgan-İnanç (2009) tarafından geliştirilen Evlilik Doyum Ölçeği (EDÖ) aracılığıyla ölçülmüştür. Beş dereceli likert tipi ölçekle değerlendirilen 13 maddeden oluşmaktadır (1=Bana hiç uygun değil, 5=Bana tamamen uygun). Ölçeğin temel amacı, evli bireylerin evlilik ilişkisinden aldıkları doyumu; "Benlik", "Cinsellik" ve "Aile" olmak üzere üç alt boyut çerçevesinde ölçmektir. Ölçekte ters puanlanan 8 madde (1, 2, 5, 8, 10, 11, 12, 13) bulunmaktadır ve yüksek puanlar yüksek evlilik doyumunu işaret etmektedir. Yapı geçerliliği çalışmasında üç faktörlü yapının toplam varyansın %61.5'ini açıkladığı ve madde faktör yüklerinin .48 ile .86 arasında değiştiği saptanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli için 0.90 olarak belirlenmiştir ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

2.3.2 Aile Huzuru Ölçeği

Derin Yıpranmalar ile Genel Hoşnutluk olmak üzere iki alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Derin yıpranmalar boyutuna dahil olan maddeler (8.,9.,10.,11.,12.,13.,14.15.) ters puanlanmaktadır. Maddeler beşli likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum). Ölçek toplam puan vermektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe, aile huzuru yükselmektedir. Özdemir ve Bakiler (2021) tarafından geliştirilmiştir.Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli olduğu bildirilmiştir (χ^2/df =3,86, CFI=.94, NFI=.93, TLI=.93, RMSEA=.08, GFI=.90, SRMR=.04).

2.3.3 Evlilikte Empati Ölçeği

Evlilikte empati düzeyi, Şahin ve Şirin (2021) tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla ölçülmüştür. Yedi dereceli likert tipi ölçekle değerlendirilen 11 maddeden oluşmaktadır (1=Hiçbir zaman, 7=her zaman). Ölçek tek boyutludur ve ters puanlama gerektiren madde bulunmamaktadır. Ölçeğin temel amacı, Türk toplumunun kültürel yapısını ve aile dinamiklerini dikkate alarak, evlilik ilişkisindeki empati düzeyini ölçmektir. Doğrulayıcı faktör analizinde kabul edilebilir uyum indeksleri (χ2/sd= 2.977, RMSEA= .075, SRMR= 0.05, CFI= 0.954, RFI= 0.897, IFI= 0.954) elde edilmiştir.
Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.876 olarak belirlenmiştir ve ölçeğin güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

2.3.4 Çocuk sahibi Olma Motivasyonları Ölçeği

Guedes, Pereira, Pires, Carvalho ve Canavarro (2013) tarafından geliştirilmiş ve Şimşek (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, olumlu çocuk sahibi olma motivasyonları ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları olarak iki alt ölçekten oluşmaktadır. Maddeler beş dereceli likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir (1=Hiç, 5=Tamamen). Yapılan değerlendirmeler sonucu ölçek Türk kültüründe uygulanmaya uygun bulunmuştur (Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Değerleri Olumlu Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları Alt Ölçeği için: 0.891. Olumsuz Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları Alt Ölçeği için: 0.813). Cronbach Alfa değeri ölçeğin tamamı için 0.916 olarak belirlenmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 27.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde değerleri ile incelenmiş olup araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklemler için t-testi; evlilik süresi, çocuk sayısı ve eğitim durumu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır ve anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Tukey post hoc testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan bireylerin evlilikte doyum, aile huzuru, evlilikte empati ile negatif ve pozitif çocuk sahibi olma motivasyonları düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi sonucunda elde edilen istatistiksel bulgulara ve bu bulgulara ilişkin tablolara yer verilmiştir.

Analizlere başlanmadan önce verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılanmadığının değerlendirilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 1. Cinsiyet değişkeni için t-testi sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{x}$	ss	*p*	*sd*	*t*	*d*
Evlilik Doyumu							
Kadın	257	54.52	8.51	.893	314	-.134	-.019
Erkek	59	54.69	9.78				
Aile Huzuru							
Kadın	257	64.4	11.74	.787	314	.271	.039
Erkek	59	63.93	13.01				
Evlilikte Empati							
Kadın	257	65.85	7.7	.349	314	.938	.135
Erkek	59	64.8	8.04				
Pozt. Çocuk Sahibi Olma Mot.							
Kadın	257	63.72	22.48	.025	314	-2.257	-.326
Erkek	59	71.0	21.59				

Neg. Çocuk Sahibi Olma Mot.							
Kadın	257	35.06	14.77	.392	314	.858	.124
Erkek	59	33.22	15.31				

Evlilikte empati, aile huzuru, evlilik doyumu, pozitif ve negatif çocuk sahibi olma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşmasının belirlenmesi için bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda tüm değişkenlerde Levene testi ($p > .05$) puanları için varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Evlilikte empati düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde elde edilen bulgularda ($t(314) = .938$, $p = .349 > .05$) kadın ve erkek katılımcıların evlilikte empati puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aile huzurunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde elde edilen bulgularda ($t(314) = .271$, $p = .787$) kadın ve erkek katılımcıların aile huzuru puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Evlilik doyumunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde elde edilen bulgularda ($t(314) = -.134$, $p = .893$) kadın ve erkek katılımcıların evlilik doyumu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Pozitif çocuk sahibi olma motivasyonları puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde elde edilen bulgularda erkek katılımcıların pozitif çocuk sahibi olma motivasyon puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 71.00$) kadın katılımcılardan ($\bar{x} = 63.72$) anlamlı düzeyde yüksektir (($t(314) = -2.257$, $p = .025$). Etki büyüklüğüne bakıldığında bu farkın pratik olarak etkisinin kısıtlı olduğu söylenebilir ($d = -.32$). Negatif çocuk sahibi olma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde elde edilen bulgularda kadın ve erkek katılımcıların negatif motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(314) = .858$, $p = .392$).

Tablo 2. Evlilik süresi değişkeni için çok yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	**Kareler Top.**	**sd**	**Kareler Ort.**	***F***	***p***
Evlilik Doyumu					
Gruplar Arası	69.03	3	23.01	.299	.826
Gruplar içi	24024.93	312	77.0		
Toplam	24093.97	315			
Aile Huzuru					
Gruplar Arası	351.63	3	117.21	.816	.486
Gruplar İçi	44794.34	312	143.57		
Toplam	45145.98	315			
Evlilikte Empati					
Gruplar Arası	201.93	3	67.31	1.118	.342
Gruplar İçi	18781.77	312	60.2		
Toplam	18983.7	315			

Pozt. Çocuk Sahibi Olma Mot.					
Gruplar Arası	624.83	3	208.27	.410	.746
Gruplar İçi	158355.86	312	507.55		
Toplam	158355.86	315			
Neg. Çocuk Sahibi Olma Mot.					
Gruplar Arası	1314.2	3	438.06	2.000	.114
Gruplar İçi	68341.73	312	219.04		
Toplam	69655.93	315			

Evlilikte empati, aile huzuru, evlilik doyumu ve çocuk sahibi olma motivasyonlarının bireylerin evlilik sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda evlilikte empati düzeyinin ($F = 1.118$, $p = .342 > .05$), aile huzurunun ($F = .816$, $p = .486 > .05$), evlilik doyumunun ($F = .299$, $p = .826 > .05$), pozitif çocuk sahibi olma motivasyonlarının ($F = .410$, $p = .746 > .05$) ve negatif çocuk sahibi olma motivasyonlarının ($F = 2.000$, $p = .114 > .05$) evlilik süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Tablo 3. Çocuk sayısı değişkeni için çok yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Kareler Top.	sd	Kareler ort.	*F*	*p*
Evlilik Doyumu					
Gruplar Arası	109.99	4	27.49	.357	.839
Gruplar İçi	23983.98	311	77.11		
Toplam	24093.97	315			
Aile Huzuru					
Gruplar Arası	486.47	4	121.62	.847	.496
Gruplar İçi	44659.51	311	143.6		
Toplam	45145.98	315			
Evlilikte Empati					
Gruplar Arası	110.66	4	27.66	.456	.768
Gruplar İçi	18873.04	311	60.68		
Toplam	18983.7	315			
Pozt. Çocuk Sahibi Olma Mot.					
Gruplar Arası	8271.11	4	2067.78	4.267	.002
Gruplar İçi	150709.57	311	484.59		
Toplam	158980.69	315			
Neg. Çocuk Sahibi Olma Mot.					

Gruplar Arası	473.97	4	118.49	.533	.712
Gruplar İçi	69181.96	311	222.45		
Toplam	69655.93	315			

Evlilikte empati, aile huzuru, evlilik doyumu, pozitif çocuk sahibi olma motivasyonları ve negatif çocuk sahibi olma motivasyonlarının çocuk sayısı değişkenine göre değerlendirilmesi için çok yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda evlilikte empati düzeyinin çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür (F = .456, p = .768 > .05). Aile huzurunun çocuk değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizlerde de anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır (F = .847, p = .496 > .05). Evlilik doyumu (F = .357, p = .839 > .05) ve negatif çocuk sahibi olma motivasyonları (F = .533, p = .712 > .05) çocuk sayısı arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Pozitif çocuk sahibi olma motivasyonları ise çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (F = 4.267, p = .002 < .05).

Yapılan analizler doğrultusunda pozitif çocuk sahibi olma motivasyonları değişkeninin gösterdiği farkın hangi değişkenler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla posthoc testlerinden yararlanılmıştır. Genel kabul görmesi açısından Tukey testleri dikkate alınmıştır. Bu analizler sonucunda üç çocuğa sahip olan bireylerin pozitif çocuk sahibi olma motivasyonları iki çocuğu olan ve hiç çocuğu olmayan bireylerden anlamlı şekilde yüksektir. Bir çocuğu olan ve dört ve daha fazla çocuğu olan bireylerle ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4. Eğitim durumu değişkeni için çok yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	**Kareler Top.**	**sd**	**Kareler Ort.**	***F***	***p***
Evlilik Doyumu					
Gruplar Arası	34.61	3	11.53	.150	.930
Gruplar İçi	24059.36	312	77.11		
Toplam	24093.97	315			
Aile Huzuru					
Gruplar Arası	480.08	3	160.02	1.118	.342
Gruplar İçi	44665.90	312	143.16		
Toplam	45145.98	315			
Evlilikte Empati					
Gruplar Arası	182.15	3	60.71	1.008	.390
Gruplar İçi	18801.55	312	60.26		
Toplam	18983.70	315			
Pozt. Çocuk Sahibi Olma Mot.					
Gruplar Arası	449.89	3	149.96	.295	.829
Gruplar içi	158530.8	312	508.11		
Toplam	158980.69	315			
Neg. Çocuk Sahibi Olma Mot.					

Gruplar Arası	1160.77	3	386.92	1.762	.154
Gruplar İçi	68495.16	312	219.53		
Toplam	69655.93	315			

Evlilikte empati, aile huzuru, evlilik doyumu ve çocuk sahibi olma motivasyonlarının bireylerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda evlilikte empati düzeyinin ($F = 1.008$, $p = .390 > .05$), aile huzurunun ($F = 1.118$, $p = .342 > .05$), evlilik doyumunun ($F = .150$, $p = .930 > .05$), pozitif çocuk sahibi olma motivasyonlarının ($F = .295$, $p = .829 > .05$) ve negatif çocuk sahibi olma motivasyonlarının ($F = 1.762$, $p = .154 > .05$) bireylerin eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya konmuştur

4. SONUÇ

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar çocuk sahibi olma motivasyonu, aile huzuru, evlilikte doyum ve evlilikte empati literatüründe bazı çıkarımlar sunmaktadır. Evlilik sürecine ilişkin eğitim düzeyi ve evlilik süresi değişkenlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmadan elde edilen sonuçlar ile ortaya konmuştur. Buna karşın, cinsiyet ve sahip olunan çocuk sayısı açısından bazı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Erkek katılımcıların ve üç çocuk sahibi olan bireylerin gelecekte yeniden çocuk sahibi olmaya ilişkin motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuk sahibi olan bireylerin pozitif motivasyonlarının çocuğu olmayanlardan yüksek olması literatürle tutarlıdır. Bu bulgu, literatürde var olan çocuk sahibi olmanın çeşitli boyutlarını öne çıkaran çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Üç çocuk sahibi bireylerin pozitif çocuk sahibi olma motivasyonlarının yüksek olması daha çocuk odaklı bir değer yönelimine sahip olup, erkeklerin bakım yükünden çok soyun devamı veya aile yapısını güçlendirme rollerini göstermeleriyle ilişkili olduğu düşünülebilir. (Fışkın ve Sarı, 2021). Ek olarak, bu durum ebeveyn olarak edinilen tecrübelerle ilişkilendirilebilir. Diğer yandan, Bayram Saptır'ın ortaya koyduğu çalışmada (2025) sosyodemografik değişkenlerin çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki olumsuz veya sınırlayıcı yanları incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ile araştırmamızdaki bulgular ters düşmektedir. Bu farklılığın, iki araştırma karşılaştırıldığında yürütüldüğü örneklem gruplarının sosyokültürel farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmaya göre, modern yaşam şartlarının neden olduğu artan bakım yükü, kadınların ve erkeklerin değişen cinsiyet rolleri veya bireyin sahip olduğu cinsiyet rol yükü hissedildikçe çocuk sahibi olma motivasyonları değişebilmektedir. Bu çalışma ayrıca çocuk sayısı arttığında ve erkeklerin sahip olduğu sosyodemografik yüklerin çocuk sahibi olma motivasyonunu azalttığını belirtirken; araştırmamızın elde ettiği bulgular ise erkeklerin ve üç çocuğa sahip bireylerin daha yüksek çocuk sahibi olma motivasyonuna sahip olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Kadın katılımcıların pozitif motivasyonlarının düşük olması nedenleri incelendiğinde bunda toplumsal cinsiyet beklentilerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Kadınların çocuk sahibi olmanın getirdiği ev içi bakım yükü, kariyer kısıtlamaları ve toplumsal rol ve sorumluluklar nedeniyle erkeklere kıyasla daha yüksek negatif motivasyona sahip olabildikleri vurgulanmaktadır. Erkek katılımcıların çocuk sahibi olmaya yönelik pozitif motivasyonlarının kadınlardan daha yüksek çıkması, kadınların çocuk sahibi olma kararlarında ekonomik kısıtlamaları ve belirsizlikleri daha büyük bir risk olarak algılamalarıyla da açıklanabilir. Fiori, Graham ve Rinesi'nin (2018) İtalya'daki anneler üzerinde yaptığı

çalışmada, kadınların yeni bir çocuk istememelerindeki en temel nedenin ekonomik kısıtlamalar olduğu ve bu oranın ekonomik kriz sonrasında %16,7'den %25,8'e yükseldiği tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre kadın katılımcılardaki bu eğilim yalnızca maddi olarak dezavantajlı annelere sınırlı kalmamakta, her kesimden annede görülen bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmamızda erkeklerin daha yüksek pozitif motivasyona sahip olmaları bu araştırmayla paralellik göstermektedir.

Çalışmamızdan elde edilen veriler doğrultusunda, bulguların topluma katkı sunması ve literatürde var olan boşlukların tamamlanması amacıyla geliştirilen öneriler sunulmuştur. Uygulamaya yönelik öneriler incelendiğinde, özellikle yeni evli ya da yeni ebeveyn olacak çiftlere ulaşılabilir ebeveyn rehberliği, bakım desteği ve psikolojik danışmanlık hizmetleri sunularak bireylerin özellikle ebeveynliğin ilk yıllarında yaşadıkları olumsuz duygularla daha kolay başa çıkmalarına destek olunabilir. Bir diğer öneri ise kadınların annelik kararını daha kolay alabilmelerini sağlayacak destekleyici politikaların geliştirilmesidir. Ulaşılabilir ve güvenli kreşler, psikolojik destek, maddi yardımlar ve ebeveyn sorumluluklarını babayla eşit paylaşabilecekleri doğum izni planlamaları bu politikalar arasında sayılabilir.

Diğer yandan, çalışmadan elde edilen bulgular yorumlanırken bazı sınırlılıkların olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sınırlılıkların ilki örneklem grubudur. Bu araştırmada kadın katılımcı sayısının erkek katılımcı sayısına kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Bu da araştırma sonucunun genellenebilirliği açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Bu sınırlılığı aşabilmek amacıyla daha çok erkek örneklem grubuna ulaşılması önerilmektedir. Böylece cinsiyete dayalı sonuçların daha sağlıklı değerlendirilmesine olanak sağlanabilir. Diğer bir sınırlılık ise ölçme araçlarının öz bildirime dayalı ölçekler olması dolayısıyla yanlı cevap verme olasılığının yüksek oluşudur. Bu yanlılığı aşabilmek amacıyla gelecek araştırmalarda nitel verilerin kullanılması önerilmektedir. Ek olarak, bireylerin çocuk sahibi olma motivasyonlarının zaman içerisindeki değişimini ve isteklerinin eyleme dönüşme sürecini incelemek amacıyla boylamsal araştırmalar planlanabilir. Böylece çocuk sahibi olma motivasyonunun dinamik yanı fark edilerek niyetlerinin davranışa ardından da motivasyonlarının değişimine odaklanılabilir.

5. KAYNAKLAR

Aygün Yılmaz, R., & Sağlam, B. (2026). Examining the relationship between individuals' family peace and self-disclosure levels. *Journal of Psychometric Research, 4*(1), 57–69. https://doi.org/10.62425/jopres.1821971

Bayram Saptır, A. (2025). Çocuk sahibi olmak: Olumlu ya da olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları sosyodemografik değişkenlerden etkileniyor mu? *Izmir Democracy University Social Sciences Journal, 8*(1), 52–76. https://doi.org/10.61127/idusos.1673278

Cankurtaran, Ş., Topkaya, N., & Şahin, E. (2023). Evli bireylerde bilinçli farkındalık ile evlilik doyumu arasındaki ilişkide evlilik çatışmasının aracı rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(3), 752–765. https://doi.org/10.36362/gumus.1168646

Çelik, D. M., & İnanç, P. D. B. Y. (2009). Evlilik Doyum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(2), 247-269. https://izlik.org/JA53MX68XZ

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113–126. https://doi.org/10.1037/00223514.44.1.113

Efendioğlu, C. (2025). Empati becerileri ve evlilik doyumu ilişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 205–224. https://dergipark.org.tr/tr/pub/okad/article/1799899

Fiori, F., Graham, E., & Rinesi, F. (2018). Economic reasons for not wanting a second child: Changes before and after the onset of the economic recession in Italy. *Demographic Research, 38*, 843–854. https://doi.org/10.4054/DemRes.2018.38.30

Fincham, F. D., Rogge, R., & Beach, S. R. H. (2018). Relationship satisfaction. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge handbook of personal relationships* (2nd ed., pp. 422–436). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316417867.033

Fiskin, G., & Sari, E. (2021). Evaluation of the relationship between youth attitudes towards marriage and motivation for childbearing. Children and Youth Services Review, 121, Article 105822. doi.org

Fowers, B. J., & Olson, D. H. (1993). ENRICH Marital Satisfaction Scale: A brief research and clinical tool. *Journal of Family Psychology, 7*(2), 176–185. https://doi.org/10.1037/0893-3200.7.2.176

Gladding, S. T. (2015). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları* (İ. Yıldırım & İ. Keklik, Çev.). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.

Hawkins, J. L. (1968). Associations between companionship, hostility, and marital satisfaction. *Journal of Marriage and the Family, 30*(4), 647–650. https://doi.org/10.2307/349510

Hoffman, M. L. (2011). Empathy, justice, and the law. In A. Coplan & P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 230–254). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199539956.003.0015

Karpuzluk, A., & Akalın, A. (2024). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğa sahip annelerin ebeveynlik stresi ve çocuk sahibi olma motivasyonları: Analitik-kesitsel bir çalışma. *Anatolian Journal of Health Research, 5*(2), 140–148. https://doi.org/10.61534/anatoljhr.1439898

Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, method, and research. *Psychological Bulletin, 118*(1), 3–34. https://doi.org/10.1037/00332909.118.1.3

Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2020). Research on marital satisfaction and stability in the 2010s: Challenging conventional wisdom. *Journal of Marriage and Family, 82*(1), 100–116. https://doi.org/10.1111/jomf.12635

Keizer, R. (2014). Relationship satisfaction. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life research* (pp. 5437–5443). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2455

Miller, W. B. (1994). Childbearing motivations, desires, and intentions: A theoretical framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 120*(2), 223–258. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8045374/

Özdemir, H. P., & Bakiler, E. (2021). Aile Huzuru Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(80), 1881–1895. https://doi.org/10.17755/esosder.870724

Özdemir-Kemahlı, P. (2020). Ailelerin üzerinde durduğu fay hattı: Aile huzuru, nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51*(51), 18–49. https://doi.org/10.15285/maruaebd.632564

Soylu, Y., & Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik Uyumunun Empatik Eğilim, İletişim ve Çatışma Çözme Stillerine Göre Yordanması. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5(43), 44-54. https://izlik.org/JA59UX69SN

Şahin, Y., & Şirin, A. (2021). Development and validation of the empathy scale in marriage for Turkish cultural context. *Spiritual Psychology and Counseling, 6*(2), 63–72.

Şimşek, A. H. (2017).Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları Ölçeği Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (13), 395-408.

Rampage, C. (1994). Power, gender, and marital intimacy. *Journal of Family Therapy, 16*(1), 125–137. https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.1994.00783.x

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist, 5*(2), 2–10. https://doi.org/10.1177/001100007500500202

Tutarel-Kışlak, Ş., & Göztepe, I. (2012). Duygu dışavurumu, empati, depresyon ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 27–46. https://doi.org/10.1501/sbeder_0000000044

Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Doğum istatistikleri, 2023* (Haber Bülteni No. 53708). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2023-53708

Türkiye İstatistik Kurumu. (2025). *İstatistiklerle aile, 2024* (Haber Bülteni No. 53898). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2024-53898

Zubaroğlu, S. (1996). Türkiye'de çocuklu eşler arasında iletişim biçimleri ve iletişim çatışmalarının çözümlenmesi. *IX. Ulusal Psikoloji Kongresi*.

B056

Yapay Zekâ Kullanımı ile İnsan Bilişsel Kapasitesi ve Analitik Düşünme Süreçleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Derleme

Uzm. İlayda Çoban[1], Emre Kaan Uçar[2]

[1] Yok

[2] İstanbul Gelişim Üniversitesi

Bildiri no: ABS-NVQJQ9

ÖZET

Üretken yapay zekâ teknolojilerinin hızla yaygınlaşması, bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi işleme, problem çözme ve karar verme biçimlerini büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu nedenle yapay zekâ kullanımının insanın bilişsel kapasitesini ve analitik düşünme süreçlerini nasıl etkilediği önemli bir araştırma konusu hâline gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, üretken yapay zekâ kullanımının bilişsel yük ve bilişsel boşaltma, eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme, üstbiliş, öz-düzenleme ve yapay zekâya duyulan güven üzerindeki etkilerini mevcut literatür doğrultusunda incelemektir. Çalışma, 2023–2026 yılları arasında yayımlanan araştırmaları ele alan anlatısal bir derleme olarak tasarlanmıştır. Kaynak taraması Google Scholar ve DergiPark üzerinden yapılmış ve belirlenen ölçütleri karşılayan 48 çalışma derlemeye dâhil edilmiştir. Bulgular, yapay zekânın bilişsel süreçleri hem olumsuz hem de olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Yapay zekâ yönlendirme olmadan ve çoğunlukla hazır yanıt almak için kullanıldığında bilişsel boşaltma ve aşırı güven artmakta, eleştirel ve analitik düşünme ile yazma sürecine katılım zayıflayabilmektedir. Buna karşın öğrenciler yapay zekâ çıktılarını sorguladığında, kendi gerekçelerini açıkladığında ve iskeleli görevlerle yönlendirildiğinde eleştirel düşünme ve öz-düzenleme olumlu yönde etkilenebilmektedir. Yani etkinin yönünü büyük ölçüde yapay zekânın nasıl kullanıldığı ve kullanıcının kendi düşünme süreci üzerindeki denetimini ne kadar koruduğu belirlemektedir. Bu sonuçlara göre eğitimcilerin, öğrencilerden yapay zekâ önerilerini nasıl değerlendirdiklerini açıklamalarını isteyen görevler hazırlamaları önerilmektedir. Yapay zekâ kullanılmadan yapılan değerlendirmelere de yer verilmelidir.

Anahtar kelimeler: üretken yapay zekâ, bilişsel boşaltma, eleştirel düşünme, üstbiliş, anlatısal derleme

ABSTRACT

The rapid spread of generative artificial intelligence technologies has brought about important changes in the ways individuals access and process information, solve problems and make decisions. This transformation has made the effects of artificial intelligence use on human cognitive capacity and analytical thinking processes an important research topic. The aim of this study is to examine, in light of the existing literature, the effects of generative artificial intelligence use in terms of cognitive load and cognitive offloading, critical and analytical thinking, problem solving, metacognition, self-regulation and trust in artificial intelligence. The study was designed as a narrative review of research published between 2023 and 2026. The literature search was carried out through Google Scholar and DergiPark, and 48 studies were included in the review in line with the predetermined criteria. The findings show that artificial intelligence use can affect cognitive processes both negatively and positively. When artificial intelligence is used without guidance and mostly to obtain ready-made answers, cognitive offloading and over-reliance increase, while critical and analytical thinking and engagement in the writing process may weaken. In contrast, when students question artificial intelligence outputs, explain their own reasoning and are guided through scaffolded tasks, critical thinking and self-regulation can be positively affected. In conclusion, the direction of the effect largely depends on how artificial intelligence is used and the extent to which users maintain control over their own thinking processes. Educators are recommended to design tasks that ask students to explain how they evaluate artificial intelligence suggestions and to include assessments carried out without artificial intelligence.

Keywords: generative artificial intelligence, cognitive offloading, critical thinking, metacognition, narrative review

1. GİRİŞ

Yapay zekâ, insanların akıl yürütme gibi çeşitli zihinsel süreçlerini gerçekleştirebilen ve bilgi işleme kapasitesine sahip, karmaşık biçimde yapılandırılmış teknolojik sistemleri ifade etmektedir (Boden, 2018). Her ne kadar yapay zekâ özellikle son yıllarda üretken yapay zekâ uygulamalarının yaygınlaşmasıyla gündelik yaşamda daha görünür hâle gelmiş olsa da, bu alandaki çalışmaların geçmişi 1950'li yıllara kadar uzanmaktadır. Günümüzde üretken yapay zekâ sistemlerinin gelişmesiyle birlikte yapay zekâ, bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi işleme ve çeşitli bilişsel görevleri gerçekleştirme biçimleriyle daha yakından ilişkili bir teknoloji hâline gelmiştir. Yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeler başlangıçta daha çok klasik otomasyon ve teknoloji odaklı uygulamalar çerçevesinde ele alınırken, son yıllarda konuşkan ve üretken yapay zekâ sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte insan–yapay zekâ etkileşimi de önemli bir araştırma konusu hâline gelmiştir. Bu gelişmeler, yapay zekâ sistemlerinin bireylerin sosyal ilişkileri, çevreleriyle etkileşimleri ve bilgiyle kurdukları ilişki üzerindeki olası etkilerinin incelenmesini gündeme getirmiştir. Üretken yapay zekâ teknolojilerinin gelişimi ise özellikle yükseköğretim başta olmak üzere eğitim ve öğretim süreçlerini önemli ölçüde dönüştürmüş; bunun yanında sağlık ve iş yaşamı gibi farklı alanlarda da yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Cano-Marin, 2024; Uddin ve ark., 2026; Yiğit ve ark., 2023). Günümüzde yapay zekâ, eğitimcilerin ders dışı işlerini hızla bitirmelerine yardımcı olarak büyük avantajlar sağlamakta ve anında dönüt vererek bilişsel yükü hafifletmektedir. Öğrencilerde ise zaman kaybı yaşamadan asıl odaklanılması gereken derinlikli ve yenilikçi süreçlere yönelmelerine imkân tanımaktadır (Nasr ve ark., 2025). Ancak sağlanan bu kolaylık ve hız, bireylerin zihinsel çaba harcama alışkanlıklarını zayıflatma ve bilgiyi sorgulamadan kabullenme riskini de beraberinde getirmektedir (Stadler ve ark., 2024; Zhai ve ark., 2024). Bu gelişmeler doğrultusunda üretken yapay zekâ, yalnızca pasif bir teknolojik araç olmanın ötesine geçerek bilgi edinimi, bilgi analizi, karar seçimi ve eylem belirleme aşamalarının tamamını eş zamanlı olarak otomatikleştiren, emsalsiz bir bilişsel otomasyon biçimine dönüşmüştür (Pak ve ark., 2026). Söz konusu otomasyonun sunduğu yüksek verimlilik, eğitim ortamlarında içerik üretimini ve problem çözme süreçlerini hızlandırır. Aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek, çabaya dayalı öğrenme modellerinin yeniden yapılandırılmasını gerektirir (Wei ve ark., 2025). Bu dönüşüm, akademik dürüstlüğü korumak adına, bilişsel boşaltma (cognitive offloading) süreçlerini destekleyen ancak öğrencinin derinlemesine analiz yetisini köreltmeyen yeni ölçme ve değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesini de gerektirir.

Yapay zekânın (GenAI) hızla yükselişi, yükseköğretimi yeniden şekillendirmektedir. Özellikle makine öğrenimi ve derin öğrenme temelli bu sistemler, bilgisayarların karmaşık problemleri çözme ve algılama kapasitesini geliştirerek pedagojik uygulamalarda önemli ve pratik değişimler meydana getirmektedir (Fedorets ve ark., 2024; İlaslan, 2023). Bu nedenle aslında sağlanan bu pratik uygulamaların ardında oluşan maliyetleri veya analitik düşünme süreçleri üzerindeki olumlu olumsuz etkileri genel alınabilecek bir bakış açısıyla değerlendirmek gereklilik haline gelmiştir. Nitekim yaşanan bu uyum süreci, eğitim teknolojilerini basit bir araç olmanın ötesine taşıyarak kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının merkezine yerleştirmektedir (Zapata-Rivera ve ark., 2024). Bu durum, eğitim sisteminin akademik başarıyı öngörmenin yanı sıra öğrencileri dinamik sektör gereksinimlerine göre hazırlama kapasitesini de artırmaktadır (Aktaş, 2024). Ancak bu entegrasyon süreci, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yetkinliklerini doğrudan destekleyip desteklemediği konusunda akademik camiada fikir ayrılıklarına yol açmaktadır (Altıntop, 2023). Sonuç olarak bir yanda öğrenmeyi hızlandıran teknolojik imkânlar, diğer yanda ise zihinsel tembellik riski bulunmakta; bu durum yapay zekâ kullanımının öğrenci performansı üzerindeki gerçek etkisini tüm boyutlarıyla ve tarafsız bir biçimde ele almayı gerekli kılmaktadır.

Tüm bu tartışmaların odağında ise üretken yapay zekânın zihinsel süreçlere etkisi yatmaktadır. Çünkü sistemin sunduğu hazır yanıtlar, öğrencileri çaba harcamaktan uzaklaştırarak eleştirel düşünme ve analiz etme alışkanlığını zamanla zayıflatabilmektedir (Nasr ve ark., 2025). Özellikle denetimsiz yapay zekâ

kullanımı, öğrencilerin sunulan bilgideki taraflı yaklaşımları veya hataları fark etmesini zorlaştırabilir; bu durum da üst düzey düşünme becerilerini olumsuz etkileyebilir (Cong-Lem ve ark., 2025). Buna ek olarak, yapay zekânın sağladığı bu kolaylık, bireylerin karmaşık sorunlar karşısında ihtiyaç duyduğu etik akıl yürütme ve bağımsız karar verme yetisini zamanla zayıflatabilir; bu durum da kullanıcıları hazır yanıtlara pasif biçimde bağımlı kılabilir (Naqvi ve ark., 2025). Özetle, üretken yapay zekânın sağladığı işlem kolaylığının zihinsel çabanın yerini alması, öğrencilerin hem eleştirel süzgeçlerini hem de bağımsız karar alma yetilerini pasifleştirme riski taşımaktadır. Dolayısıyla, teknolojinin sunduğu bu pratik faydaların ötesine geçilerek öğrenci bilişi üzerindeki gerçek ve uzun vadeli etkilerini ampirik verilerle ortaya koymak kritik bir ihtiyaç hâline gelmektedir.

1.1. Bilişsel Gelişim Teorileri ve Yapay Zekâ

Yapay zekâ araçlarının yaygınlaşması; geleneksel öğrenme kuramlarının bireysel bilişsel çabaya verdiği önem ile teknolojinin sunduğu bilişsel kolaycılık (cognitive offloading) imkanlarını karşı karşıya getirmektedir (Gerlich, 2025a). Bu teknolojik araçlar sayesinde öğrencilerin bilişsel boşaltma süreçleri kolaylaşırken, diğer yandan daha derinlemesine analiz yeteneklerinin gelişmesini ve problem çözme gibi yeteneklerini olumsuz etkileme riskini de beraberinde getirmektedir (Li ve ark., 2026). Bu nedenle öğrencilerin bilişsel katılımını sürdürmesi ve yapay zekânın hazır yanıtlarını eleştirel biçimde değerlendirmesi, öğrenme sürecinin niteliğini etkileyen önemli unsurlardır (Fan ve ark., 2025; Lo ve ark., 2024). Yani yapay zekânın sağladığı pratiklik zihinsel emeğin önüne geçtiğinde, öğrencilerin eleştirel ve bağımsız düşünme becerileri zayıflama riskiyle karşı karşıya kalır. Bu durum, teknolojinin öğrenmeyi destekleyen bir araç mı yoksa zihinsel özerkliği sınırlayan bir engel mi olduğu sorusunu gündeme getirir. Genişletilmiş yürütücü bilişin bir öğrenme çıktısı olarak ele alınması, bu teknolojik dönüşümün entelektüel çalışmalarda yarattığı önemli değişime karşılık gelir (Sidorkin, 2025). Bilişsel boşaltma mekanizmaları, kısa vadede öğrenme yükünü yönetmede avantaj sağlasa da, uzun vadede öğrencilerin kendi becerilerini ve öğrenme materyallerine yönelik sorumluluklarını zayıflatma riski taşır (Fan ve ark., 2025). Buna karşılık olarak da yapay zekâ temelli öğrenme ortamlarının problemleri analiz etme ve bu problemlere çeşit çeşit çözümler üretme yollarında öğrencilere sunduğu yol göstericilik, bilişsel becerilerin etkili bir şekilde gelişmesine olanak sağlamaktadır (Temur, 2024). Ancak bu etkileşimlerin kalitesi, kişinin yapay zekâ çıktılarını pasif biçimde benimsemesi ile onları aktif bir bilişsel süreçte yardımcı araç olarak kullanması arasındaki farka bağlıdır (Nasr ve ark., 2025). Derinlemesine düşünme gerektiren süreçlerde katılımcıların zihinsel katılımını zayıflatan bir duruma dönüşebilse de, zihinsel yükü dış araçlara devrederek çalışma belleğindeki yükü hafifletmeye olanak tanır (Gerlich, 2025a). Tam olarak bu noktada, yapay zekânın hem bilgide ortak hem de zihinsel bir yardımcı araç olarak şekillenmesi, öğrenme süreçlerinde bilgi anlayışında önemli bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır (Sidorkin, 2025). Dolayısıyla, yapay zekânın zihinsel çabanın doğrudan yerini alan bir araç değil; öğrencinin kendi bilişsel özerkliğini koruyarak yönettiği stratejik bir düşünme ortağı olarak konumlandırılması gerektiğini göstermektedir.

1.2. Bilişsel Yük Teorisi ve Bilişsel Kolaycılık (Cognitive Offloading)

Yapay zekâ temelli sistemlerin sunduğu yapılandırılmış bilgiler, öğrencilerin zihinsel süreçlerindeki karmaşıklığı azaltarak öğrenme süreçlerini hızlandırabilse de, bilişsel çabayı azaltan bu kolaylığın daha derinlemesine bilgi işleme kapasitesini sınırlayabileceği belirtilmektedir (Khalid ve ark., 2026; Stadler ve ark., 2024). Öğrencilerin kendilerine sunulan bilgi ve çıkarımları eleştirel bir değerlendirmeden geçirmeksizin doğrudan kabul etmeleri, bilgi edinme sürecinin pasif bir tüketime dönüşmesine neden olabilir. Bu durum, bilişsel katılımın azalmasına ve dışsal kaynaklara dayalı bir muhakeme biçiminin gelişmesine yol açabilir. Bununla birlikte, bilişsel yükün azaltılması her durumda bilişsel becerilerin olumsuz etkilenmesi anlamına gelmemekte; aksine, öğrencilerin daha karmaşık düşünme süreçlerine odaklanmalarına olanak sağlayabilmektedir. Öğretmen adaylarıyla yürütülen bir araştırmada, yapay zekâ kullanımının bilişsel yükün devredilmesi ve yansıtıcı düşünme süreçleri aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarını destekleyebildiği bildirilmiştir. Bu bulgu, etkinin kullanımın niteliğine ve öğrenme sürecindeki aracı etkenlere bağlı olabileceğine işaret eder (Iqbal ve ark., 2025; Jose, Cherian ve ark., 2025). Bilişsel Yük

Teorisi açısından bakıldığında, yapay zekânın görevle ilgisiz zihinsel yükü azaltması analitik düşünmeye kaynak ayırmayı mümkün kılar. Ancak bilimsel sorgulama görevlerinde bu kolaylığın daha sığ bilişsel işleme ve daha düşük nitelikli öğrenme çıktılarıyla birlikte görüldüğü bildirilmiştir (Bauer ve ark., 2025; Stadler ve ark., 2024). Bu durum, öğrenme sürecinde gereken epistemik uyanıklığı, yani bilgiyi sorgulama, doğrulama ve eleştirel biçimde değerlendirme becerisini zayıflatabilir. Çıktıların eleştirmeden kabul edilmesi de teknolojik araçlara duygusal bağımlılığı ve yüzeysel bir öğrenme deneyimini beraberinde getirebilir (Yan ve ark., 2025). Bu nedenle, yapay zekâ yanıtlarının akıcılığını gerçek kavrayışla karıştırmadan öğrencinin kendi anlama düzeyini izlemesi, metabilişsel denetimin sürdürülmesi açısından önem taşımaktadır (Fan ve ark., 2025). Bilişsel yükü yönetmek amacıyla dışsal desteklerden yararlanmak, öğrencinin hazır içerikleri pasifçe tüketmesi yerine hangi bilişsel süreçleri devredeceğini bilinçli biçimde seçerek bilgi üzerindeki düşünsel denetimini korumasını gerektirir; bu denetim zayıfladığında destekleyici kullanım, kalıcı öğrenmeyi tehdit eden bir bilişsel boşaltmaya dönüşebilir (Elshall ve ark., 2026; Jose, Joseph ve ark., 2025). Bu riskin temelinde, çalışma belleğinin sınırlı kapasitesini korumak amacıyla başvurulan bilişsel boşaltma adımlarının, kalıcı öğrenme ve kavramsal derinleşme için şart olan “Germane Cognitive Load” (etkili bilişsel yük) süreçlerini gölgelemesi yatmaktadır (Gkintoni ve ark., 2025). Öğrenciler dışsal hatırlatıcılara ve hazır çıkarımlara dürtüsel biçimde yöneldiğinde, nesnel performanslarının gerektirdiğinden fazla bilişsel destek alabilir ve kısa vadeli görev başarısını uzun vadeli öğrenme kazanımlarıyla karıştırabilir. Bu da kalıcı öğrenmeyi zayıflatabilir (Fan ve ark., 2025; Guo ve Ye, 2026). Bununla birlikte, incelenen bulgu, Germane bilişsel yükün azalmasının uzun vadede beceri kaybına yol açtığını tek başına kanıtlamaya yetmemektedir. Bu ilişkinin belirleyicilerini ve zaman içindeki seyrini ortaya koymak için boylamsal ve süreç odaklı araştırmalara ihtiyaç vardır (Iqbal ve ark., 2025; Yan ve ark., 2025). Ayrıca bireyin teknolojiyle kurduğu etkileşim, kişiye özgü bir sentez geliştirme fırsatı bırakmadan yapay zekânın sunduğu içeriklere epistemik bağımlılığı güçlendirebilir. Bu da derin öğrenmeyi destekleyen bilişsel süreçleri zayıflatma riski taşır (Elshall ve ark., 2026; Zhu ve ark., 2026). Öte yandan yapay zekâ destekli öğrenme araçları, bilişsel kapasitenin aşırı zorlanmasını önleyecek biçimde kullanıldığında, hedeflenen öğrenme performansı üzerinde olumlu etki gösterebilir (Gkintoni ve ark., 2025; Šola ve ark., 2024). Benzer biçimde, sanal gerçeklik ortamında yürütülen bir deneyde yapay zekâ tabanlı görsel işaretlemenin güvenlik kamerası operatörlerinin performansını artırdığı ve bilişsel yüklerini azalttığı bulunmuştur (De Bruyne ve ark., 2023). Ancak asıl belirleyici olan, öğrencilerin bilişsel süreçleri ne düzeyde devrettiğidir. Nitekim bu devir, destekleyici, ikame edici ya da bozucu olabilecek bir ölçek üzerinde biçimlenir (Jose, Joseph ve ark., 2025). Sonuç olarak üretken yapay zekâ, zihinsel yükü hafifleten destekleyici bir güç de olabilir, derin öğrenmeyi zayıflatan ve zihinsel sorumluluğu devralan bir bağımlılık da. Hangisinin ortaya çıkacağı, öğrencinin bilişsel süreçlerdeki aktif rolüne ve bilişsel yükü ne ölçüde dışa devrettiğine bağlıdır.

1.3. Bilişsel İskele (Scaffolding) vs. Koltuk Değneği (Crutch) Ayrımı

Yapay zekânın eğitim ve öğrenmedeki bilişsel etkileri ele alınırken, literatürde bu araçların rolünü açıklamak için "bilişsel iskele" (cognitive scaffolding) ve "koltuk değneği" (crutch) metaforlarından yararlanılmaktadır (Bastani ve ark., 2025; Vendrell ve Johnston, 2026). Vygotsky'nin gelişimsel yaklaşımıyla ilişkilendirilen bilişsel iskele, öğrencinin tek başına çözmekte zorlanacağı bir görev sırasında sunulan geçici desteği ifade eder. Bu destek, öğrencinin görevi tamamlamasına yardımcı olurken yeni yetenekler geliştirmesini de amaçlar (van de Pol ve ark., 2010; Wood ve ark., 1976). Buna karşılık "koltuk değneği" metaforu, düşünme ve çaba gerektiren işlerin zamanla teknolojiye bırakılmasını bizlere anlatır (Bastani ve ark., 2025).

Yapay zekâ “bilişsel iskele” olarak işlev gördüğünde, öğrencilere kapasitelerini aşan karmaşık görevlerde yol gösterebilir ve önemli beceriler kazandırabilir. “Koltuk değneği” olarak kullanıldığında ise bireyin kendisinin düşünmesi ve uygulaması gereken görevleri tümüyle devralarak bilişsel gelişimine zarar verebilir. Özellikle "AI as Oracle" olarak bilinen yapıda hazır yanıtlara her an ulaşılabildiği için öğrenciler kendi düşünceleri yerine araç kullanımına yönelir, aktif hatırlama ve bilgi yapılandırma gibi temel süreçler de zayıflar (Tomisu ve ark., 2025). Benzer şekilde, bilimsel sorgulama görevlerinde büyük dil

modellerinden yararlanmak dışsal bilişsel yükü azaltabilse de öğrenme çıktılarının niteliğini düşürebilir ve öğrencilerin daha derinlikli gerekçeler geliştirmesini engelleyebilir (Bauer ve ark., 2025; Stadler ve ark., 2024). Diğer yandan bakıldığında, yapay zekâ sohbetlerine yönelik bu bağımlılık, kişilerin kendilerine has fikirlerini sunma şekillerini kısıtlamakta ve problem çözme becerilerinde gerileme gözlenebilmektedir (Zhai ve ark., 2024). Bilişsel boşaltma sürecindeki bu ayrım, yapay zekânın yalnızca geçici bir akademik destek değil, uzun vadeli bir bilgiye dayalı bağımlılık riski taşıdığını ortaya koymaktadır (Jose, Joseph ve ark., 2025). Bununla birlikte Elshall ve ark. (2026), küçük örneklemli pilot çalışmalarında, yapay zekâ olanakları görevin niteliği ve öğrenme hedefleriyle uyumlu biçimde kullanıldığında öğrencilerin yapay zekâsız sınavlardaki temel bilgi ve beceri performansında bir düşüş gözlememiştir. Dolayısıyla, bilişsel boşaltmanın etkili bir seçenek mi yoksa akademik bir kolaycılık mı olduğu, öğrencinin bu araçlara ilişkin metabilişsel inançlarına bağlı olarak değişebilmektedir (Atchley ve ark., 2024). Nitekim öğrencilerin zihinsel eforu bir dış kaynağa devrederken kendi öğrenme süreçlerini ne kadar bilinçli takip ettikleri, bu araçların “destekleyici bir iskele” mi yoksa 'bilişsel bir engel' mi olacağını belirleyen temel faktördür (Gao ve Zhang, 2026). Öğrenciyi bu hazırcılığa iten unsurlardan biri, yapay zekâya diğer bilgi kaynaklarından daha fazla otorite atfedilmesidir (Parasuraman ve Manzey, 2010). Aşırı güven, yapay zekâ çıktılarının sorgulanmadan kabul edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Zhai ve ark., 2024). Örneğin lise matematiğinde yürütülen bir saha deneyinde, korumasız GPT-4 erişimi öğrencilerin yapay zekâyı koltuk değneği gibi kullanmasına yol açmış, erişim kalktığında öğrenciler sınavda %17 daha düşük performans göstermiştir (Bastani ve ark., 2025). Kısacası, yapay zekânın öğrenme adımlarındaki rolü insan bilişini hem destekleyebilir hem de zayıflatabilir, yani gerçek durum bu iki uç arasında bir yerdedir. Yapay zekânın zihni tembelleştiren kalıcı bir koltuk değneğine dönüşmesini önlemenin en etkili yolu, öğrencinin kendi zihinsel süreçleri üzerindeki denetimini korumasıdır. Yapay zekâ döneminde analitik düşünmenin sürmesi ise kullanıcının teknolojiye nasıl yaklaştığına bağlıdır.

1.4. Üstbilişsel Boşluklar ve İnsan-YZ Güven İlişkisi

Kullanıcıların bu sistemleri kendi bilişsel kapasitelerinden bağımsız bir “dışsal hatırlatıcı” olarak değerlendirmeleri, performanslarıyla orantısız düzeyde bilişsel boşaltma eğiliminin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Atchley ve ark., 2024). Bu eğilimin, yapay zekâ tarafından sunulan yanıtların eleştirel bir değerlendirme yapılmaksızın doğrudan kabul edilmesini ifade eden otomasyon yanlılığıyla birleşmesi, öğrencilerin bağımsız değerlendirme yapma ve kendi bilişsel süreçlerini izleyip düzenleme kapasitelerini zayıflatabilmektedir (Fan ve ark., 2025; Zhai ve ark., 2024). Bu bağlamda, öğrencilerin düşünme süreçlerinin bir bölümünü yapay zekâ sistemlerine devretmeleri, öğrenme sürecinde gerekli olan bilişsel çaba ve derinlemesine düşünme düzeyinin azalmasına neden olabilir. Bunun sonucunda kavramları anlamlandırma ve aralarındaki ilişkileri kurma süreci daha yüzeysel bir etkileşime dönüşebilir (A.P. ve Hakim, 2025). Öte yandan Wang ve Zhang (2026), belirli bir düzeyin üzerindeki stratejik bilişsel boşaltmanın öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerine yönelik bilişsel kaynaklarını serbest bırakabildiğini ve dönüştürücü öğrenmeyi destekleyebildiğini bildirmiştir. Bununla birlikte, yapay zekâ sistemlerine yönelik aşırı güvenin bireylerde oluşturabileceği bilişsel pasiflik, problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin zaman içerisinde zayıflamasına yol açabilecek bir süreç oluşturabilir (Zhang ve ark., 2024). Ancak Zheng ve ark. (2025), öğrencilerin ChatGPT ile gerçekleştirdikleri etkileşimleri inceledikleri saha çalışmasında, genel bir aşırı güven örüntüsüne rastlamamıştır. Çalışmada, öğrencilerin yapay zekânın sunduğu doğru önerileri göz ardı ederek kendi hatalı yanıtlarında ısrar ettikleri durumların, yapay zekânın hatalı önerilerini sorgulamaksızın kabul ettikleri durumlardan daha sık görüldüğü belirtilmiştir. Özellikle, yapay zekâ cevaplarının tutarlı görünmesi öğrencilerin kendi bilgi düzeylerini olduğundan yüksek görmesine neden olabilir. Bu yanlış değerlendirme, çıktıları doğrulama ve eleştirel biçimde değerlendirme çabasını azaltarak düşünme süreçlerini olumsuz etkileyebilir (Gao ve Zhang, 2026; Zhai ve ark., 2024). Ancak yapay zekâya duyulan güvenin etkisi tek yönlü değildir; işlevsel ve duygusal güven üst düzey bilişi desteklerken, bilişsel güvenin şeffaflık boyutu bilişsel süreçleri engelleyebilmektedir (W. Jiang ve ark., 2025). Bu noktada, üretken bir öğrenme döngüsü için öğrencilerin teknolojiyi kararlarını kendi yerlerine veren bir araç olarak kullanmaması, onu bir konuşma ortağı olarak görüp yetkiyi kendi elinde tutması gerekir

(Hashmi ve ark., 2026). Eğitimciler, öğrencilerin bu araçları eleştirel analizi tetikleyen birer fikir ortağı olarak kullanmasını teşvik eden yapılandırılmış görevler tasarlayarak bu pasifleşme döngüsünü kırabilir (Zhu ve ark., 2026). Bilişsel özdenetim becerilerinin gelişebilmesi; öğrencinin yapay zekâ cevaplarını direkt bir biçimde tüketmekten vazgeçip, bu verileri doğrulama, alternatiflerle sınama ve kendi fikirleriyle düşünme sürecine aktif olarak katılmasına bağlıdır (Melanou ve Beege, 2026). Bu pedagojik tutum, öğrencilerin yapay zekâ karşısında zihinsel uyanıklıklarını korumalarını sağlar. Böylece öğrenci bilgiyi pasif bir şekilde tüketmek yerine sürekli eleştirel bir süzgeçten geçirerek derinlemesine öğrenme şansı bulur (Wang ve Zhang, 2026).

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu derleme makale, üretken yapay zekâ kullanımının insanın bilişsel kapasitesi ve analitik düşünme süreçleri üzerindeki etkilerini mevcut literatür doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır.

Derlemede şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Yapay zekâ kullanımı bilişsel yük ve bilişsel boşaltma süreçleriyle nasıl ilişkilidir? (2) Yapay zekâ kullanımı eleştirel düşünme, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini nasıl etkilemektedir? (3) Üstbiliş, öz-düzenleme ve yapay zekâya duyulan güven bu ilişkilerde nasıl bir rol oynamaktadır? (4) Olası olumsuz etkileri azaltmak için literatürde hangi pedagojik öneriler yer almaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, yapay zekâ araçlarının, özellikle de üretken yapay zekânın kullanımının bireylerin bilişsel kapasitesi ve analitik düşünme süreçleri üzerindeki etkilerine ilişkin güncel çalışmaları bir araya getiren anlatısal (geleneksel) bir derlemedir. Sistematik derlemelerden farklı olarak anlatısal derlemeler, alandaki tüm çalışmalara ulaşmayı amaçlayan kapsamlı ve tekrarlanabilir bir tarama yapmaz; amaçlı olarak seçilen çalışmaların bulgularını temalar altında bir araya getirip yorumlar (Grant ve Booth, 2009). Derlemenin hazırlanmasında ve raporlanmasında, anlatısal derleme makalelerinin niteliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilen SANRA (Scale for the Assessment of Narrative Review Articles) ölçütleri esas alınmıştır (Baethge ve ark., 2019). SANRA'nın bu çalışmada nasıl uygulandığı Bölüm 2.4'te açıklanmıştır.

Bu çalışmada bibliyografik veri tabanlarında (ör. Web of Science, Scopus) sistematik bir tarama yapılmamıştır. 5 Ekim 2026 tarihinde Web of Science Core Collection'da yapılan bir ön aramada, yapay zekâ ve bilişsel süreç terimleri yalnızca başlık alanında aranıp arama 2023–2026 yıllarında yayımlanan İngilizce ve Türkçe makale ve derlemelerle sınırlandırıldığında bile 875 kayda ulaşılmıştır. Bu durum, alandaki literatürün çok hızlı büyüdüğünü ve konuya ilişkin tüm çalışmaları kapsayan bir sistematik derlemenin bu çalışmanın kapsamını aştığını göstermektedir. Bu nedenle çalışma, alandaki temel bulguları ve tartışmaları bir araya getirmeyi amaçlayan anlatısal bir derleme olarak tasarlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, yapay zekâ kullanımının bilişsel süreçlerle ilişkisini ele alan ve 1 Ocak 2023 ile tarama tarihi arasında yayımlanan çalışmalar oluşturmaktadır. Örneklem ise aşağıda açıklanan tarama ve seçim süreci sonunda derlemeye dahil edilen 48 çalışmadan oluşmaktadır.

Kaynak taraması Haziran–Ekim 2026 tarihleri arasında Google Scholar ve DergiPark üzerinden yürütülmüştür. Taramada yapay zekâ araçlarına ilişkin terimler (ör. “yapay zekâ”, “üretken yapay zekâ”, “ChatGPT”, “generative AI”, “large language model”) bilişsel süreçlere ilişkin terimlerle (ör. “bilişsel yük”, “bilişsel boşaltma”, “eleştirel düşünme”, “analitik düşünme”, “üstbiliş”, “öz-düzenleme”, “cognitive offloading”, “critical thinking”, “metacognition”, “over-reliance”) farklı birleşimler hâlinde kullanılmıştır. Ulaşılan çalışmaların kaynakçaları da incelenerek ek çalışmalara ulaşılmıştır (geriye doğru kaynak taraması). Kaynak taramasında yapay zekâ destekli araçlardan da faydalanılmıştır; bu yolla ulaşılan

çalışmalar da diğer kayıtlar gibi tam metinleri üzerinden Tablo 1'deki ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Belirlenen tüm kayıtlar Zotero kaynak yönetim programına aktarılmıştır.

Çalışmaların derlemeye alınıp alınmayacağı Tablo 1'de sunulan dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Başlangıç yılı olarak 2023'ün seçilmesinin nedeni, ChatGPT'nin Kasım 2022'de kullanıma sunulmasının ardından üretken yapay zekâ araçlarının eğitimde ve günlük yaşamda hızla yaygınlaşmasıdır. Ölçütleri karşılamayan bazı çalışmalar (ör. 2023 öncesinde yayımlanan kaynaklar ile yapay zekânın sağlık, turizm ya da iş dünyasındaki kullanımını ele alan çalışmalar) derlemeye dahil edilmemiş; bu kaynaklar sentezde birincil kanıt olarak değil, yalnızca arka plan bilgisi ya da ikincil kaynak olarak kullanılmıştır.

Tablo 1. Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Boyut	Dahil etme ölçütü	Dışlama ölçütü
Yayın tarihi	1 Ocak 2023 ile tarama tarihi arasında yayımlanmış olmak	2023 öncesinde yayımlanmış olmak
Kapsam	Yapay zekâ araçlarının (özellikle üretken yapay zekâ ve büyük dil modeli tabanlı sohbet robotlarının) insanlar tarafından kullanımını ele almak	Yapay zekâ sistemlerinin yalnızca teknik performansını ya da kendi "bilişini" incelemek; insan kullanıcıyı ele almamak
Odak	Yapay zekâ kullanımının bilişsel süreçlerle (bilişsel yük ve bilişsel boşaltma, eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme, üstbiliş ve öz-düzenleme, yapay zekâya güven ve bağımlılık, akademik yazmadaki bilişsel süreçler) ilişkisini birincil odak olarak ele almak	Yapay zekâyı yalnızca kurumsal, ticari, sağlık hizmeti, ölçme-değerlendirme, akademik dürüstlük ya da kullanıcı algısı boyutuyla ele almak
Yayın türü	Hakemli dergi makalesi ya da hakemli tam metin bildiri (ampirik araştırma, sistematik derleme, meta-analiz, kuramsal veya görüş makalesi)	Editöryal yazı, kitap, kitap bölümü, bildiri kitabı, rapor, tez ve hakemsiz ön baskı (ör. arXiv, Zenodo)
Güvenilirlik	Geçerliliğini koruyan (geri çekilmemiş) yayın	Geri çekilmiş yayınlar; hakem süreci doğrulanamayan ya da güvenilirliği şüpheli yayın organlarındaki çalışmalar
Dil ve erişim	Türkçe veya İngilizce yayımlanmış ve tam metnine erişilebilir olmak	Diğer dillerde yayımlanmış ya da tam metnine erişilemeyen çalışmalar

Zotero'ya aktarılan kayıtlar yinelenen kayıtlar açısından kontrol edilmiştir. Ardından çalışmaların tam metinleri birinci yazar tarafından uygunluk ölçütlerine göre değerlendirilmiş, ikinci yazar bu kararların tamamını kontrol etmiştir. Dışlanan her çalışma için dışlanma gerekçesi kaydedilmiş, yazarlar arasındaki görüş ayrılıkları tartışılarak uzlaşıyla çözülmüştür.

Tarama sürecinde 85 kayda ulaşılmış ve bu kayıtların tamamının tam metnine erişilmiştir. Tam metin değerlendirmesi sonucunda 37 çalışma dışlanmıştır (2023 öncesinde yayımlanmış olma: 7; uygun olmayan yayın türü ya da hakem süreci doğrulanamayan yayın organı: 7; geri çekilmiş yayın: 1; kapsam ya da odak dışında kalma: 22). Sonuç olarak derlemeye 48 çalışma dahil edilmiştir. Dahil edilen çalışmaların özellikleri Ek 1'de, dışlanan çalışmalar ve dışlanma gerekçeleri Ek 2'de sunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan bir veri çıkarma tablosu kullanılmıştır. Dahil edilen her çalışmadan yazar(lar), yayın yılı, yayın türü, araştırma deseni, örneklem ve bağlam, incelenen bilişsel değişkenler ve temel bulgular bir veri çıkarma tablosuna kaydedilmiştir (Ek 1). Kaynakların güvenilirliğini sağlamak amacıyla yalnızca hakemli yayınlar derlemeye alınmış; hakem sürecinden geçmemiş ön baskılar, geri çekilmiş yayınlar ve hakem süreci doğrulanamayan yayın organlarındaki çalışmalar dışlanmıştır.

2.4. Veri Analizi

Çalışmalar desen, örneklem ve ölçme araçları bakımından büyük farklılık gösterdiğinden meta-analiz yapılmamıştır. Bulgular, çalışmanın kavramsal çerçevesiyle (Bölüm 1.1–1.4) uyumlu ortak temalar altında gruplandırılmış ve anlatısal (betimsel) sentez yoluyla raporlanmıştır. Sentezde her bulgu aktarılırken ilgili

çalışmanın deseni ve olanaklı olduğunda örneklem büyüklüğü belirtilmiş, bulgular yorumlanırken kanıtın gücü de dikkate alınmıştır. Yani nedensel sonuçlar için meta-analize, seçkisiz atamalı ve yarı deneysel çalışmalara daha fazla ağırlık verilmiş; tarama ve ilişkisel çalışmaların bulguları ilişki düzeyinde yorumlanmış, kuramsal ve görüş makaleleri ise ampirik kanıt olarak değil, bulguları yorumlamaya yardımcı çerçeveler olarak kullanılmıştır. Hakemsiz ön baskılara yalnızca ikincil kaynaklar üzerinden ve bu durum belirtilerek değinilmiştir.

SANRA, anlatısal derleme makalelerinin niteliğini altı ölçüt üzerinden değerlendiren kısa bir ölçektir: (1) makalenin okuyucu açısından öneminin gerekçelendirilmesi, (2) somut amaçların ya da soruların belirtilmesi, (3) literatür taramasının açıklanması, (4) kaynak gösterme, (5) bilimsel akıl yürütme ve (6) verilerin uygun biçimde sunulması. Her ölçüt 0 (düşük standart) ile 2 (yüksek standart) arasında puanlanmakta, 1 ara düzeyi göstermekte ve toplam puan 0 ile 12 arasında değişmektedir (Baethge ve ark., 2019). Ölçeğin geliştiricilerine göre literatür taramasından tam puan almak için taramayı sistematik derlemelerdeki ayrıntı düzeyinde (ör. çok sayıda veri tabanı, arama geçmişinin tam dökümü, akış şeması) sunmak gerekmemekte; ancak arama terimlerinin ve derlemeye alınan kaynak türlerinin belirtilmesi gerekmektedir (Baethge ve ark., 2019). Bu çalışmada SANRA, derlemenin altı ölçütü karşılayıp karşılamadığını izlemek amacıyla bir kontrol listesi olarak kullanılmış; derlemeye dahil edilen çalışmaların niteliğini puanlamak için kullanılmamıştır. Her ölçütün makalede nasıl karşılandığı Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. SANRA Ölçütleri ve Bu Derlemede Karşılanma Biçimi

SANRA ölçütü	2 puan için gereken	Bu derlemedeki karşılığı
1. Makalenin okuyucu açısından öneminin gerekçelendirilmesi	Önem açıkça gerekçelendirilir; sorun ve kanıt boşlukları ortaya konur.	Üretken yapay zekânın eğitimde hızla yaygınlaşması, bilişsel etkilerine ilişkin görüş ayrılıkları ve uzun vadeli etkilere dair ampirik kanıt ihtiyacı gerekçe olarak sunulmuştur (Bölüm 1).
2. Somut amaçların ya da soruların belirtilmesi	Bir ya da daha fazla somut amaç veya soru belirtilir.	Derlemenin amacı ve dört derleme sorusu açıkça belirtilmiştir (Bölüm 1.5).
3. Literatür taramasının açıklanması	Tarama; arama terimleri ve dahil etme ölçütleriyle birlikte ayrıntılı olarak açıklanır.	Taranan kaynaklar, tarama dönemi, arama terimleri, geriye doğru kaynak taraması, dahil etme ve dışlama ölçütleri ile seçim sayıları raporlanmıştır (Bölüm 2.2, Tablo 1, Ek 2).
4. Kaynak gösterme	Temel ifadeler kaynaklarla desteklenir.	Temel ifadeler kaynaklarla desteklenmiş; ikincil kaynaklar “akt.” ifadesiyle belirtilmiştir (tüm metin, Kaynakça).
5. Bilimsel akıl yürütme	Uygun kanıtlar genel olarak sunulur; çalışma deseni ve varsa kanıt düzeyi belirtilir.	Her çalışmanın deseni belirlenmiş (Ek 1), bulgular desen ve örneklem büyüklüğüyle birlikte aktarılmıştır. Kanıtın gücü tartışılmış; deneysel çalışmalar ve meta-analiz ile ilişkisel, kuramsal ve ön baskı kaynaklar ayırt edilmiştir (Bölüm 2.4, 3 ve 4).
6. Verilerin uygun biçimde sunulması	İlgili sonuç verileri genel olarak uygun biçimde sunulur (ör. etki büyüklükleri güven aralıklarıyla verilir).	Örneklem büyüklükleri ve olanaklı olduğunda sayısal sonuçlar (ör. etki büyüklüğü, yüzdelik farklar) verilmiştir (Bölüm 3; Ek 1).

Not. SANRA = Scale for the Assessment of Narrative Review Articles. Ölçüt adları ve 2 puan tanımları Baethge ve ark. (2019) temel alınarak yazarlar tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

2.5. Etik Onay

Çalışma yayımlanmış kaynaklara dayandığından etik kurul onayı gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Bulgulara göre yapay zekâ tabanlı öğrenme araçları, düşünme süreçlerini iki yönde etkilemektedir: bilişsel yükün yönetimi ve analitik derinlik kaybı. Bu bölümde önce dahil edilen çalışmaların tematik dağılımı verilmiş, ardından bulgular; bilişsel boşaltma, öz-düzenleme ve aşırı güven, eleştirel ve analitik düşünme

ile akademik yazma ve bilişsel katılım başlıkları altında sunulmuştur. Yapay zekânın bilişsel süreçleri destekleyebileceğini gösteren bulgulara ise Bölüm 3.5'te yer verilmiştir.

3.1. Dahil Edilen 48 Çalışmanın Tematik Dağılımı

Derlemeye alınan 48 kaynağın araştırma temalarına göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3. Dahil Edilen Çalışmaların Temalara Göre Dağılımı

Tema	n	%	Çalışmalar
1. Yapay zekâ ve insan bilişine ilişkin kuramsal çerçeveler	3	6,3	Fedorets ve ark., 2024; Pak ve ark., 2026; Sidorkin, 2025
2. Bilişsel yük, bilişsel boşaltma ve bilişsel katılım	13	27,1	De Bruyne ve ark., 2023; Duc, 2026; Gerlich, 2025a; Gkintoni ve ark., 2025; Jose, Cherian ve ark., 2025; Jose, Joseph ve ark., 2025; Khalid ve ark., 2026; Lo ve ark., 2024; Šola ve ark., 2024; Stadler ve ark., 2024; Torres-Peralta ve ark., 2026; Wang ve Zhang, 2026; Zhu ve ark., 2026
3. Üstbiliş, öz-düzenleme ve yapay zekâya güven/bağımlılık	11	22,9	A.P. ve Hakim, 2025; Atchley ve ark., 2024; Fan ve ark., 2025; Gao ve Zhang, 2026; Hashmi ve ark., 2026; Iqbal ve ark., 2025; W. Jiang ve ark., 2025; Tomisu ve ark., 2025; Zhai ve ark., 2024; Zhang ve ark., 2024; Zheng ve ark., 2025
4. Eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme	12	25,0	Bastani ve ark., 2025; Çela ve ark., 2024; Cong-Lem ve ark., 2025; Fakour ve Imani, 2025; Gerlich, 2025b; X. Jiang, 2026; Li ve ark., 2026; Melisa ve ark., 2025; Naqvi ve ark., 2025; Nasr ve ark., 2025; Tian ve Zhang, 2026; Wei ve ark., 2025
5. Akademik yazma	4	8,3	Chen, 2026; J. Kim ve ark., 2025; S. Kim ve ark., 2026; Stofiana ve ark., 2025
6. Pedagojik tasarım, iskele ve öğretim önerileri	5	10,4	Bauer ve ark., 2025; Elshall ve ark., 2026; Melanou ve Beege, 2026; Pham ve Renandya, 2026; Vendrell ve Johnston, 2026
Toplam	**48**	**100,0**	

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmalar en çok bilişsel yük ve bilişsel boşaltma (n = 13), eleştirel düşünme ve problem çözme (n = 12) ile üstbiliş, öz-düzenleme ve yapay zekâya güven (n = 11) temalarında yoğunlaşmaktadır. Çalışmaların 1'i 2023, 8'i 2024, 22'si 2025 ve 17'si 2026 yılında yayımlanmıştır. Yayın türü açısından 29 çalışma ampirik araştırma (11 deneysel veya yarı deneysel, 8 nicel tarama ya da ilişkisel, 8 karma yöntem ve 2 nitel), 7 çalışma sistematik derleme, anlatısal derleme ya da meta-analiz, 12 çalışma ise kuramsal ya da görüş makalesidir. Ampirik çalışmaların 21'i yalnızca yükseköğretim öğrencileriyle yürütülmüştür.

3.2. Bilişsel Boşaltma, Öz-Düzenleme ve Aşırı Güven

Bulgulara göre yapay zekâ tabanlı öğrenme araçları, düşünme süreçlerini iki yönde etkilemektedir: bilişsel yükün yönetimi ve analitik derinlik kaybı. Araştırma verileri, öğrencilerin üretken yapay zekâyı bir bilgi kaynağının ötesinde, bilişsel sorumluluğu devrettikleri dışsal bir araç olarak konumlandırdığını göstermektedir (Zhu ve ark., 2026). Bu durum özellikle karmaşık problem çözme süreçlerinde öğrencilerin öz-düzenleme kapasitesi zayıflamakta, bu da sistemin sunduğu yanıtları sorgulamadan kabul etme eğilimini, yani otomasyon yanlılığını artırmaktadır (Fan ve ark., 2025; Zhai ve ark., 2024). Algoritmik çıktıların doğruluğu, kullanıcıların eleştirel ve analitik becerileriyle çatışmaktadır. Bu durum, öğrencilerin düşünsel becerilerini yapay zekâya yöneltmesine ve öğrenme yapısının zayıflamasına yol açabilmektedir (Tomisu ve ark., 2025; Zhai ve ark., 2024). Buna ek olarak, yapay zekânın sunduğu hazır çözümlere dayanmak bilişsel dış kaynak kullanımı (cognitive outsourcing) anlamına gelmektedir. Bu durum, öğrencilerin problem çözme sürecindeki eleştirel katılımını azaltmakta ve onları özgün bir öğrenme deneyiminden uzaklaştırmaktadır (Pham ve Renandya, 2026).

3.3. Eleştirel ve Analitik Düşünme

Üretken yapay zekânın eleştirel düşünme üzerindeki etkisi disiplinlere göre değişmekte ve en belirgin olumlu etki STEM alanlarında görülmektedir (X. Jiang, 2026). Tayvan'da 230 üniversite öğrencisiyle yürütülen karma yöntemli bir çalışmada öğrenciler, ChatGPT'nin yargılamayan tavrını, kolay erişilebilirliğini ve kendi hızlarında ilerlemeye izin vermesini artı olarak görmüştür. Buna rağmen insan eğitmenleri özellikle kişiye özgü geri bildirimde ve karmaşık kavramları anlamada belirgin biçimde daha yüksek puanlamış, eleştirel düşünmeyi teşvikte fark daha küçük kalmıştır. Yazarlar bu bulgulara dayanarak, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapay zekâ ile insan rehberliğini birleştiren hibrit öğretim modellerinin gerekli olduğunu savunmaktadır (Fakour ve Imani, 2025). Ayrıca bu araçlar yapılandırılmadan

kullanıldığında öğrencilerin merakını ve epistemik özerkliğini zayıflatabilir. Öğrenciler karmaşık kavramları kendileri kurmak yerine metni yüzeysel biçimde işlemeye yönelebilir (Vendrell ve Johnston, 2026). Bu durum, öğrencilerin yapay zekâ çıktılarını doğrulamadan kabul etme eğilimiyle birleştiğinde eleştirel düşünmeyi ve entelektüel gelişimi olumsuz yönde etkileyebilir (Çela ve ark., 2024; Melisa ve ark., 2025). Nitekim birçok çalışma, yapay zekâ kullanımı ile eleştirel düşünme becerileri arasında olumsuz bir ilişki olduğunu bildirmektedir (Gerlich, 2025a; Zhai ve ark., 2024). Yazarlara göre birden fazla çalışma, yapay zekâya bağımlılık arttıkça eleştirel düşünmenin azaldığını bulmuştur. Bir çalışmada yoğun kullanıcıların puanları 17,3 yüzde puan daha düşüktür (Rohilla, 2025, akt. Şan ve Orhan Karsak, 2026). Yapay zekâ araçlarına sık başvuran öğrenciler, önerileri sınırlı doğrulamayla kabul etmeye, otomasyon yanlılığı göstermeye ve analitik girişimi azaltmaya daha yatkın olabilir. Bağımlılığın eleştirel düşünmeyi kısmen yorgunluk ve azalan bilişsel çaba yoluyla zayıflatabileceği de belirtilmektedir (Tian ve Zhang, 2026).

3.4. Akademik Yazma ve Bilişsel Katılım

Yapay zekâ kullanan öğrenciler, yazma sürecini planlamak ve kontrol etmek yerine genellikle en hızlı sonuca odaklanmaktadır. Bu kestirme yol kısa vadede performansı artırsa da uzun vadede ciddi bir zihinsel tembellik riski barındırmaktadır (S. Kim ve ark., 2026). Meksika'da 1.477 katılımcıyla yürütülen bir çalışmada, ChatGPT ile ödev yapan öğrencilerin öğrenme algısı, yapay zekâ yanıtlarını okuma, değiştirme ve kendi fikirleriyle bütünleştirme davranışlarıyla tutarlı biçimde örtüşmemiştir. İlişki zayıf kalmış ve çoğu analizde anlamlı olmamıştır. Aynı çalışmanın 16 kişilik deney bölümünde yapay zekâ desteği programlama görevini hızlandırmış ve daha eksiksiz hâle getirmiştir. Buna karşın bazı katılımcılar önerilen kodun mantığını çözümlemeden kullandığını bildirmiş, bu da kullanım eğitmenler tarafından eleştirel biçimde yönlendirilmediğinde algoritmik akıl yürütmenin zayıflayabileceğini düşündürmüştür (Torres-Peralta ve ark., 2026). Bilişsel yükün yapay zekâya bu şekilde devredilmesi, öğrencilerin belirsizlik ve anlayamama gibi zorluklarla uğraşırken harcaması gereken çabayı azaltabilir. Bu da kendi akıl yürütmesine dayanan argümanlar kurma becerisinin zayıflamasına yol açabilir (Duc, 2026). Nitekim EEG ile yapılan bir çalışmada, yapay zeka ile deneme yazan katılımcılarda bellek, akıl yürütme ve dikkatle ilişkili bölgelerde beyin etkinliği belirgin biçimde azalmış, prefrontal bölgelerde düşüklük görülmüş ve katılımcılar yazdıkları metni daha az sahiplenmiştir (Kosmyna ve ark., 2025, akt. Gerlich, 2025b). Özellikle büyük dil modelleriyle deneme yazan öğrencilerde, yardımsız yazanlara göre bellek ve dikkatle ilişkili beyin bölgelerinde etkinlik daha düşük bulunmuş, bu öğrenciler metinlerini daha az sahiplenmiş ve daha zor hatırlamıştır. Bu bulgular, büyük dil modellerine sık başvurmanın anlamlı öğrenmeyi zayıflatabileceğini düşündürmektedir (Kosmyna ve ark., 2025, akt. Huang ve Yan, 2025). Akademik yazarken yapay zekâdan destek alan öğrenciler, kendi özgün katkılarına ve eleştirel sorgulamaya daha az yer verebilir, yazdıkları metni de daha az sahiplenebilir (Stofiana ve ark., 2025). Bu durum, öğrencilerin kendi yazma sürecine yabancılaşmasına yol açabilir. Yazma, öğrenme aracı olmaktan çıkıp hazır içerik alma işine dönüşebilir (Chen, 2026).

3.5. Karşıt Bulgular

Bununla birlikte, literatürde yapay zekânın bilişsel süreçleri destekleyebileceğini gösteren bulgular da bulunmaktadır. 39 çalışmayı bir araya getiren bir meta-analizde, üretken yapay zekânın üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmesi üzerinde orta düzeyde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (X. Jiang, 2026). 67 çalışmayı inceleyen sistematik bir derleme de ChatGPT'nin sorgulamaya dayalı ve iskeleli öğretim tasarımlarına yerleştirildiği durumlarda eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birlikte desteklendiği sonucuna varmıştır (Li ve ark., 2026). Dijital hikâye anlatımı eğitimiyle yapılan bir deneyde (n = 60; 20 hafta) üretken yapay zekâ araçlarıyla çalışan öğrencilerin işbirlikli problem çözme becerileri ve takım yaratıcılığı performansı geleneksel yöntemle çalışanlara göre daha yüksek çıkmıştır (Wei ve ark., 2025). Vendrell ve Johnston (2026) bu bulgularla örtüşen kuramsal bir çerçeve sunmakta ve yapay zekânın, çıktıları otorite sayılmadan sorgulanan ve düşünmenin sahipliğini öğrencide bırakan bir düşünme ortağı olarak konumlandırılmasını önermektedir. Ancak bu olumlu etkiler büyük ölçüde kullanım biçimine bağlıdır. Nitekim Almanya, İsviçre ve Birleşik Krallık'ta yürütülen deneysel bir çalışmada (n = 150) katılımcılar

protokolle çalıştıklarında, yönlendirmesiz kullanıma göre daha az bilişsel yük devri bildirmiş ve uzman puanlarına göre daha nitelikli bir eleştirel akıl yürütme sergilemiştir (Gerlich, 2025b). Yapay zekâ önerilerini nasıl uyarladıklarını açıklamaları zorunlu tutulan öğrencilerde de yansıtıcı katılımı daha güçlü olanlar, yapay zekâ desteği olmadan yaptıkları son görevde daha yüksek üst düzey düşünme puanı almıştır (Chen, 2026). Ancak koşulların sınıflara atandığı bu sekiz haftalık yarı deneysel çalışmada (n = 168) yazarlar, bulguları kesin nedensel etkiler olarak değil, sınıf düzeyindeki ilişkiler olarak yorumlamıştır. Öte yandan, 103 çalışmayı kapsayan sistematik bir derlemede uyarlanabilir yapay zekâ sistemlerinin bilişsel yükü düzenleyerek öğrenme çıktılarını iyileştirdiği bildirilmiştir (Gkintoni ve ark., 2025). Eğitim dışı bir bağlamda, sanal gerçeklikte kurgulanan bir güvenlik kamerası izleme görevinde yapay zekâ destekli görsel yönlendirme bilişsel yükü ve yanlış alarm sayısını azaltmıştır (De Bruyne ve ark., 2023). Son olarak, öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada üretken yapay zekâ kullanımı, paylaşılan üstbiliş ve bilişsel yük devri aracılığıyla akademik başarıyla olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Iqbal ve ark., 2025). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında da üretken yapay zekâ kullanımı algılanan öz-düzenlemeli öğrenmeyle olumlu bir ilişki göstermiştir (Hashmi ve ark., 2026). Her iki çalışma da bilişsel yük devrini zihinsel yükü azaltan bir aracı değişken olarak ele almıştır.

4. TARTIŞMA

İncelenen çalışmalar, yapay zekâ kullanımının bilişsel süreçleri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Ancak bu bulguları destekleyen kanıtlar aynı güçte değildir ve kanıtın gücü büyük ölçüde çalışmanın desenine bağlıdır. Nedensel çıkarım açısından en güçlü kanıtı seçkisiz atamalı deneyler ve meta-analiz sunmaktadır. Bu deneylerin bir kısmında yapay zekâ desteği anlık görev performansını artırmış, fakat bu artış öğrenmeye yansımamıştır. Türkiye'de yürütülen seçkisiz kontrollü saha deneyinde standart GPT-4 erişimi alıştırma puanlarını yükseltmiş, ne var ki öğrenciler yapay zekâ olmadan girdikleri sınavda kontrol grubundan daha düşük performans göstermiştir; doğrudan yanıt vermeyen korumalı sürüm ise bu kaybı büyük ölçüde önlemiştir (Bastani ve ark., 2025). Dört gruplu seçkisiz bir deneyde de ChatGPT desteği yazma puanını artırmış, ancak bilgi kazanımı ve transferinde fark yaratmamıştır (Fan ve ark., 2025). Stadler ve ark. (2024) da ChatGPT kullanan öğrencilerin daha az bilişsel yük yaşadığını, buna karşın arama motoru kullananlara göre daha zayıf gerekçeler ürettiğini bulmuştur. Yapılandırılmış istem kullanımını inceleyen deneysel bir çalışmada ise bu yöntem bilişsel boşaltmayı azaltmış ve eleştirel akıl yürütmeyi güçlendirmiştir (Gerlich, 2025b). Meta-analizde eleştirel düşünme üzerindeki olumlu etkinin pedagojik yaklaşım ve görev türüne göre değiştiği bulunmuştur (X. Jiang, 2026). Sistematik bir derleme de iskeleli tasarımlarda olumlu, yapılandırılmamış kullanımda ise olumsuz sonuçlar raporlamıştır (Li ve ark., 2026). Yani güçlü desenli çalışmalara göre etkinin yönünü büyük ölçüde kullanım biçimi, özellikle de görevin nasıl yapılandırıldığı ve öğrencinin düşünme sürecine ne ölçüde katıldığı belirlemektedir.

Öte yandan yapay zekâya dayanma ile eleştirel düşünme ya da problem çözme arasındaki olumsuz ilişkiyi gösteren bulguların önemli bir bölümü tarama ya da karma yöntemli çalışmalardan gelmektedir (Çela ve ark., 2024; Gerlich, 2025a; Tian ve Zhang, 2026). Bu desenler iki değişkenin birlikte değiştiğini gösterebilir, ancak hangisinin diğerine yol açtığını göstermez. Yani yapay zekâ eleştirel düşünmeyi zayıflatıyor olabileceği gibi, eleştirel düşünme düzeyi düşük bireyler yapay zekâya daha sık başvuruyor da olabilir. Öz-düzenleme ve akademik başarıyla olumlu ilişki bildiren çalışmalar için de aynı sınırlılık geçerlidir, çünkü bu çalışmalar da ilişkisel verilere dayanmaktadır (Hashmi ve ark., 2026; Iqbal ve ark., 2025). Derlemedeki 29 ampirik çalışmanın 11'i deneysel ya da yarı deneyseldir ve 21'inin örneklemi yalnızca yükseköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Deneylerin önemli bir kısmı da tek ya da birkaç oturumla sınırlıdır (ör. Bastani ve ark., 2025; Fan ve ark., 2025; S. Kim ve ark., 2026; Stadler ve ark., 2024). Bu nedenle uzun vadeli etkiler ve farklı yaş grupları hakkında güçlü bir sonuca varmak için kanıt henüz yeterli değildir. Beyin etkinliğine ilişkin EEG bulguları da hakemsiz bir ön baskıya dayandığı için temkinle yorumlanmalıdır (Kosmyna ve ark., 2025, akt. Gerlich, 2025b). Kuramsal ya da görüş makaleleri ise (n = 12; ör. Tomisu ve

ark., 2025; Vendrell ve Johnston, 2026) ampirik kanıt olarak sayılmamış, bulguları yorumlamaya yardımcı çerçeveler olarak kullanılmıştır.

Yapay zekânın eğitime girmesiyle birlikte, eleştirel düşünmeyi geliştirmek ile akademik dürüstlüğü korumak arasındaki dengenin yeniden kurulması gerekmektedir (Figueroa de la Fuente ve Farhadian, 2025). Bu süreçte eğitimcilerin, Bloom taksonomisi gibi yapılandırılmış modellerden yararlanıp öğrencileri üst düzey sorgulamaya yönlendiren ve bilişsel katılımı artıran pedagojik çerçeveler geliştirmesi gerekir (J. Kim ve ark., 2025). Uygulamada bu yaklaşım, öğrencinin yapay zekâya sorduğu soruların niteliğini değiştirmeyi gerektirir. Öğrenciler serbest bırakıldığında yapay zekâyı genellikle "X nedir?" ya da "Y'yi tanımla" gibi hatırlama düzeyindeki basit sorular için kullanıyor. Oysa Bloom'un taksonomisini sürece dâhil etmek, istemleri üst düzey zihinsel süreçlere yönlendirmeyi gerektirir. Bu bağlamda, yapay zekâ destekli araçların sunduğu verimliliği ile öğrencilerin entelektüel bağımsızlığı arasındaki dengeyi kurmak ve akademik bütünlüğü korumak için bir etik çerçeve ile sürekli insan denetimi gerekir (Chan ve Hu, 2023; Francis ve ark., 2025). Bunun için eğitim kurumları, intihal riskini azaltmak ve öğrencilerin etik sorumluluk bilincini geliştirmek amacıyla yapay zekâ kullanımına ilişkin şeffaf yönergeler hazırlamalı ve öğrencileri baştan yönlendirmelidir (Sevnarayan ve Potter, 2024; Taktak, 2024). Buna ek olarak, müfredata etik yapay zekâ kullanımı ve yapay zekâ okuryazarlığı derslerinin eklenmesi de öğrencilerin bu araçların olası risklerini anlamasına ve akademik süreçlerde sorumlu davranmasına yardımcı olur (Olusola ve ark., 2024). Eğitimciler ayrıca, yapay zekânın kolayca üretemeyeceği sentez, özgün analiz ve eleştirel muhakeme gerektiren değerlendirme yöntemlerine ağırlık vererek öğrenci katılımını ve akademik dürüstlüğü desteklemelidir (Xia ve ark., 2024). Bu stratejik dönüşüm, yükseköğretim sistemlerinin yalnızca teknolojik yetkinlikleri değil, öğretim üyelerinin yapay zekâya uyumunu ve hazırlığını da destekleyen bütüncül bir kurumsal yaklaşıma ihtiyacı vardır (Taşçı ve Durmuşçelebi, 2020). Bu bağlamda, yalnızca teknolojik araçların güncellenmesi değil, değerlendirme yöntemlerinin de öğrenciye özgün sentez ve eleştirel muhakeme imkânı tanıyan projelerle yeniden düzenlenmesi de akademik dürüstlüğün sürdürülmesinde önemli bir rol oynar (Bower ve ark., 2024; Xu ve ark., 2024). Son olarak, yapay zekânın yaratıcılık ve eleştirel düşünme üzerindeki kısıtlayıcı etkilerini dengelemek için öğrencilere bilişsel çerçeveler ve öğrenme iskeleleri sunan pedagojik yaklaşımların benimsenmesi önemlidir (Li ve ark., 2026).

Bu derlemenin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Kaynaklar sistematik bir veri tabanı taramasıyla değil, Google Scholar ve DergiPark üzerinden yürütülen amaçlı bir taramayla belirlendiğinden derleme alandaki tüm çalışmaları kapsamamakta ve seçim yanlılığı olasılığı tamamen dışlanamamaktadır. Ayrıca dahil edilen çalışmaların yöntemsel niteliği standart bir değerlendirme aracıyla (ör. MMAT) puanlanmamıştır.

5. SONUÇ

Yapay zekanın bilişsel düzeyine odaklanıldığında öğrencilere etkisi yadsınamaz düzeyde olduğu bir gerçektir. Günümüzde yapay zekaların çokluğu yani çeşitliliği her bir yaşamsal aktivite için bulunan üretken yapay zekâ yapısı öğrencilerin yapay zeka sistemlerine yönelmesine sebep olmaktadır. Bu derlemede, yapay zeka ve özellikle üretken yapay zekâ kullanımının bilişsel kapasite ve analitik düşünme süreçleri üzerindeki etkilerini ele alan 48 çalışma incelenmiştir. Yapay zekâ herhangi bir yönlendirme olmadan ve çoğunlukla hazır yanıt almak için kullanıldığında bilişsel boşaltma ve aşırı güven artmakta, eleştirel ve analitik düşünme ile yazma sürecine katılım da zayıflayabilmektedir. Öğrenciler yapay zekâ çıktılarını sorguladığında, kendi gerekçelerini açıkladığında ve iskeleli görevlerle yönlendirildiğinde ise eleştirel düşünme ve öz-düzenleme olumlu yönde etkilenebilmektedir. Yani etkinin yönünü büyük ölçüde yapay zekânın nasıl kullanıldığı ve kullanıcının kendi düşünme süreci üzerindeki denetimini ne kadar koruduğu belirlemektedir. Bu sonuçlara göre eğitimcilerin, öğrencilerden yapay zekâ önerilerini nasıl değerlendirdiklerini ve kendi çalışmalarına nasıl uyarladıklarını açıklamalarını isteyen görevler hazırlamaları önerilmektedir. Yapay zekâ destekli etkinliklerin yanında yapay zekâ kullanılmadan yapılan değerlendirmelere de yer verilmelidir. Böylece öğrencilerin kazandıkları becerileri bu araçlar olmadan da kullanıp kullanamadıkları, yani bu becerilerin araca bağlı kalıp kalmadığı görülebilir. Öğrencilerin de yapay zekâ yanıtlarını doğrulaması ve kendi fikirleriyle karşılaştırması, bilişsel boşaltmanın bağımlılığa dönüşmemesi için önemlidir. Derlemeye dahil

edilen ampirik çalışmaların büyük bölümü yalnızca yükseköğretim öğrencileriyle yürütülmüştür ve aralarında Türkiye'de yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Bu nedenle gelecek araştırmaların ortaöğretim öğrencileri, öğretmenler ve çalışanlar gibi farklı gruplarla ve Türkiye örnekleminde yapılması önerilmektedir. Çalışmaların çoğu kesitsel ya da kısa süreli olduğundan, yapay zekâ kullanımının bilişsel beceriler üzerindeki uzun vadeli etkisi de henüz açık değildir. Aynı katılımcıları zaman içinde izleyen boylamsal çalışmalar ve farklı kullanım biçimlerini karşılaştıran deneysel çalışmalar bu boşluğu doldurabilir. Bir çalışmada öğrencilerin öğrenme algısı gerçek kullanım davranışlarıyla örtüşmemiştir, yani öğrencilerin kendi bildirdikleri ile gerçekte yaptıkları farklı olabilir. Bu yüzden öz bildirime dayalı ölçümlerin yanında performans görevleri gibi nesnel ölçümlere de yer verilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Aktaş, A. C. (2024). Turist rehberliği mesleğine yapay zekâ programı ChatGPT'nin katkısı olabilir mi? *Artuklu Tourism Studies, 1*(1), 13–25. https://izlik.org/JA85CG24JY

Altıntop, M. (2023). Yapay zekâ/akıllı öğrenme teknolojileriyle akademik metin yazma: ChatGPT örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 186–211. https://izlik.org/JA74MN34LT

A.P., R. A. A., & Hakim, H. (2025). The quality of student cognition towards the attachment of using AI in learning from the perspective of cognitive ergonomics. *Journal of Trends and Challenges in Artificial Intelligence, 2*(2), 65–70. https://doi.org/10.61552/jai.2025.02.005

Atchley, P., Pannell, H., Wofford, K., Hopkins, M., & Atchley, R. A. (2024). Human and AI collaboration in the higher education environment: Opportunities and concerns. *Cognitive Research: Principles and Implications, 9*(1), Article 20. https://doi.org/10.1186/s41235-024-00547-9

Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review, 4*, Article 5. https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 122*(26), Article e2422633122. https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122

Bauer, E., Greiff, S., Graesser, A. C., Scheiter, K., & Sailer, M. (2025). Looking beyond the hype: Understanding the effects of AI on learning. *Educational Psychology Review, 37*(2), Article 45. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10020-8

Boden, M. A. (2018). *Artificial intelligence: A very short introduction*. Oxford University Press.

Bower, M., Torrington, J., Lai, J. W. M., Petocz, P., & Alfano, M. (2024). How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative artificial intelligence? Outcomes of the ChatGPT teacher survey. *Education and Information Technologies, 29*(12), 15403–15439. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12405-0

Cano-Marin, E. (2024). The transformative potential of generative artificial intelligence (GenAI) in business: A text mining analysis on innovation data sources. *ESIC Market, 55*(2), Article e333. https://doi.org/10.7200/esicm.55.333

Çela, E., Fonkam, M. M., & Potluri, R. M. (2024). Risks of AI-assisted learning on student critical thinking: A case study of Albania. *International Journal of Risk and Contingency Management, 12*(1), 1–19. https://doi.org/10.4018/IJRCM.350185

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), Article 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Chen, X. (2026). Layer-sensitive cognitive offloading in generative AI-assisted writing: Supported performance and independent no-AI outcomes. *Frontiers in Psychology, 17*, Article 1906199. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1906199

Cong-Lem, N., Nguyen, T. T., & Nguyen, K. N. H. (2025). Critical thinking in the age of generative AI: Effects of a short-term experiential learning intervention on EFL learners. *International Journal of TESOL Studies*. Advance online publication. https://doi.org/10.58304/ijts.250522

De Bruyne, J., Joundi, J., Morton, J., Zheleva, A., Van Kets, N., Van Wallendael, G., Talsma, D., Saldien, J., De Marez, L., Durnez, W., & Bombeke, K. (2023). I spy with my AI: The effects of AI-based visual cueing on human operators' performance and cognitive load in CCTV control rooms. *International Journal of Industrial Ergonomics, 95*, Article 103444. https://doi.org/10.1016/j.ergon.2023.103444

Duc, T. M. (2026). Generative AI and cognitive offloading in higher education: Implications for learning, knowledge production, and academic thinking. *European Journal of Applied Science, Engineering and Technology, 4*(3), 58–69. https://doi.org/10.59324/ejaset.2026.4(3).06

Elshall, A. S., Badir, A., & Gebremedhin, M. A. (2026). AI-affordance alignment drives authentic learning gains without foundational erosion: A quasi-experimental pilot study from an environmental data science course. *Frontiers in Education, 11*, Article 1834090. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1834090

Fakour, H., & Imani, M. (2025). Socratic wisdom in the age of AI: A comparative study of ChatGPT and human tutors in enhancing critical thinking skills. *Frontiers in Education, 10*, Article 1528603. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1528603

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology, 56*(2), 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

Fedorets, V. M., Klochko, O. V., Tverdokhlib, I. A., & Sharyhin, O. A. (2024). Cognitive aspects of interaction in the "human — artificial intelligence" system. *Journal of Physics: Conference Series, 2871*(1), Article 012023. https://doi.org/10.1088/1742-6596/2871/1/012023

Figueroa de la Fuente, M., & Farhadian, G. (2025). Systematic review of the impact of artificial intelligence in higher education. *Journal of Teaching and Learning, 19*(4), 72–96. https://doi.org/10.22329/jtl.v19i4.9849

Francis, N. J., Jones, S., & Smith, D. P. (2025). Generative AI in higher education: Balancing innovation and integrity. *British Journal of Biomedical Science, 81*, Article 14048. https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.14048

Gao, L., & Zhang, F. (2026). Cognitive offloading and metacognitive calibration in generative AI-mediated doctoral learning: A grounded theory study of accountable reconstruction. *Frontiers in Psychology, 17*, Article 1920947. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1920947

Gerlich, M. (2025a). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies, 15*(1), Article 6. https://doi.org/10.3390/soc15010006

Gerlich, M. (2025b). From offloading to engagement: An experimental study on structured prompting and critical reasoning with generative AI. *Data, 10*(11), Article 172. https://doi.org/10.3390/data10110172

Gkintoni, E., Antonopoulou, H., Sortwell, A., & Halkiopoulos, C. (2025). Challenging cognitive load theory: The role of educational neuroscience and artificial intelligence in redefining learning efficacy. *Brain Sciences, 15*(2), Article 203. https://doi.org/10.3390/brainsci15020203

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Guo, Y., & Ye, Q. (2026). Meta-cognitive insights into cognitive offloading: Mechanisms, interventions, and educational implications. *Humanities and Social Sciences Communications, 13*, Article 772. https://doi.org/10.1057/s41599-026-06621-5

Hashmi, Z. F., Iqbal, J., Asghar, M. Z., & Abid, M. N. (2026). Generative AI tool usage and perceived self-regulated learning: The mediating roles of technological self-efficacy and cognitive offloading in blended learning. *Humanities and Social Sciences Communications, 13*, Article 1618. https://doi.org/10.1057/s41599-026-07924-3

Huang, B. H., & Yan, X. (2025). Generative artificial intelligence in English language education: Potential, challenges, and the path forward. *TESOL Quarterly, 59*(S1), S330–S344. https://doi.org/10.1002/tesq.70042

İlaslan, E. (2023). Yapay zeka sohbet robotları ve ChatGPT'nin hemşirelik eğitiminde kullanılması. *Akdeniz Hemşirelik Dergisi, 2*(2), 73–80. https://doi.org/10.59398/ahd.1330341

Iqbal, J., Hashmi, Z. F., Asghar, M. Z., & Abid, M. N. (2025). Generative AI tool use enhances academic achievement in sustainable education through shared metacognition and cognitive offloading among preservice teachers. *Scientific Reports, 15*(1), Article 16610. https://doi.org/10.1038/s41598-025-01676-x

Jiang, W., Li, D., & Liu, C. (2025). Understanding dimensions of trust in AI through quantitative cognition: Implications for human-AI collaboration. *PLOS ONE, 20*(7), Article e0326558. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0326558

Jiang, X. (2026). Explore the Gen-AI empowerment black box: A meta-analysis of the impact of Gen-AI on college students' critical thinking. *Interactive Technology and Smart Education, 23*(3), 514–545. https://doi.org/10.1108/ITSE-01-2026-0004

Jose, B., Cherian, J., Verghis, A. M., Varghise, S. M., S, M., & Joseph, S. (2025). The cognitive paradox of AI in education: Between enhancement and erosion. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1550621. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1550621

Jose, B., Joseph, D., Mohan, V., Alexander, E., Varghese, S. K., & Roy, A. (2025). Outsourcing cognition: The psychological costs of AI-era convenience. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1645237. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1645237

Khalid, N., Kasbun, R., & Ab Rahman, N. F. (2026). Efficiency, engagement, and cognitive offloading: A review of generative AI in education. *International Journal of Education, Psychology and Counselling, 11*(62), 1238–1258. https://doi.org/10.35631/IJEPC.1162072

Kim, J., Yu, S., Detrick, R., & Li, N. (2025). Exploring students' perspectives on generative AI-assisted academic writing. *Education and Information Technologies, 30*(1), 1265–1300. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12878-7

Kim, S., So, H.-J., & Park, K. (2026). Supporting learner agency in collaborative writing with generative AI. *British Journal of Educational Technology, 57*(4), 984–1008. https://doi.org/10.1111/bjet.70015

Li, C. G., Cui, H., & Hagedorn, L. S. (2026). The cognitive impact of ChatGPT in higher education: A systematic review of critical and creative thinking outcomes. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 10*, Article 100571. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100571

Lo, C. K., Hew, K. F., & Jong, M. S.-Y. (2024). The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda. *Computers & Education, 219*, Article 105100. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105100

Melanou, C., & Beege, M. (2026). Scaffolding generative AI as a tutor: A quasi-experimental study of learning outcomes and motivational, cognitive and metacognitive processes. *Education Sciences, 16*(4), Article 651. https://doi.org/10.3390/educsci16040651

Melisa, R., Ashadi, A., Triastuti, A., Hidayati, S., Salido, A., Ero, P. E. L., Marlini, C., Zefrin, & Fuad, Z. A. (2025). Critical thinking in the age of AI: A systematic review of AI's effects on higher education. *Educational Process: International Journal, 14*, Article e2025031. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.31

Naqvi, W. M., Ganjoo, R., Rowe, M., Pashine, A. A., & Mishra, G. V. (2025). Critical thinking in the age of generative AI: Implications for health sciences education. *Frontiers in Artificial Intelligence, 8*, Article 1571527. https://doi.org/10.3389/frai.2025.1571527

Nasr, N. R., Tu, C.-H., Werner, J., Bauer, T., Yen, C.-J., & Sujo-Montes, L. (2025). Exploring the impact of generative AI ChatGPT on critical thinking in higher education: Passive AI-directed use or human–AI supported collaboration? *Education Sciences, 15*(9), Article 1198. https://doi.org/10.3390/educsci15091198

Olusola, O. B., Benedict, B. S., & Olusola, S. E. (2024). Perspective chapter: Leveraging artificial intelligence in a blotch academic environment. In S. Kadry (Ed.), *Artificial intelligence and education: Shaping the future of learning*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.1004792

Pak, R., Rovira, E., & McLaughlin, A. (2026). GenAI as complete cognitive automation for untrained users at population scale: Implications for human factors and ergonomics. *Ergonomics*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/00140139.2026.2686284

Parasuraman, R., & Manzey, D. H. (2010). Complacency and bias in human use of automation: An attentional integration. *Human Factors, 52*(3), 381–410. https://doi.org/10.1177/0018720810376055

Pham, V. P. H., & Renandya, W. A. (2026). Navigating the AI turn: Framework for responsible AI integration in language education. *International Journal of TESOL & Education, 6*(2), 70–85. https://doi.org/10.54855/ijte.26626

Şan, İ., & Orhan Karsak, H. (2026). Knowing its name, not its nature: Word association mapping of student AI cognition and evidence-based micro-credential design in Turkish higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 23*(1), Article 46. https://doi.org/10.1186/s41239-026-00621-w

Sevnarayan, K., & Potter, M.-A. (2024). Generative artificial intelligence in distance education: Transformations, challenges, and impact on academic integrity and student voice. *Journal of Applied Learning & Teaching, 7*(1), 104–114. https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.1.41

Sidorkin, A. M. (2025). Extended executive cognition, a learning outcome for the AI age. *Computers and Education Open, 9*, Article 100294. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100294

Šola, H. M., Qureshi, F. H., & Khawaja, S. (2024). AI eye-tracking technology: A new era in managing cognitive loads for online learners. *Education Sciences, 14*(9), Article 933. https://doi.org/10.3390/educsci14090933

Stadler, M., Bannert, M., & Sailer, M. (2024). Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry. *Computers in Human Behavior, 160*, Article 108386. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108386

Stofiana, T., Sunendar, D., Mulyati, Y., & Sastromiharjo, A. (2025). Writing with AI, thinking with Toulmin: Metacognitive gaps and the rhetorical limits of argumentation. *Ampersand, 15*, Article 100242. https://doi.org/10.1016/j.amper.2025.100242

Taktak, M. (2024). Transformation of the teaching profession in Turkey with ChatGPT: Opportunities and challenges. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 1595–1613. https://doi.org/10.29299/kefad.1413502

Taşçı, G., & Durmuşçelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: "Yükseköğretimde yapay zekâ". *OPUS International Journal of Society Researches, 16*(29), 2346–2370. https://doi.org/10.26466/opus.747634

Temur, S. (2024). Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunun potansiyel faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 2621–2656. https://doi.org/10.51460/baebd.1541524

Tian, J., & Zhang, R. (2026). Outsourcing thinking to AI? Focused immersion, AI dependency, and the double-edged impact on critical thinking. *Humanities and Social Sciences Communications, 13*, Article 1015. https://doi.org/10.1057/s41599-026-07153-8

Tomisu, H., Ueda, J., & Yamanaka, T. (2025). The cognitive mirror: A framework for AI-powered metacognition and self-regulated learning. *Frontiers in Education, 10*, Article 1697554. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1697554

Torres-Peralta, R., Cirett-Galán, F., Heras-Sanchez, M. del C., Lerma-Molina, K., & Espinoza-Flores, I. (2026). Perceived learning vs. engagement in AI-assisted homework: A comparative study of ChatGPT use across high school, university, and teachers in Sonora, Mexico (2024–2025). *Future Internet, 18*(3), Article 122. https://doi.org/10.3390/fi18030122

Uddin, M., Arfeen, S. U., Alanazi, F., Hussain, S., Mazhar, T., & Rahman, M. A. (2026). A critical analysis of generative AI: Challenges, opportunities, and future research directions. *Archives of Computational Methods in Engineering, 33*(2), 1763–1793. https://doi.org/10.1007/s11831-025-10355-z

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271–296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Vendrell, M., & Johnston, S.-K. (2026). Scaffolding critical thinking with generative AI: Design principles for integrating large language models in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 10*, Article 100572. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100572

Wang, S., & Zhang, H. (2026). Pedagogical partnerships with generative AI in higher education: How dual cognitive pathways paradoxically enable transformative learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 23*(1), Article 11. https://doi.org/10.1186/s41239-026-00585-x

Wei, X., Wang, L., Lee, L.-K., & Liu, R. (2025). The effects of generative AI on collaborative problem-solving and team creativity performance in digital story creation: An experimental study.

International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22(1), Article 23. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00526-0

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(1), Article 40. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z

Xu, T., Weng, H., Liu, F., Yang, L., Luo, Y., Ding, Z., & Wang, Q. (2024). Current status of ChatGPT use in medical education: Potentials, challenges, and strategies. *Journal of Medical Internet Research, 26*, Article e57896. https://doi.org/10.2196/57896

Yan, L., Pammer-Schindler, V., Mills, C., Nguyen, A., & Gašević, D. (2025). Beyond efficiency: Empirical insights on generative AI's impact on cognition, metacognition and epistemic agency in learning. *British Journal of Educational Technology, 56*(5), 1675–1685. https://doi.org/10.1111/bjet.70000

Yiğit, S., Berşe, S., & Dirgar, E. (2023). Yapay zekâ destekli dil işleme teknolojisi olan ChatGPT'nin sağlık hizmetlerinde kullanımı. *Eurasian Journal of Health Technology Assessment, 7*(1), 57–65. https://doi.org/10.52148/ehta.1302000

Zapata-Rivera, D., Torre, I., Lee, C. S., Sarasa-Cabezuelo, A., Ghergulescu, I., & Libbrecht, P. (2024). Editorial: Generative AI in education. *Frontiers in Artificial Intelligence, 7*, Article 1532896. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1532896

Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments, 11*(1), Article 28. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7

Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. H. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(1), Article 34. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0

Zheng, J., Hao, L., Lu, K., Garg, A., Reese, M., Yap, M.-J., Wang, I.-J., Wu, X., Huang, W., Hoffman, J., Kelly, A. D., Le, M., Zhang, R., Lin, Y., Faayez, M., & Liu, A. (2025). Do students rely on AI? Analysis of student–ChatGPT conversations from a field study. *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society, 8*(3), 2796–2807. https://doi.org/10.1609/aies.v8i3.36760

Zhu, Q., Li, X., Dong, Y., Chang, P., & Fan, M. (2026). Not all cognitive offloading is equal: Distinguishing dependent and autonomous offloading to generative AI. *Frontiers in Psychology, 17*, Article 1878629. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1878629

EKLER

Ek 1. Dahil Edilen Çalışmaların Özellikleri (n = 48)

Çalışma	Tür ve desen	Örneklem / bağlam	Tema	Temel bulgu
A.P. ve Hakim, 2025	Ampirik; Nicel (karşılaştırmalı tarama ve test)	YZ kullanan ve kullanmayan üniversite öğrencileri	3	YZ kullanımı bilişsel beceri gelişimiyle olumlu ilişkili; kullanım sıklığı arttıkça öğrencilerin bağımsızlık düzeyi düşüyor.
Atchley ve ark., 2024	Kuramsal; Kavramsal model	Yükseköğretim	3	YZ çağında öğrenme etkililiğinin üstbilişsel bilgi ve becerilere bağlı olduğunu savunan bir öğretim modeli önerir.

Çalışma	Tür ve desen	Örneklem / bağlam	Tema	Temel bulgu
Bastani ve ark., 2025	Ampirik; Saha deneyi	Yaklaşık 1000 lise öğrencisi (Türkiye), matematik	4	GPT-4 erişimi alıştırma performansını artırmış; erişim kalkınca korumasız sürümü kullanan grubun sınav performansı %17 düşmüş, korumalı sürümde bu olumsuz etki büyük ölçüde azalmıştır.
Bauer ve ark., 2025	Kuramsal; Alan değerlendirmesi	Eğitim	6	YZ'nin öğrenmeye etkisini tersine çevirme, ikame, artırma ve yeniden tanımlama olarak ayıran ISAR modelini önerir; etkinin öğretim tasarımına bağlı olduğunu vurgular.
Çela ve ark., 2024	Ampirik; Nicel tarama	53 öğrenci (Arnavutluk)	4	Eleştirel düşünmede YZ deneyimine göre anlamlı fark bulunmamış; ödevlerde YZ'ye dayanma ile problem çözme becerisi arasında anlamlı negatif ilişki saptanmıştır.
Chen, 2026	Ampirik; Yarı deneysel (8 hafta)	168 lisans öğrencisi (Çin), akademik yazma	5	Açık YZ işbirliği destekli yazmada en yüksek puanları vermiş; ancak YZ'siz son görevde yansıtma zorunlu sınırlı destek koşulunda daha yüksek sonuçlar gözlenmiştir.
Cong-Lem ve ark., 2025	Ampirik; Yarı deneysel (ön test–son test, kontrol gruplu)	72 öğrenci (Vietnam), İngilizce öğrenimi	4	ChatGPT kullanımını eleştirel biçimde ele alan 90 dakikalık atölye, eleştirel düşünmeyi ve tüm alt boyutlarını anlamlı biçimde artırmıştır.
De Bruyne ve ark., 2023	Ampirik; Deneysel (sanal gerçeklik ortamı)	Güvenlik kamerası (CCTV) izleme görevi (Belçika)	2	YZ tabanlı görsel işaretleme operatör performansını artırmış ve bilişsel yükü azaltmıştır.
Duc, 2026	Kuramsal; Kavramsal analiz	Yükseköğretim	2	Üretken (verimli) ve ikame edici bilişsel boşaltmayı ayırt eder; ikame edici boşaltmanın akademik düşünme için gereken çabayı azaltabileceğini tartışır.
Elshall ve ark., 2026	Ampirik; Yarı deneysel pilot (iki kohort)	25 öğrenci (ABD), çevresel veri bilimi dersi	6	YZ olanaklarının görev ve öğrenme hedefleriyle uyumlu kullanımı otantik proje performansını artırmış; YZ'siz sınav performansında kayıp gözlenmemiştir.
Fakour ve Imani, 2025	Ampirik; Karma yöntem (anket, görüşme ve MLP analizi)	230 üniversite öğrencisi (Tayvan)	4	Öğrenciler ChatGPT'yi erişilebilirlik ve kendi hızında öğrenme açısından olumlu değerlendirmiş; eleştirel düşünmeyi teşvik etme, kişiye özgü geri bildirim ve karmaşık kavramları anlama konularında insan eğitmenlere daha yüksek puan vermiştir; karma (hibrit) öğretim modelleri önerilmektedir.
Fan ve ark., 2025	Ampirik; Deneysel (dört gruplu)	117 üniversite öğrencisi	3	ChatGPT kısa vadeli görev performansını artırmış, ancak içsel motivasyon ile bilgi kazanımı ve transferinde fark yaratmamış; yazarlar "üstbilişsel tembellik" riskine dikkat çekmiştir.
Fedorets ve ark., 2024	Kuramsal; Kavramsal model ve bibliyometrik analiz	İnsan–YZ etkileşimi	1	İnsan–YZ etkileşiminde ortaya çıkan bilişsel etkileşim türlerini (yönelimsel, analitik, yorumlayıcı, yaratıcı vb.) sınıflandıran bir model önerir.
Gao ve Zhang, 2026	Ampirik; Nitel (gömülü kuram)	32 doktora öğrencisi (Çin)	3	YZ çıktılarının akıcılığı ve tutarlılığı anlama yanılsamasına yol açabilmekte; kaynak doğrulama ve yeniden yapılandırma hesap verebilir kullanımı desteklemektedir.
Gerlich, 2025a	Ampirik; Karma yöntem (anket ve görüşme)	666 katılımcı (farklı yaş ve eğitim düzeyleri)	2	Sık YZ aracı kullanımı eleştirel düşünmeyle negatif ilişkili bulunmuş; bu ilişkide bilişsel boşaltma aracı rol oynamıştır.
Gerlich, 2025b	Ampirik; Deneysel	150 katılımcı (Almanya, İsviçre, Birleşik Krallık)	4	Yönlendirmesiz YZ kullanımı akıl yürütme niteliğini artırmadan bilişsel boşaltmayı artırmış; yapılandırılmış istem kullanımı boşaltmayı azaltıp eleştirel akıl yürütmeyi güçlendirmiştir.
Gkintoni ve ark., 2025	Derleme; Sistematik derleme (103 çalışma)	K-12 ve yetişkin öğrenenler	2	YZ destekli uyarlanabilir öğrenme sistemlerinin bilişsel yükü düzenleyerek öğrenme çıktılarını iyileştirebildiğini raporlar.
Hashmi ve ark., 2026	Ampirik; Karma yöntem (PLS-YEM ve nitel içerik analizi)	861 öğrenci (Pakistan, Çin, Finlandiya)	3	Üretken YZ kullanımı algılanan öz-düzenlemeli öğrenmeyle olumlu ilişkili; ilişkiye teknolojik öz-yeterlik ve bilişsel boşaltma aracılık etmektedir.
Iqbal ve ark., 2025	Ampirik; Nicel tarama (zaman aralıklı desen)	465 öğretmen adayı (Çin)	3	Üretken YZ kullanımı, paylaşılan üstbiliş ve bilişsel boşaltma aracılığıyla akademik başarıyla olumlu ilişkilidir.
W. Jiang ve ark., 2025	Ampirik; Nicel (anket ve eylem sonrası değerlendirme)	Finans ve işletme stajyerleri (Çin)	3	İşlevsel ve duygusal güven üst düzey bilişi desteklerken, bilişsel güvenin şeffaflık boyutu bilişsel süreçleri ketlemektedir.

Çalışma	Tür ve desen	Örneklem / bağlam	Tema	Temel bulgu
X. Jiang, 2026	Derleme; Meta-analiz (39 çalışma)	Üniversite öğrencileri	4	Üretken YZ'nin eleştirel düşünme üzerinde orta düzeyde olumlu etkisi bulunmuş (g = 0,591); etki disiplin, bilgi türü, pedagojik yaklaşım ve görev türüne göre değişmektedir.
Jose, Cherian ve ark., 2025	Kuramsal; Görüş makalesi	Eğitim	2	YZ'nin bilişsel gelişimi destekleyebileceğini, ancak bilişsel bağımlılığa da yol açabileceğini tartışır.
Jose, Joseph ve ark., 2025	Kuramsal; Görüş makalesi	Genel	2	Bilişsel boşaltmayı destekleyici, ikame edici ve bozucu biçimler olarak sınıflandırır ve psikolojik maliyetlerini tartışır.
Khalid ve ark., 2026	Derleme; Anlatısal derleme (56 çalışma)	Eğitim	2	Üretken YZ görev verimliliğini artırsa da bu her zaman daha derin öğrenmeye dönüşmemekte; aşırı güven ve bağımsız düşünmede azalma kaygıları sürmektedir.
J. Kim ve ark., 2025	Ampirik; Nitel (derinlemesine görüşme)	20 yükseköğretim öğrencisi (Çin)	5	Öğrenciler YZ'nin yazma sürecinin farklı aşamalarında destek sunduğunu, ancak üst düzey düşünme gerektiren işlerde yetersiz kaldığını belirtmiştir.
S. Kim ve ark., 2026	Ampirik; Deneysel (iki gruplu)	52 üniversite öğrencisi (Güney Kore)	5	Argüman taslağı aracı, bağımsız metin oluşturmaya yönelik davranışları güçlendirmiş ve son metinlerin YZ önerilerine benzerliğini azaltmıştır.
Li ve ark., 2026	Derleme; Sistematik derleme (67 çalışma)	Yükseköğretim	4	ChatGPT sorgulamaya dayalı ve iskeleli tasarımlarda eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi desteklerken, yapılandırılmamış kullanımda bilişsel boşaltma ve düşüşler görülmüştür.
Lo ve ark., 2024	Derleme; Sistematik derleme (72 çalışma)	Öğrenciler	2	Davranışsal katılıma ilişkin kanıtlar güçlü ancak dar kapsamlı; bilişsel katılıma ilişkin kanıtlar geniş fakat zayıftır.
Melanou ve Beege, 2026	Ampirik; Yarı deneysel (ön test–son test, üç koşul)	175 üniversite öğrencisi (Almanya)	6	İskele yoğunluğu kısa vadeli öğrenme kazanımlarında anlamlı fark yaratmamış; sonuçlar öğrencinin YZ ile etkileşim biçiminin belirleyici olduğuna işaret etmiştir.
Melisa ve ark., 2025	Derleme; Sistematik literatür derlemesi (19 çalışma)	Yükseköğretim	4	ChatGPT farklı bakış açılarına erişimi ve argüman kurmayı destekleyebilmekte; aşırı güven ise öz-yansıtma ve eleştirel değerlendirme motivasyonunu azaltabilmektedir.
Naqvi ve ark., 2025	Kuramsal; Görüş makalesi	Sağlık bilimleri eğitimi	4	Üretken YZ'nin eleştirel düşünme, etik akıl yürütme ve bağımsız problem çözmeyi koruyacak biçimde kullanılması gerektiğini tartışır.
Nasr ve ark., 2025	Ampirik; Karma yöntem	40 üniversite öğrencisi (ABD)	4	Pasif, YZ yönlendirmeli kullanım ile işbirlikçi kullanım ayrışmış; rehberli kullanımda bilişsel bulunuşluğun tüm evreleri tamamlanmıştır.
Pak ve ark., 2026	Kuramsal; Derleme ve yorum	Genel kullanıcılar	1	Üretken YZ'nin otomasyonun dört aşamasını birlikte otomatikleştiren yeni bir bilişsel otomasyon biçimi olduğunu ileri sürer.
Pham ve Renandya, 2026	Kuramsal; Kavramsal çerçeve	Dil eğitimi	6	Dil eğitiminde sorumlu YZ entegrasyonu için bilişsel katılımı merkeze alan FRAILE çerçevesini önerir.
Sidorkin, 2025	Kuramsal; Kuramsal çerçeve	Yükseköğretim	1	Bilişsel çabanın stratejik dağıtımını içeren “genişletilmiş yürütücü biliş”i YZ çağı için bir öğrenme çıktısı olarak önerir.
Šola ve ark., 2024	Ampirik; Nicel (YZ tabanlı göz izleme tahmin analizi)	İki çevrim içi ders videosu (Birleşik Krallık, Hollanda)	2	YZ destekli göz izlemenin ders materyallerinin bilişsel yükünü değerlendirmek ve iyileştirmek için kullanılabileceğini gösterir.
Stadler ve ark., 2024	Ampirik; Deneysel (seçkisiz atama)	91 üniversite öğrencisi (Almanya)	2	ChatGPT kullananlar daha düşük bilişsel yük yaşamış, ancak daha düşük nitelikte gerekçelendirme üretmiştir.
Stofiana ve ark., 2025	Ampirik; Keşfedici karma yöntem	30 son sınıf öğrencisi (Endonezya)	5	Argümantatif yazıda en zayıf öğe çürütme olmuş; YZ ile yazan öğrencilerde üstbilişsel boşlukların sürdüğü görülmüştür.
Tian ve Zhang, 2026	Ampirik; Nicel (kesitsel tarama, YEM)	698 lisans öğrencisi (Çin)	4	Algılanan YZ zekâsı eleştirel düşünmeyle doğrudan olumlu ilişkili; ancak odaklanmış dalma ve YZ bağımlılığı üzerinden olumsuz bir dolaylı yol bulunmuştur.
Tomisu ve ark., 2025	Kuramsal; Bakış açısı makalesi	Eğitim	3	“Kâhin olarak YZ” yaklaşımı yerine YZ'yi öğrenenin düşüncesini yansıtan bir “bilişsel ayna” olarak konumlandırmayı önerir.

Çalışma	Tür ve desen	Örneklem / bağlam	Tema	Temel bulgu
Torres-Peralta ve ark., 2026	Ampirik; Karma yöntem (tarama ve küçük örneklemli deney)	1.477 lise ve üniversite öğrencisi ile öğretmen (Meksika)	2	Algılanan öğrenme ile YZ yanıtlarını okuma, değiştirme ve kendi fikirleriyle bütünleştirme davranışları arasındaki ilişki zayıf ve çoğunlukla anlamlı değildir; deneyde YZ desteği programlama görevini hızlandırmış, ancak önerilerin sorgulanmadan kullanılması algoritmik akıl yürütmeyi zayıflatma riski taşımaktadır.
Vendrell ve Johnston, 2026	Kuramsal; Kavramsal ve normatif çerçeve	Yükseköğretim	6	Büyük dil modellerinin eleştirel düşünmeyi güçlendirecek biçimde kullanılması için sekiz tasarım ilkesi önerir.
Wang ve Zhang, 2026	Ampirik; Karma yöntem (YEM, fsQCA, görüşme)	912 öğrenci (üç kültürel bağlam)	2	Pedagojik ortaklık hem bilişsel uyanıklığı hem stratejik boşaltmayı etkinleştirmiş; belirli eşiği aşan stratejik boşaltma dönüştürücü öğrenmeyi desteklemiştir.
Wei ve ark., 2025	Ampirik; Deneysel (20 hafta)	60 üniversite öğrencisi (Çin)	4	Üretken YZ araçları dijital hikâye anlatımında işbirlikli problem çözme becerisini ve takım yaratıcılığı performansını artırmıştır.
Zhai ve ark., 2024	Derleme; Sistematik derleme (14 çalışma)	Öğrenciler	3	YZ diyalog sistemlerine aşırı güvenin karar verme, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini olumsuz etkileyebildiğini raporlar.
Zhang ve ark., 2024	Ampirik; Nicel tarama	300 üniversite öğrencisi (Güney Kore)	3	Akademik stres ve performans beklentisi YZ bağımlılığıyla ilişkili; öğrenciler en sık olumsuz sonuç olarak tembellikte artışı bildirmiştir.
Zheng ve ark., 2025	Ampirik; Saha çalışması (konuşma analizi ve makine öğrenmesi)	315 öğrenci–ChatGPT konuşması (ABD, STEM dersleri)	3	Genel bir aşırı güven örüntüsü bulunmamış; öğrencilerin doğru YZ önerisini göz ardı ettiği durumlar, yanlış öneriyi sorgusuz kabul ettiği durumlardan daha sık görülmüştür.
Zhu ve ark., 2026	Ampirik; Nicel (üç dalgalı zaman aralıklı tarama)	589 üniversite öğrencisi ve genç çalışan	2	Bağımlı bilişsel boşaltma, bilişsel failliğin devri ve düşük içsel motivasyon üzerinden daha zayıf algılanan bilişsel çıktılarla ilişkilidir.

Not. Tema numaraları Tablo 3'teki sıralamaya karşılık gelmektedir. YZ = yapay zekâ.

Ek 2. Dışlanan Çalışmalar ve Dışlanma Gerekçeleri (n = 37)

Çalışma	Dışlanma gerekçesi
Chakraborti ve ark. (2017). AI challenges in human-robot cognitive teaming (arXiv ön baskısı)	2023 öncesi yayın; hakemsiz ön baskı
Korteling ve ark. (2021). Human- versus artificial intelligence. Frontiers in Artificial Intelligence	2023 öncesi yayın
Parasuraman ve Manzey (2010)	2023 öncesi yayın (kavramsal çerçevede kullanılmıştır)
Siemens ve ark. (2022). Human and artificial cognition. Computers and Education: Artificial Intelligence	2023 öncesi yayın
Taşçı ve Durmuşçelebi (2020)	2023 öncesi yayın (tartışmada kullanılmıştır)
Zheng, N. ve ark. (2017). Hybrid-augmented intelligence: Collaboration and cognition. Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering	2023 öncesi yayın
Zhou ve ark. (2017). Effects of uncertainty and cognitive load on user trust in predictive decision making. INTERACT 2017	2023 öncesi yayın
Fayize, P. V. (2026). Yapay zekâ çağında bilişsel boşaltma ve aşırı yapay zekâ bağımlılığının psikolojik sonuçları (sempozyum yayını)	Hakem süreci ve yayın organı doğrulanamadı
Huang ve Yan (2025). Generative artificial intelligence in English language education: Potential, challenges, and the path forward. TESOL Quarterly	Editöryal yazı (özel sayı giriş yazısı)
Lepine ve ark. (2026). Precision proactivity: Measuring cognitive load in real-world AI-assisted work (arXiv ön baskısı)	Hakemsiz ön baskı
Oliver ve ark. (Ed.) (2026). CHI 2026 bildiri kitabı	Bildiri kitabının tamamı (tek bir çalışma değil)
Olusola ve ark. (2024)	Kitap bölümü
Yan ve ark. (2025)	Editöryal yazı
Zapata-Rivera ve ark. (2024)	Editöryal yazı
Wang ve Fan (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: Insights from a meta-analysis. Humanities and Social Sciences Communications	Geri çekilmiş yayın (22 Nisan 2026)
Aktaş (2024)	YZ'nin turist rehberliği mesleğine katkısı; bilişsel süreçler odakta değil
Altıntop (2023)	ChatGPT ile akademik metin üretimi örneği; bilişsel süreçler odakta değil

Çalışma	Dışlanma gerekçesi
Aydın Öztürk (2026)	YZ sistemlerini Piaget kuramıyla kavramsal olarak inceliyor; insan kullanıcı ele alınmıyor
Bower ve ark. (2024)	Öğretim ve ölçme-değerlendirmenin değişimine ilişkin öğretmen görüşleri
Cano-Marin (2024)	Üretken YZ'nin iş dünyasındaki dönüştürücü potansiyeli
Çetin (2024). Yapay zekâ insansı bot/robot uygulamalarının Türkiye'de gündelik hayata yansıması. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi	Sosyolojik inceleme; bilişsel süreçler odakta değil
Chan ve Hu (2023)	Öğrencilerin üretken YZ'ye ilişkin algıları
Figueroa de la Fuente ve Farhadian (2025)	YZ'nin yükseköğretime genel etkisi
Francis ve ark. (2025)	Akademik dürüstlük ve ölçme-değerlendirme
Guingrich ve Graziano (2024). Ascribing consciousness to artificial intelligence. Frontiers in Psychology	YZ'ye bilinç atfı ve sosyal etkileşim
Guo ve Ye (2026)	Bilişsel boşaltmayı genel olarak ele alıyor; YZ odakta değil
İlaslan (2023)	Hemşirelik eğitiminde ChatGPT kullanımına genel bakış
Lushyn ve Sukhenko (2025). Beyond traditional training: AI as a supportive instrument in psychologist development. Information Technologies and Learning Tools	Psikolog eğitiminde YZ'nin mesleki gelişim, motivasyon ve mesleki kimliğe katkısı; bilişsel süreçler odakta değil
Mogi (2024). Artificial intelligence, human cognition, and conscious supremacy. Frontiers in Psychology	YZ ve bilinç üzerine kuramsal tartışma; YZ kullanımının etkisi incelenmiyor
Şan ve Orhan Karsak (2026)	Öğrencilerin YZ'ye ilişkin kavramsal yapıları ve YZ okuryazarlığı
Sevnarayan ve Potter (2024)	Akademik dürüstlük ve öğrenci sesi
Taktak (2024)	Öğretmenlerin ChatGPT'ye ilişkin algı ve deneyimleri
Temur (2024)	YZ'nin eğitim sistemine entegrasyonunun genel faydaları
Uddin ve ark. (2026)	Üretken YZ'nin genel (teknik) eleştirel analizi
Xia ve ark. (2024)	Yükseköğretimde ölçme-değerlendirmenin dönüşümü
Xu ve ark. (2024)	Tıp eğitiminde ChatGPT kullanımına genel bakış
Yiğit ve ark. (2023)	Sağlık hizmetlerinde ChatGPT kullanımı

Not. Dışlanan çalışmalardan kaynakçada yer alanlar sentezde birincil kanıt olarak değil, yalnızca arka plan bilgisi ya da ikincil kaynak olarak kullanılmıştır.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

B057

6 ŞUBAT MARAŞ DEPREMİNİ YAŞAYAN BİR ÖĞRETMENİN TRAVMA SONRASI DENEYİMLERİ: SERİ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞMELERE DAYALI BİR TEK DURUM ÇALIŞMASI

Dr. Gülden Gökçen
MEB
Bildiri no: ABS-8TEGVM

Özet

6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler, yalnızca bireylerin fiziksel yaşamlarını değil, psikolojik, sosyal ve mesleki işlevselliklerini de derinden etkileyen kitlesel travmatik olaylar arasında yer almaktadır. Depremden etkilenen öğretmenler, kendi travmatik yaşantılarıyla baş etmeye çalışırken aynı zamanda öğrencilerine psikososyal destek sunma sorumluluğunu da üstlenmişlerdir. Bu araştırmanın amacı, 6 Şubat depremini yaşayan bir öğretmenin travma sonrası deneyimlerini psikolojik, bedensel, mesleki ve sosyal boyutlarıyla incelemek; öğretmen kimliğinin bu süreçteki rolünü, sosyal destek deneyimlerini, yaşamı yeniden anlamlandırma biçimini ve iyileşme sürecini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında tek durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcısını depremi doğrudan yaşamış ve afet sonrasında öğretmenlik görevini sürdüren bir öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, aynı katılımcıyla bir ay içerisinde gerçekleştirilen yedi yüz yüze yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüş, toplam 33 açık uçlu sorudan oluşan görüşme rehberi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Braun ve Clarke'ın refleksif tematik analiz yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir. Analizler sonucunda katılımcının deneyimleri; güvenli dünyanın yıkılışı, travmanın psikolojik ve bedensel izleri, öğretmen kimliğinin koruyucu ve zorlayıcı rolü, sosyal destek ve dönüşen ilişkiler, yaşamı yeniden anlamlandırma ile psikolojik yeniden yapılanma olmak üzere altı temel tema altında toplanmıştır. Bulgular, depremin yalnızca güven duygusunu değil, bireyin yaşam algısını, mesleki kimliğini ve kişilerarası ilişkilerini de etkilediğini göstermektedir. Özellikle öğretmen kimliğinin bireyde hem öğrencilerine karşı güçlü kalmayı sağlayan koruyucu bir kaynak olduğu gözlemlenmiş hem de bireyin kendi duygularını bastırmasına yol açan bir sürece zemin hazırladığı fark edilmiştir. Ayrıca sosyal destek, profesyonel yardım ve terapi sürecinin iyileşmeyi destekleyen temel unsurlar olduğu görülmüştür. Araştırma, afet sonrası öğretmenlerin çok katmanlı rollerini ve seri derinlemesine görüşmelerin travmatik yaşantıları ortaya koymadaki önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: 6 Şubat depremi, öğretmen, travma

POST-TRAUMATIC EXPERIENCES OF A TEACHER WHO EXPERIENCED THE FEBRUARY 6 KAHRAMANMARAŞ EARTHQUAKES: A SINGLE-CASE STUDY BASED ON SERIAL IN-DEPTH INTERVIEWS

Abstract

The February 6, 2023 Kahramanmaraş-centered earthquakes were mass traumatic events that profoundly affected not only individuals’ physical lives but also their psychological, social, and occupational functioning. Teachers affected by the earthquakes were required to cope with their own traumatic experiences while simultaneously assuming responsibility for providing psychosocial support to their students. This study aimed to examine the post-traumatic experiences of a teacher who experienced the February 6 earthquakes across psychological, physical, occupational, and social dimensions, and to explore the role of teacher identity in this process, experiences of social support, the reconstruction of meaning in life, and the recovery process. The study was conducted using a single-case study design within a qualitative research approach. The participant was a teacher who directly experienced the earthquake and continued

teaching in its aftermath. Data were collected through seven face-to-face, semi-structured, in-depth interviews conducted with the same participant over the course of one month. Each interview lasted approximately 30 minutes, and an interview guide consisting of 33 open-ended questions was used. The data were analyzed in accordance with Braun and Clarke's reflexive thematic analysis approach. The analysis identified six overarching themes: the collapse of a sense of a safe world; the psychological and physical impacts of trauma; the protective and challenging roles of teacher identity; social support and changing relationships; reconstructing meaning in life; and psychological reconstruction. The findings indicate that the earthquake affected not only the participant's sense of safety but also their perception of life, professional identity, and interpersonal relationships. In particular, teacher identity emerged as both a protective resource that enabled the participant to remain strong for their students and a challenging factor that contributed to the suppression of their own emotions. Social support, professional assistance, and psychotherapy were also identified as key factors facilitating recovery. The study highlights the multifaceted roles of teachers in the aftermath of disasters and underscores the value of serial in-depth interviews in revealing the complexity of traumatic experiences.

Keywords: February 6 earthquake, teacher, trauma

1. GİRİŞ

Doğal afetler; bireylerin yaşamını, fiziksel bütünlüğünü ve güvenlik algısını tehdit eden, etkileri yalnızca olayın gerçekleştiği dönemle sınırlı olmayan önemli travmatik yaşantılardır. Özellikle depremler; ani ve öngörülemez biçimde meydana gelmeleri, can ve mal kayıplarına yol açmaları ve bireyin yaşadığı çevre üzerindeki kontrolünü olumsuz etkilemesi nedeniyle psikolojik açıdan önemli sonuçlar doğurabilmektedir (Öztürk vd., 2023). Afet sonrasında bireylerde korku, kaygı, çaresizlik ve belirsizlik gibi yoğun duygusal tepkilerin yanı sıra travmatik yaşantının yeniden deneyimlenmesi, kaçınma, aşırı uyarılmışlık, uyku sorunları ve çeşitli bedensel yakınmalar görülebilmektedir (Köroğlu, 2018). Bununla birlikte afetlerin etkileri psikolojik belirtilerle sınırlı olmayıp kişilerarası ilişkiler, sosyal destek sistemleri, mesleki işlevsellik ve bireyin yaşamı anlamlandırma biçimi üzerinde de belirgin değişimlere yol açabilmektedir (Babat & Baran, 2026)

6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli meydana gelen depremler, Türkiye'nin geniş bir bölgesini etkileyerek büyük ölçekli can ve mal kayıplarına, yer değiştirmelere ve toplumsal yaşamın önemli ölçüde kesintiye uğramasına neden olmuştur (Erdoğan, 2023). Depremlerin büyüklüğü ve etki alanının genişliği dikkate alındığında, afetin bireyler üzerindeki sonuçlarının yalnızca fiziksel kayıplar üzerinden değerlendirilmesi yeterli değildir. Yakınların kaybı, ev ve yaşam alanlarının zarar görmesi, güvenli kabul edilen çevrenin tehdit edici bir alana dönüşmesi, gündelik rutinlerin bozulması ve geleceğe ilişkin belirsizlik, bireyin dünyaya ve yaşama ilişkin temel varsayımlarını etkileyebilmektedir (Ekren & Erdoğan, 2023).Bu yönüyle 6 Şubat depremleri, bireylerin güvenlik algısının yanı sıra sosyal ilişkilerini, mesleki rollerini ve yaşamlarını yeniden anlamlandırma süreçlerini etkileyen çok katmanlı bir travmatik yaşantı olarak ele alınabilir.

Afetin etkilerinin belirgin biçimde görüldüğü alanlardan biri de eğitimdir. Deprem sonrasında eğitim faaliyetlerinin kesintiye uğraması, eğitim ortamlarının zarar görmesi, öğrencilerin ve eğitim çalışanlarının yer değiştirmek zorunda kalması ve okul topluluklarında yaşanan kayıplar, eğitim sisteminin olağan işleyişini önemli ölçüde etkilemiştir (Kaya, 2025).Okulların yeniden açılmasıyla birlikte eğitim kurumları yalnızca akademik faaliyetlerin sürdürüldüğü ortamlar değil, aynı zamanda çocukların günlük rutinlerini yeniden kazanmaları, sosyal ilişkilerini sürdürmeleri ve güven duygularını yeniden oluşturmaları açısından önemli yaşam alanları hâline gelmiştir. Bu süreç, öğretmenlerin afet sonrasındaki rollerini de akademik sorumlulukları ile birlikte taşımalarına neden olduğu gözlemlenmiştir (Yavuz, 2025).

Depremden doğrudan etkilenen öğretmenler açısından ise bu süreç daha karmaşık bir yapı gösterdiği düşünülmektedir. Öğretmenler bir taraftan kendileri ve yakınlarıyla ilişkili kayıp, korku, belirsizlik ve travmatik yaşantılarla baş etmeye çalışırken diğer taraftan öğrencilerinin eğitimsel ve psikososyal

ihtiyaçlarına yanıt verme sorumluluğunu sürdürmektedir (Şahin, 2024) Bu yüzden öğretmen, afetin hem doğrudan etkilenen bireyi olmakta hem de başkalarının iyileşme sürecini destekleyen bir konumda bulunmaktadır (Çakan & Kara, 2026). Öğrenciler için güven veren ve destekleyici bir yetişkin olma gerekliliği, öğretmenin mesleki kimliğini afet sonrasında önemli bir psikolojik kaynak hâline getirebilir. Öğretmenlik rolünün sağladığı sorumluluk, aidiyet ve amaç duygusu bireyin gündelik yaşama yeniden bağlanmasını ve yaşantısını anlamlandırmasını destekleyebilir (Özmen, 2024). Buna karşılık öğrencileri için güçlü kalma gereksinimi, öğretmenin kendi korku, üzüntü ve çaresizlik duygularını geri plana itmesine ve kendi psikolojik ihtiyaçlarını ertelemesine de neden olabilir. Bu nedenle öğretmen kimliğinin afet sonrasındaki işlevinin yalnızca koruyucu ya da yalnızca zorlayıcı olarak değil, her iki özelliği birlikte barındırabilecek çok boyutlu bir süreç olarak incelenmesi önemlidir.

Afet sonrasında iyileşme süreci de yalnızca travmatik belirtilerin azalmasıyla açıklanabilecek doğrusal bir süreç değildir. Sosyal destek kaynakları, kişilerarası ilişkiler, profesyonel psikolojik yardım, mesleki roller ve bireyin yaşadığı olaya yüklediği anlam, travmatik deneyimin zaman içerisinde nasıl işlendiğini etkileyebilmektedir (Alagöz, 2025). Özellikle aile, arkadaşlar ve meslektaşlarla kurulan ilişkiler bir yandan önemli bir destek kaynağı oluştururken, diğer yandan afet sonrasında değişen ihtiyaçlar ve yaşantılar mevcut ilişkilerin yeniden değerlendirilmesine neden olabilmektedir. Benzer biçimde travmatik yaşantı, bireyin önceliklerini, yaşamın kırılganlığına ilişkin algısını ve geleceğe bakışını değiştirerek yaşamı yeniden anlamlandırma sürecini beraberinde getirebilir (Tunçez, 2024).

Bu çok katmanlı yapının anlaşılmasında bireylerin deneyimlerinin kendi bağlamları içerisinde ve zaman içerisindeki değişimleriyle birlikte ele alınması önem taşımaktadır. Travmatik bir yaşantının tek bir görüşmede aktarılması, bireyin deneyiminin farklı boyutlarının ve zaman içerisinde ortaya çıkan anlamların bütünüyle anlaşılmasını sınırlandırabilir (Yıldız, 2023). Aynı katılımcıyla farklı zamanlarda gerçekleştirilen seri derinlemesine görüşmeler ise güven ilişkisinin gelişmesine, travmatik yaşantının farklı katmanlarının aşamalı biçimde ortaya çıkmasına ve bireyin deneyimine yüklediği anlamların daha ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlayabilir. Özellikle afetin doğrudan mağduru olmasının yanında öğrencilerine destek sunma sorumluluğu taşıyan bir öğretmenin deneyiminin derinlemesine incelenmesi, öğretmenlik kimliğinin travma ve iyileşme sürecindeki çift yönlü işlevinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremleri doğrudan yaşayan ve afet sonrasında öğretmenlik görevini sürdüren bir öğretmenin travma sonrası deneyimlerini psikolojik, bedensel, mesleki ve sosyal boyutlarıyla derinlemesine incelemektir. Araştırmada özellikle öğretmen kimliğinin travma sonrası süreçte nasıl deneyimlendiği, sosyal destek ve kişilerarası ilişkilerin nasıl dönüştüğü, bireyin yaşadığı deneyimi ve yaşamını nasıl yeniden anlamlandırdığı ve psikolojik yeniden yapılanma sürecinin nasıl şekillendiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Böylece çalışma, afet sonrası öğretmen deneyimini yalnızca travmatik belirtiler üzerinden değil, mesleki kimlik, sosyal ilişkiler, anlamlandırma ve iyileşme süreçlerinin birbiriyle etkileşimi içerisinde bütüncül olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni ve Katılımcı

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında tek durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Tek durum çalışması, sınırları belirlenmiş bir durumun kendi bağlamı içerisinde derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın katılımcısı ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş; 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremleri doğrudan deneyimlemiş ve deprem sırasında bölgede öğretmen olarak görev yapmış olması temel katılım ölçütleri olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, aynı katılımcıyla bir ay içerisinde gerçekleştirilen yedi yüz yüze, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüş ve toplam 33 açık uçlu sorudan oluşan görüşme rehberi kullanılmıştır. Seri görüşmeler sırasıyla; genel deprem anlatısı, duygusal süreç,

bedensel ve travmatik tepkiler, öğretmen kimliği, sosyal destek, yaşamı yeniden anlamlandırma ile baş etme ve dayanıklılık konularına odaklanmıştır. Görüşmeler katılımcının izniyle ses kaydına alınmış ve yazılı olarak deşifre edilmiştir.

Veri Analizi

Veriler, Braun ve Clarke'ın Refleksif Tematik Analiz yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir (Braun & Clarke, 2006). Analiz; veriye aşinalık kazanma, ilk kodların oluşturulması, aday temaların geliştirilmesi, temaların gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi, temaların tanımlanması/adlandırılması ve bulguların raporlanması aşamaları doğrultusunda yürütülmüştür. Analiz sürecinde kodlama ve tema geliştirme, araştırmacının veriyle aktif ve refleksif etkileşimine dayalı yinelemeli bir süreç olarak ele alınmış; temalar önceden belirlenmiş kategorilere göre değil, veri setindeki ortak anlam örüntülerinin yorumlanması yoluyla geliştirilmiştir. Analiz sonucunda altı ana temaya ulaşılmıştır.

Etik Süreç

Katılımcıya araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilerek yazılı ve sözlü aydınlatılmış onamı alınmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiş, kimlik bilgileri anonimleştirilmiş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır .

3. BULGULAR

Katılımcıyla gerçekleştirilen yedi seri derinlemesine görüşmenin refleksif tematik analizi sonucunda, deprem deneyiminin yalnızca afet anıyla sınırlı kalmadığı; güvenlik algısı, psikolojik ve bedensel tepkiler, öğretmen kimliği, sosyal ilişkiler ve yaşamın anlamlandırılması üzerinde zaman içerisinde dönüşen etkiler oluşturduğu görülmüştür. Analiz sonucunda katılımcının deneyimleri altı ana tema altında yapılandırılmıştır.

Tablo 1. Araştırma Bulgularına İlişkin Temalar ve Temaların Odakları

Tema	Temanın odağı
1. Güvenli Dünyanın Yıkılışı	Güven duygusunun kaybı, evin güvenli alan olma niteliğinin değişmesi, belirsizlik ve yaşam düzeninin bozulması
2. Travmanın Psikolojik ve Bedensel İzleri	Korku, çaresizlik, tetikte olma, uyku sorunları, bedensel tepkiler ve tetiklenmeler
3. Öğretmen Kimliğinin Koruyucu ve Zorlayıcı Rolü	Mesleki sorumluluktan güç alma, öğrenciler için güçlü kalma ve kendi duygularını bastırma
4. Sosyal Destek ve Dönüşen İlişkiler	Aile, arkadaş, öğrenci ve toplumsal dayanışmanın desteği; ilişkilerin yeniden değerlendirilmesi
5. Yaşamı Yeniden Anlamlandırma	Yaşamın kırılganlığını fark etme, önceliklerin değişmesi, anı yaşama ve öz farkındalık
6. Psikolojik Yeniden Yapılanma	Baş etme, profesyonel destek, rutinlere dönüş, dayanıklılık ve iyileşmenin devam eden niteliği

Tema 1. Güvenli Dünyanın Yıkılışı

Katılımcının anlatılarında deprem öncesindeki yaşam; düzen, gelecek planları ve gündelik rutinlerin sağladığı güven duygusuyla karakterize edilirken, deprem bu yapıda ani bir kırılma oluşturmuştur. Katılımcının deprem anına ilişkin "*Bu nasıl bir güç, bu nasıl bir büyüklük?" Ve ardından gelen büyük bir endişe: "Bu eve, bu hayata daha ne kadar devam edebilirim?Sanki dünya kopuyordu"* ifadesi, olayın yalnızca fiziksel bir tehdit olarak değil, güvenli ve öngörülebilir dünya algısının sarsılması olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Deprem sonrasında evin güvenli bir alan olma niteliğini kaybetmesi ve geleceğin öngörülemez hâle gelmesi bu kırılmanın sürekliliğine işaret etmektedir.

"Hiçbir yerin, hiçbir anın tam anlamıyla güvenli olmadığını, her şeyin bir anda değişebileceğini deneyimledim. Evim bile artık tam anlamıyla bir güven limanı değil."

Tema 2. Travmanın Psikolojik ve Bedensel İzleri

Deprem sonrasında katılımcının deneyiminde korku, çaresizlik, şok ve yalnızlığın yanı sıra travmanın bedensel yansımalarının da belirgin olduğu görülmüştür. Sürekli tetikte olma, kalp çarpıntısı, el titremesi ve kas gerginliği gibi tepkilere uyku ve iştah sorunları ile dikkat güçlükleri eşlik etmiştir. Hafif sarsıntılar, ani sesler, sirenler ve deprem haberleri ise travmatik yaşantıyı yeniden hatırlatan tetikleyiciler olarak ifade edilmiştir.

"*Bedenim sürekli bir tetikte olma hali yaşadı. Kalp çarpıntım sıklaştı, ellerim titredi, kaslarım sürekli gergindi. Sanki vücudum hâlâ o sallantıyı hatırlıyor ve kendini savunmaya hazırlıyordu*."

Tema 3. Öğretmen Kimliğinin Koruyucu ve Zorlayıcı Rolü

Katılımcının anlatılarında öğretmen kimliğinin travma sonrasında çift yönlü bir işlev üstlendiği görülmüştür. Öğrencilere karşı hissedilen sorumluluk, katılımcının gündelik ve mesleki yaşama yeniden bağlanmasını sağlayan önemli bir güç kaynağı olmuştur. Bununla birlikte öğrenciler karşısında sakin ve güçlü görünme gereksinimi, kendi korku ve çaresizliğini bastırmasına ve içsel bir çatışma yaşamasına neden olmuştur.

"Öğretmen kimliğim, ayakta kalmam ve sorumluluklarımı yerine getirmem için bana güç verdi. Ancak aynı zamanda, kendi duygusal durumumu yaşamama izin vermemek, her zaman 'güçlü' olmak zorunda kalmak da büyük bir yük oluşturdu."

Tema 4. Sosyal Destek ve Dönüşen İlişkiler

Sosyal destek, katılımcının deprem sonrası deneyiminde temel iyileştirici kaynaklardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Yakın arkadaşlar ve aile üyelerinin yanı sıra öğrenciler ve afet sonrasında dayanışma gösteren tanımadığı kişilerin varlığı katılımcıya umut ve güç sağlamıştır. Bununla birlikte afet deneyimi, katılımcının kişilerarası ilişkileri değerlendirme biçimini de değiştirmiş; yüzeysel ilişkiler geri planda kalırken destekleyici ve anlamlı ilişkilerin önemi artmıştır.

"O ilk günlerde camide sıcak çorba dağıtan, dayanışma gösteren tanımadığım insanlar bile bana umut verdi. Özellikle o gece yanımda olan ve sonrasında sürekli iletişimde kaldığım yakın arkadaşlarım en büyük destekçim oldu. Yüzeysel ilişkilerin yerini daha derin, daha anlamlı bağlar aldı"

Tema 5. Yaşamı Yeniden Anlamlandırma

Deprem deneyimi katılımcının yaşama ilişkin önceliklerini yeniden değerlendirmesine yol açmıştır. Maddi hedefler ve kariyer planları görece önemini kaybederken sağlık, güvenlik, huzur ve yakınlarla geçirilen zaman daha merkezi hâle gelmiştir. Katılımcı aynı zamanda kendi dayanıklılığını fark ettiğini, duygularıyla yüzleşmenin önemini anladığını ve geleceğe yönelik uzun vadeli planlardan ziyade içinde bulunduğu ana yönelmeye başladığını ifade etmiştir.

"*Maddi hedefler, kariyer planları ikinci plana düştü. Sağlık, sevdiklerimle geçirilen zaman, güvende olmak ve huzur, hayattaki en önemli şeyler haline geldi. 'Daha çok çalışmak' yerine 'daha çok yaşamak' önceliğim oldu*."

Tema 6. Psikolojik Yeniden Yapılanma

Katılımcının iyileşme deneyimi, travmanın bütünüyle geride bırakıldığı doğrusal bir süreçten ziyade, gündelik yaşama yeniden katılımın ve travmatik deneyimle yaşamayı öğrenmenin birlikte ilerlediği bir yeniden yapılanma süreci olarak ortaya çıkmıştır. Günlük rutinlerin sürdürülmesi, işe ve öğrencilerle ilişkiye geri dönme, duyguların ifade edilmesi, yakın ilişkiler ve profesyonel psikolojik destek bu süreçte öne çıkan baş etme kaynaklarıdır. Yapıştırılan metin Katılımcının deneyimini tanımladığı son ifade, bu temanın özünü yansıtmaktadır:

"Yıkıldığım yerde yeniden inşa etmeyi, en derin korkumun içinde bile umudu bulmayı öğrendiğim, acı ama dönüştürücü bir yolculuk"

Bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, katılımcının deprem sonrası deneyiminin güven duygusunun sarsılmasıyla başlayan, psikolojik ve bedensel travma tepkileriyle devam eden ve mesleki kimlik ile sosyal destek kaynaklarının devreye girmesiyle yaşamı yeniden anlamlandırma ve psikolojik yeniden yapılanmaya uzanan çok katmanlı bir süreç olarak şekillendiği görülmüştür. Bununla birlikte bu süreç doğrusal bir iyileşme örüntüsü göstermemiştir. Katılımcı, ilk dönemde yaşadığı yoğun şok ve korkunun zamanla kaygı ve hüzne dönüştüğünü, ancak bazı dönemlerde travmayla ilişkili duyguların yeniden ortaya çıkabildiğini ifade etmiştir. Bu yönüyle bulgular, katılımcının deneyiminde travma sonrası iyileşmenin, zorlanma ve yeniden yapılanmanın bir arada bulunduğu dinamik bir süreç olarak yaşandığını ortaya koymaktadır.

4. SONUÇ

Bu araştırmada, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremleri doğrudan deneyimleyen bir öğretmenin travma sonrası yaşantıları seri derinlemesine görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Bulgular, deprem deneyiminin katılımcının güven duygusundan psikolojik ve bedensel tepkilerine, mesleki kimliğinden sosyal ilişkilerine ve yaşama yüklediği anlama kadar uzanan çok boyutlu etkiler oluşturduğunu göstermiştir. Özellikle güvenli olarak algılanan evin tehdit kaynağına dönüşmesi, tetikte olma, uyku sorunları, bedensel tepkiler ve günlük işlevsellikte yaşanan güçlükler, travmatik etkinin deprem anıyla sınırlı kalmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, afet sonrası öğretmenlerde travmatik etkilerin devam edebildiğini bildiren çalışmalarla örtüşmektedir (Aslan, Ata & Tümkaya, 2025).

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, öğretmen kimliğinin travma sonrasında koruyucu ve zorlayıcı olmak üzere ikili bir işlev üstlenmesidir. Katılımcı açısından öğrencilerine karşı duyduğu sorumluluk, günlük yaşama yeniden katılmasını destekleyen bir amaç ve dayanma kaynağı oluşturmuştur. Buna karşılık öğrencileri için sakin ve güçlü görünme gereksinimi, kendi korku ve çaresizliğini geri plana itmesine ve duygularını bastırmasına yol açmıştır. Bu durum, afet sonrasında öğretmenlerin yalnızca afetten etkilenen bireyler olmadıklarını; aynı zamanda öğrencilerin güven ve iyi oluşunu desteklemesi beklenen profesyoneller olarak ek bir sorumluluk üstlendiklerini göstermektedir. Bu bulgu, afet bağlamında öğretmenlerin üstlendiği çok katmanlı rollere dikkat çeken çalışmalarla benzerlik göstermektedir (O'Toole & Friesen, 2016).

Sosyal destek ise katılımcının travma sonrası uyumunda önemli bir psikososyal kaynak olarak ortaya çıkmıştır. Aile, arkadaşlar, öğrenciler ve toplumsal dayanışmadan alınan destek yalnızca zorlayıcı yaşantılarla baş etmeyi kolaylaştırmamış, aynı zamanda katılımcının kişilerarası ilişkilerini yeniden değerlendirmesine de eşlik etmiştir. Yüzeysel ilişkilerin önemini kaybetmesi ve destekleyici ilişkilerin daha değerli hâle gelmesi, sosyal desteğin afet sonrası süreçte hem koruyucu hem de ilişkileri dönüştürücü bir işleve sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, sosyal destek ile travma sonrası uyum arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmalarla paralellik göstermektedir (Meşe, Gök & Alpay, 2026).

Deprem deneyimi aynı zamanda katılımcının yaşam önceliklerinde ve kendilik algısında belirgin değişimlere yol açmıştır. Maddi ve mesleki hedeflerin görece geri plana çekilmesi; sağlık, yakın ilişkiler, huzur ve içinde bulunulan anın değerinin daha fazla önem kazanması, travma sonrası büyüme literatüründe ele alınan yaşamın değerinin fark edilmesi ve kişilerarası ilişkilerde değişim gibi alanlarla benzerlik göstermektedir (Kartol vd., 2026). Bununla birlikte katılımcının tetiklenmelerinin ve bazı travmatik tepkilerinin devam etmesi, bu değişimlerin travmatik etkilerin bütünüyle ortadan kalktığı anlamına gelmediğini göstermektedir. Dolayısıyla katılımcının deneyimi, travma sonrası zorlanma ile olumlu psikolojik değişimin birbirini dışlayan süreçler olarak değil, aynı yaşantı içerisinde bir arada bulunabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak araştırma, afet sonrası iyileşmenin sosyal destek, mesleki anlam, yaşamı yeniden anlamlandırma ve profesyonel psikolojik yardımla şekillenen dinamik ve devam eden bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular özellikle afet sonrası psikososyal müdahalelerde öğretmenlerin yalnızca

öğrencilere destek sağlayan profesyoneller olarak değil, afetten doğrudan etkilenen ve kendileri de psikososyal desteğe gereksinim duyabilecek bireyler olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendi duygusal gereksinimlerini güvenli biçimde ifade edebilecekleri, meslektaş desteğinden yararlanabilecekleri ve gerektiğinde profesyonel psikolojik desteğe erişebilecekleri sürdürülebilir destek mekanizmalarının geliştirilmesi önerilebilir.

Bu çalışma tek bir öğretmenin deneyimine odaklanması nedeniyle bulguların genellenmesinden ziyade, söz konusu deneyimin bağlamsal ve derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı afet bölgelerinde ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi; özellikle öğretmen kimliğinin afet sonrasında hangi koşullarda koruyucu bir kaynağa, hangi koşullarda duygusal bir yüke dönüşebildiğinin araştırılması önerilmektedir. Ayrıca aynı katılımcılarla farklı zaman noktalarında gerçekleştirilecek boylamsal nitel çalışmalar, öğretmenlerin travma sonrası deneyimlerinin ve yeniden yapılanma süreçlerinin zaman içerisindeki değişimini anlamaya katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Alagöz, B. (2025). Deprem Travmasında Kayıp ve Yas ile Psikososyal Destek, Psikolojik Güç ve Travma Sonrası Büyüme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

Aslan, İ., Ata, S., & Tümkaya, S. (2025). An Examination of Teachers' Post-Earthquake Trauma and Hopelessness Levels. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 54(1), 34-57. https://doi.org/10.14812/cuefd.1463346

Aydos, E.H., Yağan, S., Öztürk, İ. et al. From crisis to classroom: preschool teachers' post-earthquake experiences. Humanit Soc Sci Commun 12, 197 (2025). https://doi.org/10.1057/s41599-025-04504-9

Babat, S., & Baran, G. (2026). DEPREMİN AİLEDE YARATTIĞI PSİKOSOSYAL VE YAPISAL DEĞİŞİMLER: HATAY ÖRNEĞİ. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(3), 69-91. https://izlik.org/JA97XT93YE

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Çakan, Z. B., & Kara, F. R. (2026). Afet Sonrası Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikososyal Dayanıklılığı ve Baş Etme Stratejileri. Sosyal Sağlık Dergisi, 2026, 97-122. https://doi.org/10.69514/sosyalsaglik.1904577

EKREN, N., & ERDOĞAN, M. F. (Eds.). (2025). *Depremlerin Nedenleri, Sonuçları ve Öneriler: Disiplinlerarası Bir Yaklaşım*. Bookarion.

Erdoğan, B. (2023). Depremin Sosyolojisi: 6 Şubat Felaketinin Toplumsal ve Kültürel Boyutları. TRT Akademi, 8(18), 718-725. https://doi.org/10.37679/trta.1306900

Kartol, A., Üztemur, S., Chen, CY. et al. Trauma and related measures one year after the 2023 earthquakes in Türkiye: post-traumatic stress, post-traumatic growth, spiritual well-being, and self-compassion. Curr Psychol 44, 5033–5043 (2025). https://doi.org/10.1007/s12144-025-07563-y

KAYA, H. (2025). *6 ŞUBAT KAHRAMANMARAŞ DEPREMİNİN DEPREM BÖLGESİNDE ORTAÖĞRETİME ETKİSİ: ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ* (Doctoral dissertation).

Köroğlu, A. (2018). DOĞAL AFETLER SONRASI YAŞANAN TRAVMALAR VE ÖRNEK BİR PSİKOEĞİTİM PROGRAMI. Afet ve Risk Dergisi, 1(1), 39-52. https://doi.org/10.35341/afet.412005

Meşe, A., Gök, T., & Alpay, E. H. (2026). The moderating role of posttraumatic growth in the relationship between earthquake trauma, hope, and perceived social support. Psychology, health & medicine, 1–18. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13548506.2026.2708208

Nacak, İ., & Kuday, E. (2025). Şubat 2023 Depremleri Sonrası Hatay'dan Göç Eden Depremzedelerin Geri Dönüş Motivasyonları. İnsan ve Toplum, 15(3), 10-39.

O'Toole, V. M., & Friesen, M. D. (2016). Teachers as first responders in tragedy: The role of emotion in teacher adjustment eighteen months post-earthquake. Teaching and Teacher Education, 59, 57-67.

Özoruç, N., & Dikici Sığırtmaç, A. (2024). OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEPREM KAYGISI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİNE YANSIMALARI. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33(1), 380-396. https://doi.org/10.35379/cusosbil.1400448

Özmen, E. (2024). ZOR ZAMANLARDA ÖĞRETMEK: ÖĞRETMENLERİN AFET SONRASI ÖĞRETME MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ. Firat University Journal of Social Sciences, 34(3), 1259-1271. https://doi.org/10.18069/firatsbed.1503284

Öztürk, O., Koçak, U. Z., Kurt, M., & Özer Kaya, D. (2023). Doğal Afetler Sonrası Stres Bozukluğuna Eşlik Eden Ruminasyonun Fizyolojik Etkileri ve Mücadelede Egzersiz Yaklaşımları: Geleneksel Derleme. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 8(2), 699-703. https://izlik.org/JA84PD54FX

Şahin, A. (2024). 6 Şubat Depremi'ni yaşamış öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve travma sonrası büyüme düzeyleri arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü.

Tunçez, G. (2024). *Kahramanmaraş Depremini Deneyimlemiş Ruh Sağliği Uzmanlarinin Travma Sonrasi Büyümeye Ilişkin Görüşleri: Nitel Bir Yaklaşim* (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Yavuz, R. (2025). Afet eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

Yıldız, G. (2023). Depremin Ardından: Travmatik deneyimin anlamlandırılma süreci ve kültürel bağlamları. *Sosyal Bilimlerde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler-I. Özgür Yayınları. DOI: https://doi. org/10.58830/ozgur. pub308. c1402*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

B058

Aileden Ayrımlaşma ve Benlik Algısının Üniversite Yaşamına Uyum Sürecindeki Rolü

Esra sumru Yüce, Doç. Dr. Gürcan Şeker
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Bildiri no: ABS-QR1TD9

Giriş

Yükseköğretim Kurumu verileri Türkiye'de ön-lisans ve lisans öğrencisi dahil toplam öğrenci sayısının altı milyonu aştığını ve 2026 yılı yerleştirme verileri üniversiteye yerleşen öğrenci sayısının beş yüz bini bulduğunu ortaya koymaktadır (YÖK, 2026). Üniversite yaşamına adım atan öğrenciler yeni bir eğitim ortamına dâhil olmakta, farklı sosyal ilişkiler kurmakta ve akademik sorumluluklarla karşılaşmaktadır. Aynı zamanda yaşamlarının pek çok alanında daha bağımsız hareket etmeleri beklenmektedir. Üniversite yaşamının gelişimsel görevler ve stres kaynakları açısından önemli bir dönem olduğu; öğrencilerin bu süreçte ailelerinden ve alışılmış çevrelerinden uzaklaşma, yeni ilişkiler kurma, farklı akademik taleplerle karşılaşma ve artan özerklik beklentileri gibi çeşitli güçlükler yaşayabildikleri belirtilmektedir (Okan Er & Deniz, 2022). Bu yönüyle üniversiteye geçiş, yalnızca eğitim basamağında gerçekleşen bir değişiklik değil, bireyin yeni yaşam koşullarına çok yönlü olarak uyum sağlamasını gerektiren bir süreçtir.

Üniversite yaşamına uyum; öğrencilerin akademik taleplerle baş edebilmelerini, yeni sosyal çevreye katılabilmelerini, psikolojik açıdan yeni yaşam koşullarını yönetebilmelerini ve üniversiteye yönelik aidiyet geliştirebilmelerini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Üniversiteye uyumun akademik, sosyal, psikolojik ve kurumsal bağlılık olmak üzere farklı boyutlarda ele alınabildiği görülmektedir (Valenti & Faraci, 2021). Bu nedenle üniversite yaşamına uyumu yalnızca akademik başarı üzerinden değerlendirmek yeterli değildir. Öğrencinin sosyal ilişkilerinin, psikolojik özelliklerinin ve içinde bulunduğu çevresel koşulların da değerlendirmeye alınması gerekmektedir.

Üniversitenin ilk yılı, öğrencilerin önceki yaşam düzenlerinden farklı bir çevreye geçmeleri nedeniyle uyum açısından özellikle önemlidir. Bülbül ve Acar Güvendir'in (2014) üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, yükseköğretim yaşamına uyumun öğrencilerin çeşitli kişisel, akademik ve ailesel özelliklerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Üniversiteye amaç bağlılığı düşük olan, üniversite öncesinde iyi bir eğitim almadığını düşünen, üniversite öğrenimine devam etmekten memnun olmayan ve ailesinin yanında kalmayan öğrencilerin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, üniversite yaşamına uyumun yalnızca öğrencilerin üniversite ortamındaki deneyimleriyle sınırlı olmadığını, bireysel ve ailesel özelliklerle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Üniversiteye uyum sürecinde aileden uzaklaşmayla birlikte ortaya çıkan duygusal yaşantılar da önemlidir. Akhunlar Turgut ve diğerleri (2020), üniversite birinci sınıf öğrencilerinde algılanan stres, ayrılık anksiyetesi ve üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada algılanan stres ve ayrılık anksiyetesinin üniversite yaşamına uyumla negatif yönde ilişkili olduğu, ayrıca ayrılık anksiyetesinin algılanan stres ile üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Bu bulgu, üniversiteye geçiş döneminde aileyle ilişkili yaşantıların öğrencilerin yeni çevrelerine uyum süreçleriyle bağlantılı olabileceğini göstermektedir.

Üniversite yaşamına uyumla ilişkili olarak ele alınabilecek bireysel değişkenlerden biri **benlik algısıdır**. Benlik algısı, bireyin kendisine yönelik değerlendirmelerini içeren ve farklı yaşam alanları doğrultusunda şekillenebilen bir yapıdır. Bu yapının fiziksel, akademik, sosyal ve ailesel alanlar gibi farklı boyutlarda incelenebildiği görülmektedir (Şahin & Ersanlı, 2021). Bireyin kendisini değerlendirme biçiminin davranışları ve çevresiyle kurduğu ilişkiler açısından taşıdığı önem göz önünde bulundurulduğunda, benlik

algısının üniversite gibi yeni ve çok yönlü bir yaşam çevresine uyum sürecinde değerlendirilmesi gereken değişkenlerden biri olduğu söylenebilir.

Benlikle ilişkili değişkenlerin üniversite yaşamına uyum açısından önemini destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Alpaydın ve Kahraman'ın (2025) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, benlik saygısının üniversite yaşamına uyum üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Benlik saygısı ve benlik algısı birbiriyle ilişkili kavramlar olmakla birlikte aynı yapıyı ifade etmemektedir.

Benlik algısının üniversite yaşamına uyum açısından önemine doğrudan işaret eden bulgulardan biri Eryılmaz ve diğerleri (2023) tarafından yürütülen araştırmada yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin uyum sürecine ilişkin deneyimlerinin incelendiği araştırmada; öğrencilerin kişilik özellikleri, sosyal becerileri ve sosyal faaliyetlere katılımları üniversite ortamına uyumu artıran bireysel faktörler arasında belirlenmiştir. Buna karşılık motivasyon eksikliği, akademik başarısızlık, gelecek kaygısı ve **düşük benlik algısı** uyumu azaltan bireysel faktörler arasında yer almıştır. Aynı araştırmada **aileden ayrılma** da üniversite ortamına uyumu azaltan üniversite öncesi yaşantılardan biri olarak belirlenmiştir (Eryılmaz vd., 2023). Bu bulgu, üniversite yaşamına uyumun anlaşılmasında öğrencilerin hem kendilerine ilişkin algılarının hem de ailelerinden ayrılmaya yönelik yaşantılarının değerlendirilmesi gerektiğini desteklemektedir.

Üniversite döneminde öne çıkan bir diğer yapı **benliğin ayrımlaşmasıdır**. Benliğin ayrımlaşması kavramı, Bowen'ın Aile Sistemleri Kuramının temel kavramlarından biridir. Bu kavram, bireyin başkalarıyla ilişkilerinde duygu ve düşünceleri arasında ayrım yapabilmesi ve kişilerarası ilişkilerinde yakınlık ile uzaklık arasında denge kurabilmesiyle ilişkilidir. Çok boyutlu bir yapı olan benliğin ayrımlaşması; bireyin kendi iç yaşantısı bakımından **ben pozisyonu alma** ve **duygusal tepkisellik**, kişilerarası ilişkileri bakımından ise **başkalarına bağımlılık** ve **duygusal kopma** boyutlarını kapsamaktadır (Işık & Bulduk, 2015).

Benliğin ayrımlaşması kavramının temelinde, bireyin yakın ilişkilerini ortadan kaldırması değil, bu ilişkiler içerisinde kendi benliğini koruyabilmesi yer almaktadır. Ayrımlaşma düzeyi yüksek bireylerin benlik algılarını kaybetmeden başkalarıyla duygusal ilişkiler kurabildikleri, duygularını dengeli bir şekilde ifade edebildikleri ve başkalarına aşırı bağlanmadan ilişkilerini sürdürebildikleri belirtilmektedir (Işık & Bulduk, 2015). Dolayısıyla benliğin ayrımlaşmasını yalnızca bireyin ailesinden fiziksel olarak ayrılması şeklinde değerlendirmek yeterli değildir. Kavram, bireyselliğin korunması ile kişilerarası yakınlığın sürdürülebilmesi arasındaki dengeyi kapsayan daha geniş bir yapıyı ifade etmektedir.

Benliğin ayrımlaşmasının üniversite öğrencilerinin psikolojik işlevselliğiyle ilişkisini ortaya koyan araştırma bulguları bulunmaktadır. Karababa et al. (2018) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, benlik ayrımlaşmasının psikolojik iyi oluşun pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Hanımoğlu ve Akbaş'ın (2018) araştırmasında ise benliğin ayrımlaşmasının duygusal tepkisellik, duygusal kesinti ve ben pozisyonu boyutlarının algılanan stres, depresyon ve sürekli kaygının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Okan Er ve Deniz'in (2022) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada da benliğin ayrımlaşması ile öznel iyi oluş arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiş; benliğin ayrımlaşmasının bilişsel esneklik ve öz-anlayışla da anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Birlikte ele alındığında bu bulgular, benliğin ayrımlaşmasının öğrencilerin psikolojik işlevsellikleri ve değişen yaşam koşullarına verdikleri tepkiler açısından önemli bir yapı olduğunu göstermektedir.

Benliğin ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyum açısından önemini doğrudan gösteren araştırma bulguları da mevcuttur. Mert ve Çetiner (2018), üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumları ile benlik ayrımlaşmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada **üniversite yaşamına uyum ile benlik ayrımlaşması arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki** bulunduğu ve **benlik ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyumu pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı** belirlenmiştir. Bu bulgu, ailesi ve diğer önemli kişilerle ilişkilerini sürdürürken kendi düşünce, duygu ve kararlarında daha özerk hareket

edebilen öğrencilerin üniversite yaşamının beraberinde getirdiği yeni koşullara daha etkili biçimde uyum sağlayabileceklerini düşündürmektedir.

Çalışmalar genel olarak incelendiğinde, üniversite yaşamına uyumun öğrencilerin bireysel, sosyal ve ailesel özellikleriyle ilişkili çok boyutlu bir süreç olduğu görülmektedir. Benlik algısına ilişkin bulgular, öğrencilerin kendilerini değerlendirme biçimlerinin üniversite yaşamına uyum açısından değerlendirilmesi gerektiğini gösterirken (Eryılmaz et al., 2023; Yavuzer et al., 2017), benliğin ayrımlaşmasına yönelik araştırmalar bu yapının psikolojik iyi oluş, stres, kaygı ve üniversite yaşamına uyumla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hanımoğlu & Akbaş, 2018; Karababa et al., 2018; Mert & Çetiner, 2018; Okan Er & Deniz, 2022). Özellikle Eryılmaz et al. (2023) araştırmasında hem düşük benlik algısının hem de aileden ayrılmanın üniversiteye uyumu azaltan faktörler arasında belirlenmesi ile Mert ve Çetiner'in (2018) benlik ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyumu anlamlı olarak yordadığını ortaya koyması, söz konusu değişkenlerin birlikte incelenmesinin önemini göstermektedir.

Bununla birlikte, bu araştırma kapsamında incelenen ve araştırmacı tarafından ulaşılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, **benlik algısı ile aileden ayrımlaşmanın üniversite yaşamına uyum üzerindeki rollerini aynı araştırma modeli içerisinde birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.** Bu iki yapının birlikte incelenmesi, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum süreçlerinde hem kendilerine yönelik algılarının hem de yakın ilişkiler içerisinde bireyselliklerini sürdürebilme düzeylerinin rolünün daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Bu doğrultuda **araştırmanın amacı, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin aileden ayrımlaşma ve benlik algısı düzeylerinin üniversite yaşamına uyum sürecindeki rolünü incelemektir.**

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin benlik algısı ve aileden ayrımlaşma düzeylerinin üniversite yaşamına uyum sürecindeki rolünü incelemek amacıyla **ilişkisel model** kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkilerin düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırmalardır **(**Büyüköztürk et al., 2025).

Araştırmanın bağımlı değişkenini **üniversite yaşamına uyum**, bağımsız değişkenlerini ise **benlik algısı ve aileden ayrımlaşma** oluşturmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam **433 birinci sınıf öğrencisi** oluşturmaktadır. Katılımcıların 337'si (%78) kadın, 96'sı (%22) erkektir. Araştırmanın üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmesi, üniversiteye geçişin ve yeni bir akademik ve sosyal çevreye uyum sağlamanın özellikle eğitimin ilk yılında önem kazanması nedeniyle araştırmanın amacıyla örtüşmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin üniversite yaşamına uyum, benlik algısı ve benliğin ayrımlaşması düzeylerini belirlemek amacıyla sırasıyla **Üniversiteye Uyum Ölçeği, Benlik Kuramı Ölçeği ve Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği** kullanılmıştır. Araştırma önerisinde söz konusu ölçme araçlarının kullanımı için geliştirme ve uyarlama çalışmalarını gerçekleştiren araştırmacılardan gerekli izinlerin alındığı belirtilmiştir.

2.3.1. Üniversiteye Uyum Ölçeği

Üniversiteye Uyum Ölçeği, üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerini değerlendirmek amacıyla Aslan (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam **60 maddeden** oluşmakta ve **bireysel uyum, sosyal uyum ve akademik uyum** olmak üzere üç alt boyut içermektedir. Her bir alt boyutta 20 madde bulunmaktadır.

Ölçek maddeleri 1 (Hiç katılmıyorum) ile 5 (Tamamen katılıyorum) arasında değişen 5'li Likert tipi bir derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Her bir alt boyuttan alınabilecek puanlar 20 ile 100 arasında değişmekte ve yüksek puanlar ilgili alandaki uyum düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Aslan, 2015).

Ölçeğin geliştirme çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları bireysel uyum alt boyutu için .92, sosyal uyum alt boyutu için .89 ve akademik uyum alt boyutu için .93 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise sırasıyla .82, .61 ve .84 olduğu bildirilmiştir (Aslan, 2015).

2.3.2. Benlik Kuramı Ölçeği

Araştırmada benlik algısının değerlendirilmesinde **Benlik Kuramı Ölçeği** kullanılmıştır. Ölçek, Berg ve Snyder (2010) tarafından bireylerin farklı yaşam alanlarında kendilerini nasıl algıladıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yavuzer et al. (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam **36 maddeden** ve dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar fiziksel görünüm, fiziksel sağlık, zekâ, akademik başarı, serbest zaman etkinlikleri, kişilik, aile ilişkileri, yakın ilişkiler ve arkadaşlık olarak belirlenmiştir (Yavuzer et al., 2017).

Ölçek 5'li Likert tipinde olup maddeler 1 (Hiç doğru değil) ile 5 (Her zaman doğru) arasında derecelendirilmektedir. Alt boyutlardan elde edilen puanların yükselmesi, bireyin ilgili alandaki benlik algısının daha olumlu olduğuna işaret etmektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunurken, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayılarının .52 ile .88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuş, madde-toplam korelasyon katsayılarının ise .30 ile .78 arasında değiştiği bildirilmiştir (Yavuzer et al., 2017).

2.3.3. Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği

Araştırmada aileden ayrımlaşma düzeyinin değerlendirilmesinde **Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği** kullanılmıştır. Ölçek, Skowron ve Friedlander (1998) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Skowron ve Schmitt (2003) tarafından revize edilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Işık ve Bulduk (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe form toplam **20 maddeden** oluşmakta ve duygusal tepkisellik, ben pozisyonu alma, duygusal kopma ve başkalarına bağımlılık olmak üzere dört alt boyut içermektedir. Ölçek 1 (Hiç uygun değil) ile 6 (Çok uygun) arasında değişen 6'lı bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten toplam benliğin ayrımlaşması puanının yanı sıra her bir alt boyuta ilişkin puanlar da elde edilebilmekte ve yüksek puanlar benliğin ayrımlaşma düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Işık & Bulduk, 2015).

Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları duygusal tepkisellik için .78, ben pozisyonu alma için .75, başkalarına bağımlılık için .77 ve duygusal kopma için .74 olarak bulunmuştur. Beş hafta arayla gerçekleştirilen test-tekrar test çalışmasında ise güvenirlik katsayısının $r = .74$ olduğu bildirilmiştir (Işık & Bulduk, 2015).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma önerisinde de çalışma grubuna dâhil edilecek öğrencilerin gönüllülüklerinin esas alınacağı belirtilmiştir.

Veri toplama sürecinde katılımcılara Üniversiteye Uyum Ölçeği, Benlik Kuramı Ölçeği ve Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel analizler için değerlendirmeye alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde **SPSS 24** paket programından yararlanılmıştır. Analizlere geçilmeden önce verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık değerleri aracılığıyla

incelenmiştir. Araştırma önerisinde ayrıca veri analizi öncesinde eksik ve uç değerlerin incelenmesi ve normal dağılım varsayımlarının kontrol edilmesi planlanmıştır.

Üniversite yaşamına uyum, benlik algısı ve benliğin ayrımlaşması arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde **Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi** kullanılmıştır. Benlik algısı ve benliğin ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyumu yordama düzeylerinin belirlenmesinde ise **çoklu doğrusal regresyon analizi** gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Korelasyon Analizi Bulguları

Üniversite yaşamına uyum, benlik algısı ve benliğin ayrımlaşması arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Üniversite Yaşamına Uyum, Benlik Algısı ve Aileden Ayrımlaşma Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişken	1	2	3
1. Üniversite yaşamına uyum	—		
2. Benlik algısı	.37**	—	
3. Aileden ayrımlaşma	.24**	.43**	—

Not. $N = 433$. ** $p < .01$ (iki yönlü).

Tablo 1 incelendiğinde, üniversite yaşamına uyum ile benlik algısı arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .37$, $p < .01$). Benzer şekilde, üniversite yaşamına uyum ile benliğin ayrımlaşması arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r = .24$, $p < .01$). Ayrıca benlik algısı ile benliğin ayrımlaşması arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .43$, $p < .01$). Bu sonuçlar, benlik algısı ve benliğin ayrımlaşması düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

3.2. Regresyon Analizi Bulguları

Benlik algısı ve benliğin ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyumu yordama düzeylerini incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Üniversite Yaşamına Uyumun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*SE B*	*β*	*t*
Benlik algısı	.33	.05	.33	6.67
Aileden ayrımlaşma	.12	.06	.10	2.05

Not. N = 433. $R^2 = .15$, düzeltilmiş $R^2 = .14$.

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, benlik algısı ve benliğin ayrımlaşmasının birlikte üniversite yaşamına uyuma ilişkin toplam varyansın %15'ini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2 = .15$). Düzeltilmiş R^2 değerinin .14 olduğu görülmektedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, benlik algısının (B = .33, SE = .05, β = .33, t = 6.67) ve benliğin ayrımlaşmasının (B = .12, SE = .06, β = .10, t = 2.05) üniversite yaşamına uyumun pozitif yönde anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, benlik algısının (β = .33) benliğin ayrımlaşmasına (β = .10) göre üniversite yaşamına uyumun daha güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

4. Tartışma

Bu araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin benlik algısı ve benliğin ayrımlaşması düzeylerinin üniversite yaşamına uyum sürecindeki rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular, üniversite yaşamına uyumun hem benlik algısı hem de benliğin ayrımlaşması ile pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Benlik algısı ile benliğin ayrımlaşması arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre benlik algısı ve benliğin ayrımlaşması birlikte üniversite yaşamına uyumdaki varyansın %15'ini açıklamakta ve her iki değişken de üniversite yaşamına uyumu pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Bununla birlikte, benlik algısının üniversite yaşamına uyumu açıklamadaki göreli katkısının benliğin ayrımlaşmasına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen ilk önemli bulgu, **benlik algısı ile üniversite yaşamına uyum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır** (r = .37). Buna göre öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları olumlu hâle geldikçe üniversite yaşamına uyum düzeyleri de artma eğilimi göstermektedir. Üniversiteye geçiş, öğrencilerin yeni akademik sorumluluklar, sosyal ilişkiler ve değişen yaşam koşullarıyla karşılaştıkları önemli bir gelişim dönemidir. Böyle bir süreçte öğrencinin kendisini nasıl değerlendirdiğinin ve kişisel özelliklerine yönelik algısının, yeni çevrenin gerekliliklerine uyum sağlamasında bireysel bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen bu bulgu, Raines ve Lewandowski'nin (2009) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarıyla paraleldir. Araştırmacılar genel üniversiteye uyumun benlik saygısı (r = .39), kendini kabul (r = .36) ve benlik kavramı açıklığı (r = .29) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğini belirlemiştir. Raines ve Lewandowski (2009), olumlu benlik değerlendirmelerine sahip öğrencilerin üniversite deneyimlerini de daha olumlu değerlendirdiklerini belirtmektedir. Benlik kavramı daha açık olan öğrencilerin ise kendi benlik yapılarına uygun akademik amaç ve etkinlikleri seçebilmelerinin uyumlarını kolaylaştırabileceğini ifade etmektedir. Raines ve Lewandowski'nin (2009) incelediği benlik saygısı, kendini kabul ve benlik kavramı açıklığı ile bu araştırmada ele alınan benlik algısı aynı yapılar değildir. Buna karşın, her iki araştırmanın sonuçları **benlikle ilişkili olumlu değerlendirmelerin üniversiteye uyum açısından önemli olabileceğini göstermesi bakımından birbirini desteklemektedir**.

Benlik algısına ilişkin araştırma bulgusu, Eryılmaz et al. (2023) tarafından elde edilen nitel bulgularla da örtüşmektedir. Eryılmaz et al. (2023), üniversite öğrencilerinin uyum deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında kişilik özellikleri, sosyal beceriler ve sosyal etkinliklere katılım gibi öğrenci kaynaklı özelliklerin üniversiteye uyum sürecinde etkili olduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra **düşük benlik algısı**, öğrencilerin üniversiteye uyumunu azaltan öğrenci kaynaklı faktörlerden biri olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmada benlik algısındaki artışla birlikte üniversite yaşamına uyumun da artmasıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin kendilerine yönelik olumlu değerlendirmelerinin, yeni akademik ve sosyal çevrenin gerekliliklerine başa çıkmalarını kolaylaştırabilecek psikolojik kaynaklardan biri olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci önemli bulgusu, **benliğin ayrımlaşması ile üniversite yaşamına uyum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır** (r = .24). Elde edilen sonuç, öğrencilerin benliğin ayrımlaşma düzeyleri yükseldikçe üniversite yaşamına uyumlarının da artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Üniversite yaşamına geçiş, özellikle ailesinden ilk kez ayrılan öğrenciler için daha bağımsız karar verme, yeni ilişkiler geliştirme ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlama gibi görevleri beraberinde getirmektedir. Bu süreçte bireyin yakın ilişkilerini devam ettirirken kendi düşünce, duygu ve kararlarını koruyabilmesinin üniversite yaşamına uyum açısından işlevsel olabileceği düşünülebilir.

Bu bulgu, **Mert ve Çetiner'in (2018)** araştırma sonuçlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumları ile benlik ayrımlaşmaları arasındaki ilişkinin ve benlik ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyumu yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar, farklılaşma düzeyi yüksek bireylerin yoğun ilişkiler içerisinde bireyselliklerini koruyabildiklerini, stresli durumlarda düşünce ve duygularını birbirinden daha iyi ayırabildiklerini ve bu özelliklerin yeni yaşam koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırabileceğini belirtmektedir. Mevcut araştırmada da benliğin ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyumla pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, benliğin ayrımlaşmasının üniversite döneminde karşılaşılan değişim ve taleplerle başa çıkmada işlevsel bir bireysel özellik olabileceğini desteklemektedir.

Benliğin ayrımlaşmasına ilişkin elde edilen bulgu, Skowron et al. (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Skowron et al. benliğin ayrımlaşması, üniversite stresi ve psikolojik uyum arasındaki ilişkileri incelemiş; daha yüksek ayrımlaşmanın psikolojik uyumla olumlu yönde ilişkili olduğunu ve benliğin ayrımlaşmasının üniversite stresi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkide rol oynadığını ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada ele alınan psikolojik uyum ile mevcut araştırmada incelenen üniversite yaşamına uyum değişkenleri birebir aynı değildir. Bununla birlikte, her iki araştırmanın bulguları da **benliğin ayrımlaşmasının üniversite dönemindeki uyum süreci açısından işlevsel bir özellik olduğuna** işaret etmektedir.

Araştırmada **benlik algısı ile benliğin ayrımlaşması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki** de belirlenmiştir (r = .43). Bu bulgu, daha olumlu benlik algısına sahip öğrencilerin aynı zamanda daha yüksek düzeyde benlik ayrımlaşması gösterme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Benliğin ayrımlaşması; bireyin düşünce ve duygularını birbirinden ayırabilmesini, başkalarıyla yakın ilişkilerini devam ettirirken kendi benlik duygusunu koruyabilmesini ve kararlarını yalnızca çevresel baskılara bağlı kalmadan verebilmesini kapsamaktadır. Mert ve Çetiner (2018) de benlik ayrımlaşmasını, bireyin ailesinden ayrı ve bağımsız olma özelliğinin farkına vardığı, kendi kararlarını alabildiği ve bu kararların sorumluluğunu üstlenebildiği bir süreç olarak ele almaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, olumlu benlik algısı ile ayrımlaşma arasında belirlenen pozitif ilişki kavramsal olarak anlamlı görünmektedir.

Benlik algısı ile benliğin ayrımlaşması arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olması, mevcut araştırma bulgusunun önceki çalışmaların sonuçlarıyla doğrudan karşılaştırılmasını güçleştirmektedir. Bununla birlikte, iki değişken arasında belirlenen pozitif ve anlamlı ilişki, benlik algısı ile benliğin ayrımlaşmasının birbiriyle ilişkili olabileceğine ilişkin ampirik bir bulgu sunmaktadır. Mevcut araştırmanın bu yönüyle söz konusu iki değişken arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkıda bulunabileceği ve ileride gerçekleştirilecek araştırmalar için bir başlangıç noktası oluşturabileceği düşünülmektedir.

Regresyon analizi sonuçları, **benlik algısı ve benliğin ayrımlaşmasının birlikte üniversite yaşamına uyumdaki varyansın %15'ini açıkladığını** göstermiştir (R^2 = .15). Benlik algısının (β = .33) ve benliğin ayrımlaşmasının (β = .10) üniversite yaşamına uyumun pozitif yönde anlamlı yordayıcıları olduğu da belirlenmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları karşılaştırıldığında, benlik algısının üniversite yaşamına uyumu açıklamadaki göreli katkısının benliğin ayrımlaşmasına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, üniversiteye uyum sürecinde öğrencinin kendisine yönelik değerlendirmelerinin özellikle önemli olabileceğini düşündürmektedir. Raines ve Lewandowski'nin (2009) olumlu benlik değerlendirmeleri ile üniversiteye uyum arasında belirlediği ilişkiler de bu değerlendirmeyi desteklemektedir.

Diğer taraftan, iki değişkenin üniversite yaşamına uyumdaki varyansın %15'ini açıklaması, **üniversite yaşamına uyumun yalnızca benlik algısı ve benliğin ayrımlaşmasıyla açıklanamayacak çok boyutlu bir süreç olduğuna** işaret etmektedir. Eryılmaz et al. (2023), üniversiteye uyumu etkileyen faktörlerin öğrencinin kişilik özellikleri ve benlik algısıyla sınırlı olmadığını; sosyal beceriler, aileden ayrılma, sosyal çevre, kariyer uyumu, akademik başarı, motivasyon, sosyal yaşam değişiklikleri ve üniversitenin sunduğu olanaklar gibi çok sayıda faktörün uyum sürecinde rol oynadığını göstermiştir. Bu nedenle mevcut araştırmada açıklanan %15'lik varyans, benlik algısı ve benliğin ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyum

açısından anlamlı bir role sahip olduğunu göstermekle birlikte, uyum sürecinin diğer bireysel, ailesel, sosyal ve üniversiteye ilişkin değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, **benlik algısı ve benliğin ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyum sürecinde dikkate alınması gereken iki önemli bireysel değişken olduğu** görülmektedir. Benlik algısının diğer değişken kontrol edildiğinde daha yüksek standartlaştırılmış regresyon katsayısına sahip olması, öğrencilerin kendilerine ilişkin olumlu ve bütünlüklü değerlendirmelerinin üniversiteye geçiş sürecindeki önemine işaret etmektedir. Benliğin ayrımlaşmasının üniversite yaşamına uyuma bağımsız bir katkı sağlaması ise öğrencilerin aileleri ve yakın çevreleriyle ilişkilerini devam ettirirken özerkliklerini ve benlik duygularını koruyabilmelerinin uyum sürecinde önemli olabileceğini düşündürmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin benlik algısı ve benliğin ayrımlaşması düzeylerinin üniversite yaşamına uyum sürecindeki rolü incelenmiştir. Araştırma bulguları, üniversite yaşamına uyum ile benlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Benzer biçimde, benliğin ayrımlaşması ile üniversite yaşamına uyum arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Benlik algısı ile benliğin ayrımlaşması arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Regresyon analizi sonuçlarına göre benlik algısı ve benliğin ayrımlaşması üniversite yaşamına uyumun anlamlı yordayıcılarıdır. Her iki değişkenin birlikte üniversite yaşamına uyuma ilişkin toplam varyansın %15'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, benlik algısının üniversite yaşamına uyumu yordamadaki göreli katkısının benliğin ayrımlaşmasına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum süreçleri değerlendirilirken benlik algısı ve benliğin ayrımlaşmasının göz önünde bulundurulması gereken bireysel değişkenler olduğunu göstermektedir.

Benlik algısı ile benliğin ayrımlaşması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin belirlenmesi de araştırmada elde edilen bulgulardan biridir. İki değişken arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu bulgunun benlik algısı ile benliğin ayrımlaşması arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkıda bulunabileceği ve ileride gerçekleştirilecek araştırmalar için yeni bir inceleme alanı oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum süreçlerini desteklemeyi amaçlayan çalışmaların yalnızca akademik uyuma odaklanmaması; öğrencilerin kendilerine yönelik değerlendirmelerini, bireyselleşme süreçlerini ve aileleriyle ilişkilerini de dikkate alması önerilebilir. Üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik birimleri tarafından özellikle birinci sınıf öğrencilerine yönelik yürütülecek uyum programlarında olumlu benlik algısının geliştirilmesine, öğrencilerin güçlü yönlerini fark etmelerine, bağımsız karar verme becerilerinin desteklenmesine ve aileleriyle yakınlıklarını sürdürürken bireyselliklerini koruyabilmelerine yönelik psikoeğitim ve grup çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre benlik algısı ve benliğin ayrımlaşması, üniversite yaşamına uyumdaki varyansın %15'ini açıklamaktadır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda üniversite yaşamına uyumun açıklanmasında sosyal destek, öz yeterlik, stresle başa çıkma, akademik motivasyon, aidiyet ve aile ilişkileri gibi farklı bireysel ve çevresel değişkenlerin benlik algısı ve benliğin ayrımlaşmasıyla birlikte incelenmesi önerilebilir. Böylelikle üniversite yaşamına uyumun çok boyutlu yapısının daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesi mümkün olabilir.

Gelecek araştırmalarda benlik algısı ile benliğin ayrımlaşması arasındaki ilişkinin farklı üniversite ve öğrenci gruplarında yeniden incelenmesi de önerilebilir. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin üniversite yaşamına uyum üzerindeki olası doğrudan ve dolaylı etkilerinin daha kapsamlı modeller aracılığıyla araştırılması literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca üniversiteye uyum sürecinin zaman içerisindeki değişimini

ortaya koyabilmek amacıyla boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi ve farklı üniversitelerden daha geniş örneklem gruplarının çalışmalara dâhil edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Akhunlar Turgut, M. N., Sarıot Ertürk, Ö., Karslı, F., & Şakiroğlu, M. (2020). Algılanan stres ve üniversite yaşamına uyum ilişkisinde bir aracı değişken: Ayrılık anksiyetesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 338–353. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044072

Alpaydın Belek, S., & Kahraman, H. (2025). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve üniversite yaşamına uyumu arasındaki ilişkide algılanan ayrımcılığın aracı rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 24–36. https://doi.org/10.14582/zgefd.1555270

Aslan, S. (2015). Üniversite yaşamına uyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(4), 132–145.

Berg, C. J., & Snyder, C. R. (2010). Assessing self-perceptions of college students across life domains: Development and validation of the Self-Theory Scale. *College Student Journal, 44*(4), 952–969.

Bülbül, T., & Acar Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 397–418. https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.21

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2025). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (37. bs.). Pegem Akademi.

Eryılmaz, A., Deniz, M. E., Uzun, G., & Yıldırım Kurtuluş, H. (2023). Examination of university students' experiences regarding the university adaptation process. *Yıldız Journal of Educational Research, 8*(1), 11–27. https://doi.org/10.14744/yjer.2023.017

Hanımoğlu, E., & Akbaş, T. (2018). Üniversite öğrencilerinde aile fonksiyonları, benliğin ayrımlaşması, algılanan stres, kaygı ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27*(2), 55–69.

Işık, E., & Bulduk, S. (2015). Psychometric properties of the Differentiation of Self Inventory-Revised in Turkish adults. *Journal of Marital and Family Therapy, 41*(1), 102–112. https://doi.org/10.1111/jmft.12022

Karababa, A., Mert, A., & Çetiner, P. (2018). Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi olmanın bir yordayıcısı olarak benlik ayrımlaşması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 1235–1248. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.004

Mert, A., & Çetiner, P. (2018). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum ile benlik ayrımlaşması arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(3), 190–204. https://doi.org/10.19126/suje.407960

Okan Er, Y., & Deniz, M. E. (2022). Benliğin ayrımlaşması ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide öz-anlayış ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*(3), 1642–1680. https://doi.org/10.14812/cuefd.1074927

Raines, A. J., & Lewandowski, G. W., Jr. (2009). The role of self-views in college adjustment. *Graduate Student Journal of Psychology, 11*, 46–51. https://doi.org/10.52214/gsjp.v11i.10843

Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology, 45*(3), 235–246. https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.235

Skowron, E. A., & Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, *29*(2), 209–222. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2003.tb01201.x

Skowron, E. A., Wester, S. R., & Azen, R. (2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *Journal of Counseling & Development, 82*(1), 69–78. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00287.x

Şahin, E., & Ersanlı, K. (2021). Ergenler için Benlik Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *18*(43), 6241–6279. https://doi.org/10.26466/opus.930223

Valenti, G. D., & Faraci, P. (2021). Predicting university adjustment from coping-styles, self-esteem, self-efficacy, and personality: Findings from a survey in a sample of Italian students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11*(3), 894–907. https://doi.org/10.3390/ejihpe11030066

Yavuzer, Y., Karataş, Z., & Polat Demir, B. (2017). Benlik Kuramı Ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 18*(2), 161–168. https://doi.org/10.5455/apd.225786

Yükseköğretim Kurumu (2026). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. https://istatistik.yok.gov.tr/

B059

BAĞLANMA STİLLERİ İLE ÇOCUK SAHİBİ OLMA MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİDE OBSESİF DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜ

Zehra DİNÇ, Doç. Dr. Ahmet SAPANCI
Düzce Üniversitesi
Bildiri no: ABS-DCVRYA

Özet

Bu araştırmanın amacı, kaygılı ve kaçınan bağlanma boyutları ile olumlu ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları arasındaki ilişkilerde obsesif inanışların aracı rolünü incelemektir. Kesitsel ve ilişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan ve çocuk sahibi olmayan 307 yetişkin oluşturmuştur. Katılımcıların 211'i (%68.7) kadın, 96'sı (%31.3) erkektir. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II, Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları Ölçeği ve Obsesif İnanışlar Ölçeği-44 kullanılarak çevrim içi ortamda toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve PROCESS Macro Model 4 kullanılmış; dolaylı etkilerin anlamlılığı 5.000 bootstrap örneklemi ve %95 güven aralıkları üzerinden değerlendirilmiştir.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre kaygılı bağlanmanın olumlu ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları ve obsesif inanışlarla pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Kaçınan bağlanmanın olumlu ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonlarıyla ilişkileri anlamlı bulunmazken, obsesif inanışlarla pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Obsesif inanışların hem olumlu hem de olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Aracılık analizi sonuçlarında test edilen dört modelin tamamında obsesif inanışlar üzerinden dolaylı etkiler anlamlı bulunmuş ve tamamen standartlaştırılmış dolaylı etkilerin $\beta = .0869$ ile $\beta = .1096$ arasında değiştiği belirlenmiştir. Kaygılı bağlanmanın olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmazken, obsesif inanışlar üzerinden dolaylı etkisi anlamlı bulunmuştur. Kaygılı bağlanmanın olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin aynı yönde ve anlamlı olduğu ve tamamlayıcı aracılık örüntüsü gösterdiği belirlenmiştir. Kaçınan bağlanmanın olumlu ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları üzerindeki toplam ve doğrudan etkileri anlamlı bulunmazken, obsesif inanışlar üzerinden dolaylı etkileri anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak bulgular, obsesif inanışların kaygılı ve kaçınan bağlanma boyutları ile çocuk sahibi olma motivasyonları arasındaki ilişkilerin açıklanmasına katkı sağlayan bilişsel bir değişken olabileceğini göstermektedir. Bulgular, çocuk sahibi olma motivasyonlarının değerlendirilmesinde bağlanma örüntülerinin yanı sıra sorumluluk, tehdit, kesinlik ve kontrol gereksinimiyle ilişkili bilişsel inanışların dikkate alınmasının yararlı olabileceğini düşündürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin bağlanması, kaygılı bağlanma, kaçınan bağlanma, çocuk sahibi olma motivasyonu, obsesif inanışlar

THE MEDIATING ROLE OF OBSESSIVE THOUGHTS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTACHMENT STYLES AND MOTIVATION TO HAVE CHILDREN

Abstract

The aim of this study is to examine the mediating role of obsessive beliefs in the relationships between anxious and avoidant attachment dimensions and positive and negative motivations to have children. Conducted with a cross-sectional, correlational survey design, the study group consisted of 307 adults without children who were reached through snowball sampling. Of the participants, 211 (68.7%) were women and 96 (31.3%) were men. The data were collected online using the Personal Information Form, the

Experiences in Close Relationships Inventory-II, the Motivations to Have Children Scale, and the Obsessive Beliefs Questionnaire-44. Pearson product-moment correlation analysis and PROCESS Macro Model 4 were used to analyze the data, and the significance of indirect effects was evaluated using 5,000 bootstrap samples and 95% confidence intervals.

According to the correlation analysis results, anxious attachment showed significant positive relationships with positive and negative motivations to have children and with obsessive beliefs. While the relationships of avoidant attachment with positive and negative motivations to have children were not significant, it showed a significant positive relationship with obsessive beliefs. Obsessive beliefs were found to be significantly and positively related to both positive and negative motivations to have children. In the mediation analyses, the indirect effects through obsessive beliefs were significant in all four tested models, and the completely standardized indirect effects ranged from β = .0869 to β = .1096. The direct effect of anxious attachment on positive motivation to have children was not significant, whereas its indirect effect through obsessive beliefs was significant. The direct and indirect effects of anxious attachment on negative motivation to have children were significant and in the same direction, indicating a complementary mediation pattern. The total and direct effects of avoidant attachment on positive and negative motivations to have children were not significant, whereas its indirect effects through obsessive beliefs were significant.

In conclusion, the findings indicate that obsessive beliefs may be a cognitive variable that contributes to explaining the relationships between anxious and avoidant attachment dimensions and motivations to have children. The findings suggest that, when assessing motivations to have children, it may be useful to consider not only attachment patterns but also cognitive beliefs related to responsibility, threat, certainty, and the need for control.

Keywords: Adult attachment, anxious attachment, avoidant attachment, motivation to have children, obsessive beliefs

1. GİRİŞ

Günümüzde çocuk sahibi olma kararı yalnızca biyolojik ya da sosyokültürel bir tercih olarak değerlendirilmemekte; yakın ilişkiler, benlik algısı, güvenlik ihtiyacı, bakım verme eğilimi, belirsizliğe tolerans ve sorumluluk algısı gibi çeşitli psikolojik süreçlerle ilişkili karmaşık bir yaşam kararı olarak ele alınmaktadır. Özellikle son yıllarda aile yapılarındaki dönüşüm, doğurganlık oranlarındaki değişimler ve ebeveynlik rollerine ilişkin beklentilerin farklılaşması, bireylerin çocuk sahibi olma kararlarını etkileyen psikolojik mekanizmaların daha ayrıntılı incelenmesini gerekli kılmıştır (Erol ve Aloğlu, 2017). Bu bağlamda çocuk sahibi olma motivasyonu, bireylerin çocuk sahibi olmaya yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmelerini, ebeveyn olmaya ilişkin beklentilerini ve çocuk sahibi olma isteğini içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Miller, 1994, 1995). Çocuk sahibi olma motivasyonları yalnızca bireysel tercihler doğrultusunda şekillenmemekte, aynı zamanda içinde bulunulan kültürel bağlamdan da etkilenmektedir. Türkiye gibi aile bağlarının güçlü olduğu toplumlarda çocuk sahibi olmak çoğu zaman evlilik yaşamının doğal bir devamı, aile bütünlüğünün önemli bir unsuru ve toplumsal kabulün göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Macit, 2021). Bunun yanında çocuk sahibi olma isteği; ekonomik beklentiler, yaşlılık döneminde güvence ihtiyacı, dini ve kültürel değerler ile çocuk sevgisini deneyimleme arzusu gibi farklı nedenlerle açıklanmaktadır (Uğur, 2018). Ancak çocuk sahibi olma motivasyonlarını açıklamaya yönelik çalışmaların büyük bölümü demografik özellikler, ekonomik koşullar, eğitim düzeyi, kültürel değerler ve doğurganlık davranışları üzerine yoğunlaşmış; bu motivasyonların altında yatan psikolojik süreçler görece daha az incelenmiştir (Erol ve Aloğlu, 2017; Macit, 2021). Özellikle bireylerin yakın ilişki örüntülerinin ve bağlanma özelliklerinin çocuk sahibi olma motivasyonlarını nasıl etkilediği önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bowlby'ye (1969/2012) göre bağlanma, bireyin yaşamı boyunca yakın ilişkilerini şekillendiren temel bir psikolojik sistemdir. Erken dönem bakım deneyimleri sonucunda oluşan içsel çalışan modeller, bireyin hem kendisine hem de diğer insanlara ilişkin

beklentilerini belirlemekte; bu modeller yetişkinlik dönemindeki romantik ilişkileri, bakım verme davranışlarını ve aile kurmaya ilişkin tutumları da etkileyebilmektedir (Boyacıoğlu ve Sümer, 2011). Günümüzde bağlanma çoğunlukla bağlanma kaygısı ve bağlanma kaçınması boyutları üzerinden ele alınmaktadır (Fraley ve ark., 2000; Sümer ve Güngör, 1999).

Kuramsal olarak güvensiz bağlanma örüntülerinin çocuk sahibi olma motivasyonlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Kaygılı bağlanma özellikleri gösteren bireyler yakın ilişkilerde yoğun onay ve güvence arayışı içerisinde olabilirken, terk edilme ve reddedilme korkularını daha yoğun yaşayabilmektedirler. Bu bireyler açısından çocuk sahibi olmak ilişkisel güvenliği artıran ve aidiyet duygusunu güçlendiren bir unsur olarak algılanabilir. Buna karşılık ebeveynliğin getirdiği sorumluluklar ve belirsizlikler kaygı kaynağı hâline de gelebilir. Kaçınan bağlanma örüntüsüne sahip bireyler ise yakınlıktan kaçınma ve özerkliği koruma eğiliminde olduklarından ebeveynlik kararını ilişkisel yükümlülükler ve bağımsızlık kaybı bağlamında değerlendirebilirler. Dolayısıyla bağlanma örüntülerinin çocuk sahibi olma motivasyonlarını nasıl etkilediği sorusu önemli bir araştırma problemi olarak ortaya çıkmaktadır.

Bağlanma kuramına göre güvensiz bağlanma örüntüleri bireyin kendilik ve başkaları hakkındaki zihinsel temsillerini etkileyebilmektedir. Güvensiz bağlanmaya sahip bireyler dünyayı daha tehdit edici, ilişkileri daha belirsiz ve kendilerini daha kırılgan algılayabilmektedirler (Mikulincer ve Shaver, 2007). Bu durum tehdit algısının artmasına, aşırı sorumluluk hissetmeye, kesinlik ihtiyacına ve kontrol arayışına zemin hazırlayabilmektedir. Söz konusu bilişsel süreçler ise obsesif inanışların temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Obsesif inanışlar; aşırı sorumluluk yüklenme, tehdit beklentisi, mükemmeliyetçilik, kesinlik ihtiyacı ve düşünceleri kontrol etme gereksinimi gibi işlevsel olmayan bilişsel değerlendirmeleri ifade etmektedir (Obsessive Compulsive Cognitions Working Group [OCCWG], 2005). Bilişsel modellere göre bireylerin olayları yorumlama biçimleri, yaşadıkları psikolojik güçlüklerin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Wells, 1997). Literatürde güvensiz bağlanma ile obsesif bilişsel süreçler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Güvensiz bağlanmaya sahip bireylerin geliştirdikleri olumsuz içsel çalışan modellerin obsesif düşünceler ve obsesif-kompulsif belirtiler için bilişsel bir kırılganlık oluşturabileceği belirtilmektedir (Doron ve ark., 2009).

Bu kuramsal çerçeve, obsesif inanışların bağlanma örüntüleri ile çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide açıklayıcı bir mekanizma olabileceğini düşündürmektedir. Ebeveynlik; yaşam boyu süren bakım verme sorumluluğu, çocuğun güvenliği ve gelişiminden sorumlu olma, ekonomik yükümlülükler ve geleceğe ilişkin belirsizlikler içeren önemli bir yaşam deneyimidir. Bu nedenle aşırı sorumluluk algısı, tehdit beklentisi, hata yapma korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük gibi obsesif inanışların bireylerin ebeveynliğe ilişkin değerlendirmelerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Türkiye gibi aile, evlilik ve ebeveynlik rollerinin güçlü toplumsal anlamlar taşıdığı kültürlerde çocuk sahibi olmak yalnızca ebeveynlik rolünü üstlenmek anlamına gelmemekte; aynı zamanda aile bütünlüğünü sürdürme, ilişkisel yakınlığı artırma ve toplumsal beklentileri karşılama gibi anlamlar da taşımaktadır (Macit, 2021). Bu nedenle bağlanma örüntüleri ve obsesif inanışlar gibi psikolojik süreçlerin çocuk sahibi olma motivasyonları üzerindeki etkilerinin incelenmesi hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önem taşımaktadır.

Mevcut literatür incelendiğinde çocuk sahibi olma motivasyonlarının çoğunlukla demografik, ekonomik ve sosyokültürel değişkenler çerçevesinde ele alındığı; bu motivasyonların altında yatan bilişsel mekanizmaların ise yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Benzer şekilde obsesif inanışlar daha çok obsesif-kompulsif belirtiler ve psikopatoloji bağlamında incelenmiş, ebeveynliğe ilişkin motivasyonlarla ilişkisi büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Ayrıca bağlanma stilleri, obsesif inanışlar ve çocuk sahibi olma motivasyonlarını aynı model içerisinde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışma yalnızca değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı değil, aynı zamanda çocuk sahibi olma motivasyonlarının altında yatan bilişsel mekanizmaları açıklamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın bağlanma kuramı ile obsesif bilişsel süreçleri bütünleştirmesi bakımından kavramsal, Türkiye örnekleminde

yürütülmesi bakımından kültürel ve aracılık modelini test etmesi bakımından ampirik katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada yetişkin bireylerin bağlanma stilleri ile çocuk sahibi olma motivasyonları arasındaki ilişkide obsesif inanışların aracı rolü incelenmiştir.

Çocuk Sahibi Olma Motivasyonu

Çocuk sahibi olma kararı bireyin yaşamında verdiği en önemli gelişimsel kararlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu karar yalnızca biyolojik bir süreç ya da toplumsal bir beklenti olarak değerlendirilmemekte; bireyin psikolojik özellikleri, yaşam hedefleri, ilişki deneyimleri, ekonomik koşulları ve kültürel değerleri tarafından şekillenen çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Özellikle son yıllarda aile yapılarında meydana gelen değişimler, evlilik yaşının yükselmesi, doğurganlık oranlarının azalması ve ebeveynlik rollerinin dönüşmesi, çocuk sahibi olma kararını etkileyen psikolojik süreçlere olan ilgiyi artırmıştır (Akyurt, 2018; Erol ve Aloğlu, 2017).

Çocuk sahibi olma motivasyonu, bireylerin çocuk sahibi olmaya ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmelerini, ebeveyn olmaya yönelik beklentilerini ve çocuk sahibi olma isteğini kapsayan psikolojik bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu motivasyonlar bireylerin yaşam deneyimlerine, ilişkilerine ve gelecek beklentilerine göre farklılaşabilmektedir. Günümüzde çocuk sahibi olma kararları yalnızca geleneksel aile değerleri ya da toplumsal normlarla açıklanamamakta; bireylerin kişisel tercihleri ve psikolojik değerlendirmeleri de önemli rol oynamaktadır (Macit, 2021). Bu çalışmada çocuk sahibi olma motivasyonu, bireylerin çocuk sahibi olmaya ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmelerini yansıtan iki boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Literatürde çocuk sahibi olma nedenlerinin farklı boyutlar altında toplandığı görülmektedir. Çocuk sahibi olmanın bireylere duygusal doyum sağlaması, sevgi ve bakım verme ihtiyaçlarını karşılaması, aile bağlarını güçlendirmesi ve yaşamı daha anlamlı hale getirmesi olumlu motivasyonlar arasında değerlendirilmektedir. Bunun yanında çocuk sahibi olmak bazı bireyler için soyun devamını sağlama, aile bütünlüğünü sürdürme veya sosyal onay elde etme gibi işlevler de taşıyabilmektedir (Uğur, 2018; Yavuz ve Güllüpınar, 2019). Buna karşılık çocuk sahibi olma kararı bireyler tarafından çeşitli maliyetler ve riskler açısından da değerlendirilebilmektedir. Ebeveynliğin getireceği ekonomik yükler, kariyer planlarında yaşanabilecek değişimler, kişisel özgürlüğün azalacağı düşüncesi ve çocuk yetiştirme sorumluluğuna ilişkin kaygılar çocuk sahibi olmaya yönelik olumsuz motivasyonların temel kaynakları arasında yer almaktadır. Özellikle modern toplumlarda bireyselleşmenin artmasıyla birlikte ebeveynliğin maliyetlerine ilişkin değerlendirmelerin daha görünür hale geldiği belirtilmektedir (Macit, 2021; Akyurt, 2018).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocuk sahibi olma motivasyonlarının yalnızca sosyoekonomik ve kültürel faktörlerle açıklanamayacağını, bireylerin psikolojik özelliklerinin de bu süreçte önemli rol oynadığını göstermektedir. Özellikle yetişkin bağlanma örüntüleri, yakın ilişkilerden beklentiler ve ebeveynliğe ilişkin bilişsel değerlendirmeler çocuk sahibi olma motivasyonlarının önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır. Nitekim Vučenović ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen araştırmada, yetişkin bağlanmasının hem olumlu hem de olumsuz ebeveynlik motivasyonlarının anlamlı yordayıcılarından biri olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, bireylerin yakın ilişkilerde geliştirdikleri bağlanma örüntülerinin ebeveynliğe ilişkin beklentilerini ve çocuk sahibi olmaya yönelik değerlendirmelerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bireylerin yakın ilişkilerden beklentileri, bakım verme eğilimleri, güvenlik ihtiyaçları, benlik algıları ve geleceğe ilişkin bilişsel değerlendirmeleri de çocuk sahibi olma motivasyonları üzerinde etkili olmaktadır. Bu durum çocuk sahibi olma kararının önemli ölçüde psikolojik süreçlerden etkilendiğini göstermektedir (Erol ve Aloğlu, 2017; Uğur, 2018).

Çocuk sahibi olmak, yüksek düzeyde bakım verme, sorumluluk üstlenme ve uzun süreli bağlılık gerektiren bir yaşam kararıdır. Aynı zamanda bireyin geleceğe ilişkin beklentilerini, risk değerlendirmelerini ve yaşam planlarını yeniden yapılandırmasını gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerin yakın ilişkiler kurma biçimleri, kendilerine ve diğer insanlara ilişkin algıları ve geleceğe yönelik değerlendirmeleri çocuk sahibi olmaya

ilişkin motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Özellikle bağlanma örüntülerinin ve bireyin tehdit algısı, sorumluluk yüklemeleri ve belirsizlik karşısındaki bilişsel eğilimlerinin çocuk sahibi olma kararları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bağlanma stilleri ve obsesif inanışlar, çocuk sahibi olma motivasyonlarını açıklamada önemli psikolojik değişkenler olarak değerlendirilmektedir.

Bağlanma Kuramı ve Bağlanma Stilleri

Bağlanma kuramı, bireylerin yaşamlarının erken dönemlerinde bakım verenleriyle kurdukları ilişkilerin ilerleyen yıllardaki duygusal, bilişsel ve kişilerarası işleyişlerini etkilediğini ileri süren kapsamlı bir kuramsal yaklaşımdır. Kuramın temelleri Bowlby tarafından geliştirilmiş, daha sonra Ainsworth ve çalışma arkadaşlarının katkılarıyla kuramsal ve ampirik açıdan zenginleştirilmiştir (Ainsworth ve ark., 1978; Bowlby, 1969/2012). Bowlby'ye göre bağlanma, bireyin güvenlik ihtiyacını karşılamaya yönelik biyolojik temelli bir davranış sistemidir. Bu sistem, bireyin tehdit veya stres algıladığı durumlarda bağlanma figürüne yakınlık arayışını düzenlemekte ve hayatta kalma olasılığını artırmaktadır.

Bağlanma kuramının temel varsayımlarından biri, erken dönemde bakım verenlerle kurulan ilişkilerin bireyin zihinsel temsillerini şekillendirmesidir. Bowlby bu temsilleri "içsel çalışan modeller" olarak adlandırmaktadır. İçsel çalışan modeller, bireyin kendisi ve diğer insanlarla ilgili geliştirdiği bilişsel ve duygusal şemaları ifade etmektedir. Bu modeller aracılığıyla birey kendisini sevilebilir ve değerli ya da değersiz ve yetersiz olarak algılayabilmekte; diğer insanları ise güvenilir ve ulaşılabilir ya da reddedici ve güvenilmez olarak değerlendirebilmektedir (Boyacıoğlu ve Sümer, 2011; Demirtaş, 2019). Zaman içerisinde görece istikrarlı hâle gelen bu şemalar, bireyin yakın ilişkiler kurma biçimini, duygusal ihtiyaçlarını ifade etme şeklini ve kişilerarası davranış örüntülerini etkilemektedir.

Bağlanma kuramı başlangıçta çocuk ile bakım veren arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla geliştirilmiş olsa da sonraki çalışmalar bağlanma süreçlerinin yaşam boyu etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle Hazan ve Shaver (1987) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, yetişkin romantik ilişkilerinin de bağlanma perspektifi çerçevesinde açıklanabileceğini ortaya koymuştur (Sümer ve Güngör, 1999). Bu çalışmalar sonrasında bağlanma kuramı yalnızca gelişim psikolojisi alanında değil, romantik ilişkiler, evlilik, aile işleyişi, ebeveynlik ve üreme davranışları gibi birçok alanda yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır.

Yetişkin bağlanmasını açıklamaya yönelik modellerden biri Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre bireyler kendilerine ve başkalarına ilişkin olumlu ya da olumsuz zihinsel temsillerine bağlı olarak güvenli, saplantılı (kaygılı), korkulu ve kayıtsız bağlanma olmak üzere dört farklı bağlanma stili göstermektedir. Bununla birlikte günümüzde bağlanma araştırmalarının önemli bir bölümü kategorik sınıflandırmalardan çok boyutsal yaklaşıma odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda bireysel farklılıklar bağlanma kaygısı ve bağlanma kaçınması olmak üzere iki temel boyut üzerinden değerlendirilmektedir (Sümer ve Güngör, 1999).

Bağlanma kaygısı, bireyin ilişkilerinde reddedilme, terk edilme ve yeterince sevilmeme korkularını ifade etmektedir. Kaygılı bağlanma düzeyi yüksek bireyler ilişkilerinde yoğun onay ve yakınlık arayışı gösterebilmekte, partnerlerinin ilgisini kaybetme konusunda aşırı hassasiyet yaşayabilmektedirler. Bu bireyler ilişkilerinin sürekliliğine ilişkin daha fazla endişe duyma eğilimindedirler (Mikulincer ve Shaver, 2007). Buna karşılık bağlanma kaçınması, bireyin başkalarına bağımlı olmaktan kaçınması, duygusal yakınlıktan rahatsızlık duyması ve özerkliğe aşırı önem vermesiyle ilgilidir. Kaçınan bağlanma düzeyi yüksek bireyler yakın ilişkilerde mesafeyi koruma eğiliminde olmakta, duygusal ihtiyaçlarını ifade etmekte zorlanabilmekte ve başkalarına güvenmekten kaçınabilmektedirler (Yedilioğlu, 2017).

Bağlanma sisteminin önemli işlevlerinden biri bakım verme davranışlarını düzenlemesidir. Güvenli bağlanmaya sahip bireylerin hem kendileri hem de diğer insanlara ilişkin daha olumlu beklentilere sahip olmaları nedeniyle bakım verme süreçlerinde daha duyarlı, esnek ve destekleyici davranışlar sergileyebildikleri belirtilmektedir. Buna karşılık güvensiz bağlanma örüntülerinin bakım verme davranışlarında çeşitli güçlüklerle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007). Bu

nedenle bağlanma süreçlerinin yalnızca romantik ilişkiler açısından değil, ebeveynlik ve aile kurma kararları açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, bağlanma örüntülerinin bireylerin ebeveynlik motivasyonları ve çocuk sahibi olma niyetleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Tacchino ve arkadaşları (2025) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme ve meta-analiz çalışmasında, bağlanma kaygısı ve bağlanma kaçınmasının infertilite sürecinde yaşanan psikolojik güçlüklerle (örneğin infertiliteye bağlı stres) anlamlı biçimde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Vučenović ve arkadaşları (2024), yetişkin bağlanmasının olumlu ve olumsuz ebeveynlik motivasyonlarının önemli yordayıcılarından biri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Li ve arkadaşları (2025), ebeveynlerle kurulan güvenli bağlanmanın bireylerin doğurganlık niyetlerini artırdığını göstermiştir. Bu bulgular, bağlanma süreçlerinin yalnızca mevcut ilişkileri değil, bireylerin gelecekte aile kurma ve çocuk sahibi olma planlarını da etkileyebildiğini göstermektedir.

Çocuk sahibi olmak, bireyin yalnızca biyolojik olarak ebeveyn olması değil; aynı zamanda uzun süreli bakım verme, sorumluluk üstlenme ve yakın ilişkileri sürdürme kapasitesini gerektiren önemli bir yaşam kararıdır. Bu nedenle bireylerin bağlanma örüntülerinin çocuk sahibi olmaya ilişkin değerlendirmelerini ve motivasyonlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Kaygılı bağlanma düzeyi yüksek bireyler çocuk sahibi olmayı duygusal yakınlığı artıran, ilişkiyi güçlendiren veya sevgi ihtiyacını karşılayan bir deneyim olarak değerlendirebilirken; kaçınan bağlanma düzeyi yüksek bireyler çocuk sahibi olmayı artan sorumluluk, bağımlılık ve özerklik kaybı ile ilişkilendirebilmektedirler. Dolayısıyla bağlanma boyutlarının çocuk sahibi olma motivasyonlarıyla ilişkili olması beklenmektedir.

Bunun yanında bağlanma örüntülerinin yalnızca kişilerarası ilişkileri değil, bireyin tehdit algısını, kontrol ihtiyacını ve bilişsel değerlendirme süreçlerini de etkilediği bilinmektedir. Güvensiz bağlanma örüntülerine sahip bireyler çevreyi daha tehdit edici ve öngörülemez olarak değerlendirebilmekte, belirsizlik karşısında daha fazla kaygı yaşayabilmekte ve kontrol ihtiyacı geliştirebilmektedirler (Mikulincer ve Shaver, 2007). Bu durum, çeşitli işlevsel olmayan bilişsel süreçlerin ve obsesif inanışların gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir. Dolayısıyla bağlanma boyutlarının çocuk sahibi olma motivasyonları üzerindeki etkisinin, bireyin sahip olduğu obsesif inanışlar aracılığıyla da açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde obsesif inanış kavramı ele alınacaktır.

Obsesif İnanışlar

Obsesif düşünceler ve obsesif inanışlar sıklıkla birbiriyle ilişkili kavramlar olarak değerlendirilmekle birlikte, kuramsal açıdan farklı yapılara karşılık gelmektedir. Obsesif düşünceler bireyin istem dışı olarak deneyimlediği, yineleyici ve rahatsızlık verici zihinsel içerikleri ifade ederken; obsesif inanışlar bireyin bu düşünceleri nasıl yorumladığını ve değerlendirdiğini belirleyen bilişsel şemaları kapsamaktadır (Bayraktar, 1997; Vatan, 2014). Bu nedenle obsesif inanışlar belirli düşüncelerin içeriğinden çok, bireyin tehdit, sorumluluk, hata yapma ve kontrol kavramlarına ilişkin temel varsayımlarını yansıtmaktadır. Bilişsel yaklaşımlar, obsesif inanışların yalnızca obsesif-kompulsif bozukluğa özgü olmadığını, normal popülasyonda da farklı düzeylerde bulunabilen bilişsel eğilimler olduğunu ileri sürmektedir. Bu inanışlar bireyin günlük yaşam olaylarını değerlendirme biçimini etkileyebilmekte ve özellikle belirsizlik içeren durumlarda daha belirgin hale gelebilmektedir (Vatan, 2014). Dolayısıyla obsesif inanışlar yalnızca klinik belirtilerle ilişkili değil, aynı zamanda bireylerin karar verme süreçlerini etkileyen bilişsel yapılar olarak da değerlendirilmektedir. Obsesif inanışların kuramsal çerçevesi büyük ölçüde Obsessive Compulsive Cognitions Working Group (OCCWG) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, obsesif inanışları üç temel boyut altında incelemektedir: sorumluluk ve tehlike beklentisi, mükemmeliyetçilik ve kesinlik ihtiyacı ile düşüncelere aşırı önem verme ve düşünceleri kontrol etme gereksinimi (Vatan, 2014; Yorulmaz ve ark., 2013).

Sorumluluk ve Tehlike Beklentisi

Sorumluluk ve tehlike beklentisi boyutu, bireyin olumsuz sonuçları önlemekten kendisini aşırı derecede sorumlu görmesini ve çevresindeki tehditleri olduğundan daha büyük değerlendirmesini ifade etmektedir. Bu inanış sistemine sahip bireyler, meydana gelebilecek olumsuz olayların sorumluluğunu üstlenme eğilimindedirler. Ayrıca hata yapmanın ciddi sonuçlar doğurabileceğine ilişkin güçlü beklentiler geliştirebilmektedirler (Yorulmaz ve ark., 2013).

Bu bilişsel yapı bireyin geleceğe yönelik planlarını ve önemli yaşam kararlarını da etkileyebilmektedir. Özellikle yüksek sorumluluk gerektiren durumlarda bireyler olası risklere daha fazla odaklanabilmekte ve karar verme süreçlerinde yoğun kaygı yaşayabilmektedirler. Çocuk sahibi olma gibi uzun süreli sorumluluk içeren yaşam kararlarında bu tür bilişsel değerlendirmelerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Mükemmeliyetçilik ve Kesinlik İhtiyacı

Obsesif inanışların ikinci boyutu mükemmeliyetçilik ve kesinlik ihtiyacıdır. Bu boyut, bireyin hata yapmanın kabul edilemez olduğuna, her kararın eksiksiz verilmesi gerektiğine ve belirsizliğin mutlaka ortadan kaldırılması gerektiğine ilişkin inançlarını kapsamaktadır (Yorulmaz ve ark., 2013).

Mükemmeliyetçilik eğilimi yüksek bireyler kararlarının sonuçlarını sürekli değerlendirme ve olası hataları önleme çabası gösterebilmektedirler. Bununla birlikte yaşamın birçok alanında olduğu gibi aile kurma ve ebeveynlik kararları da doğası gereği belirsizlik içermektedir. Çocuk sahibi olmak, gelecekte ortaya çıkabilecek tüm sonuçların önceden kontrol edilmesinin mümkün olmadığı bir süreçtir. Bu nedenle kesinlik ihtiyacının yüksek olması, bireyin ebeveynliğe ilişkin değerlendirmelerini etkileyebilmektedir.

Düşüncelere Önem Verme ve Kontrol Etme Gereksinimi

Obsesif inanışların üçüncü boyutu bireyin düşüncelerine aşırı önem vermesi ve bu düşünceleri kontrol etmek zorunda olduğuna inanmasıdır. Bu yaklaşımda bireyler, akıllarına gelen düşüncelerin önemli sonuçlar doğurabileceğini ve bu nedenle mutlaka kontrol altında tutulması gerektiğini düşünmektedirler (Vatan, 2014). Bu tür inanışlar bireyin zihinsel süreçlerine yönelik farkındalığını artırmakta ve özellikle geleceğe ilişkin olumsuz senaryolara odaklanmasına neden olabilmektedir. Düşünceleri kontrol etme gereksinimi yüksek olan bireyler, olumsuz sonuçlarla karşılaşma ihtimalini azaltmak amacıyla aşırı planlama, kontrol etme veya güvence arama davranışları gösterebilmektedirler. Bu durum bireyin yaşamındaki önemli kararları değerlendirirken daha temkinli ve kaygılı bir yaklaşım geliştirmesine yol açabilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde obsesif inanışlar, bireyin çevresini, geleceği ve kendisini değerlendirme biçimini etkileyen bilişsel yapılar olarak görülmektedir. Özellikle yüksek sorumluluk, belirsizlik ve bakım verme yükümlülüğü içeren yaşam olaylarında bu inanışların daha belirgin hale gelebileceği düşünülmektedir. Çocuk sahibi olma kararı da bireyin geleceğe ilişkin beklentilerini, sorumluluk algısını ve risk değerlendirmelerini içeren önemli bir yaşam kararıdır. Bu nedenle obsesif inanışların çocuk sahibi olma motivasyonlarıyla ilişkili olabileceği ve bireyin ebeveynliğe yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Obsesif inanışlar çoğunlukla tehdit algısı, aşırı sorumluluk yükleme ve kesinlik ihtiyacı gibi bilişsel eğilimlerle ilişkilendirilmekle birlikte, bu eğilimler bireylerin bakım verme ve koruma davranışlarına ilişkin duyarlılıklarını da artırabilmektedir. Özellikle sorumluluk ve tehlike beklentisi boyutu yüksek olan bireyler, başkalarının iyilik halinden kendilerini daha fazla sorumlu hissedebilmekte ve bakım verme rollerine daha fazla önem atfedebilmektedirler. Nitekim ebeveynleşme deneyimlerinin bireylerde aile üyelerinin iyilik halinden sorumlu olduklarına ilişkin bilişsel şemaların gelişmesine katkıda bulunduğu; bu durumun aşırı sorumluluk yükleme, tehdit algısında artış, belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik gibi obsesif inanışlarla ilişkili olduğu gösterilmiştir (Trak ve ark., 2025). Bu bulgular, obsesif inanışların yalnızca tehdit ve risk algısıyla değil, aynı zamanda bakım verme, koruma ve başkalarının iyilik halinden sorumlu hissetme gibi kişilerarası süreçlerle de ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Çocuk sahibi olmak ise bakım verme, koruma, rehberlik etme ve yaşamda anlam bulma gibi olumlu psikolojik kazanımlarla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda obsesif inanışların yalnızca ebeveynliğe yönelik kaygıları artırmakla kalmayıp, bireylerin çocuk sahibi olmanın sağlayacağı duygusal doyum, aileyi genişletme ve bakım verme fırsatlarına daha fazla önem vermelerine de katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla obsesif inanışların olumlu çocuk sahibi olma motivasyonlarıyla da ilişkili olabileceği öngörülmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, obsesif inanışlarla yakından ilişkili olan belirsizliğe tahammülsüzlük eğiliminin bireylerin karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Belirsiz durumları tehdit edici olarak algılayan bireylerin daha fazla kararsızlık yaşadıkları, olası olumsuz sonuçlara odaklandıkları ve güvence arama davranışlarına daha sık başvurdukları belirtilmektedir (Appel ve ark., 2024; Appel ve Gerlach, 2025). Çocuk sahibi olma kararı da yüksek düzeyde sorumluluk, belirsizlik ve uzun vadeli sonuçlar içeren önemli bir yaşam kararı olduğundan, belirsizliğe tahammülsüzlük ve buna eşlik eden obsesif inanışların ebeveynliğe yönelik değerlendirmeleri etkileyebileceği düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmalar, güvensiz bağlanma örüntülerine sahip bireylerin tehdit algısı, kontrol ihtiyacı ve sorumluluk yüklemeleri açısından daha yüksek risk taşıdıklarını göstermektedir (Doron ve ark., 2009; Doron ve Kyrios, 2005). Bu bulgular, bağlanma stilleri ile obsesif inanışlar arasında kuramsal bir ilişki bulunduğunu düşündürmektedir. Güvensiz bağlanma örüntülerinin bireyin tehdit algısını, sorumluluk yüklemelerini ve kontrol ihtiyacını artırarak obsesif inanışların gelişimine katkıda bulunabileceği; obsesif inanışların ise çocuk sahibi olmaya ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle obsesif inanışların, bağlanma stilleri ile çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide açıklayıcı bir mekanizma olarak rol oynayabileceği öngörülmektedir.

Bağlanma Stilleri, Obsesif İnanışlar ve Çocuk Sahibi Olma Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

Bağlanma kuramı, bireyin erken dönem bakım deneyimlerinin yalnızca kişilerarası ilişkilerini değil, aynı zamanda bilişsel değerlendirme süreçlerini ve yaşam olaylarını anlamlandırma biçimini de etkilediğini ileri sürmektedir (Bowlby, 1969/2012). Erken dönem bağlanma deneyimleri sonucunda gelişen içsel çalışan modeller, bireyin kendisine, diğer insanlara ve dünyaya ilişkin temel inançlarını şekillendirmektedir. Güvenli bağlanma örüntülerine sahip bireyler kendilerini daha yeterli ve sevilebilir, diğer insanları ise daha güvenilir olarak değerlendirirken; güvensiz bağlanma örüntülerine sahip bireyler kendilerini daha kırılgan ve yetersiz, çevrelerini ise daha tehdit edici ve öngörülemez olarak algılayabilmektedirler (Boyacıoğlu ve Sümer, 2011; Demirtaş, 2019).

Araştırmalar bağlanma kaygısı ve bağlanma kaçınmasının çeşitli işlevsel olmayan bilişsel süreçlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Kaygılı bağlanma düzeyi yüksek bireyler reddedilme ve terk edilme korkularına daha fazla odaklanmakta, olumsuz sonuçlara karşı daha duyarlı hale gelmektedirler. Kaçınan bağlanma düzeyi yüksek bireyler ise çevreyi kontrol altında tutma ve olası tehditlerden korunma amacıyla savunmacı stratejiler geliştirebilmektedirler (Mikulincer ve Shaver, 2007). Bu durum bireylerin tehdit algısı, sorumluluk yüklemeleri ve kontrol gereksinimleri üzerinde etkili olabilmektedir.

Bağlanma ve obsesif bilişler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, güvensiz bağlanmanın obsesif inanışlarla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Doron ve arkadaşları (2009), bağlanma güvensizliği arttıkça obsesif-kompulsif belirtilerin ve obsesif bilişlerin de arttığını göstermiştir. Benzer şekilde Doron ve Kyrios (2005), güvensiz bağlanmaya sahip bireylerin kendileri ve diğer insanlar hakkında daha olumsuz bilişsel temsillere sahip olduklarını, bunun da obsesif değerlendirmeleri güçlendirebildiğini belirtmiştir. Bu bulgular, bağlanma örüntülerinin obsesif inanışların gelişiminde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Obsesif inanışların bireyin yaşamındaki önemli kararları etkileyebileceği düşünülmektedir. Sorumluluk ve tehlike beklentisinin yüksek olması, bireyin olumsuz sonuçlara ilişkin risk algısını artırabilmekte; mükemmeliyetçilik ve kesinlik ihtiyacı ise belirsizlik içeren durumlarda yoğun kaygıya neden olabilmektedir (Yorulmaz ve ark., 2013; Vatan, 2014). Güncel araştırmalar da belirsizliğe

tahammülsüzlüğün bireylerin önemli yaşam kararlarında daha fazla kararsızlık yaşamalarına ve güvence arama davranışlarına yönelmelerine neden olduğunu göstermektedir (Appel ve ark., 2024; Appel ve Gerlach, 2025). Bu bulgular, obsesif inanışlarla ilişkili bilişsel süreçlerin yalnızca klinik belirtilerle değil, gündelik yaşam kararlarıyla da ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Çocuk sahibi olma kararı bireyin yaşamındaki en önemli ve geri döndürülemez kararlardan biridir. Ebeveynlik; uzun süreli bakım verme sorumluluğu, ekonomik ve duygusal yükümlülükler, geleceğe yönelik planlama ve belirsizliklerle baş etmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerin sorumluluk algıları, tehdit değerlendirmeleri ve kontrol ihtiyaçları çocuk sahibi olmaya yönelik motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Özellikle yüksek düzeyde sorumluluk yükleme, hata yapma korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük gibi bilişsel eğilimlerin çocuk sahibi olmaya ilişkin olumsuz değerlendirmeleri artırabileceği düşünülmektedir.

Çocuk sahibi olma motivasyonları olumlu ve olumsuz boyutlar altında değerlendirilmektedir. Olumlu motivasyonlar; bakım verme isteği, çocuk sevgisi, aileyi genişletme arzusu ve ebeveynlikten elde edilmesi beklenen duygusal doyumu içerirken, olumsuz motivasyonlar ebeveynliğin getireceği sorumluluklar, ekonomik yükler, özgürlük kaybı ve yetersizlik kaygılarıyla ilişkilendirilmektedir (Macit, 2021; Uğur, 2018). Bu bağlamda bağlanma örüntülerinin ve obsesif inanışların çocuk sahibi olmaya ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri farklı biçimlerde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bağlanma stilleri ile çocuk sahibi olma motivasyonları arasındaki ilişkinin açıklanmasında bağlanma kuramı önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bağlanma sistemi yalnızca yardım arama ve güvenlik ihtiyacını değil, aynı zamanda bakım verme davranışlarını da düzenlemektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007). Bu nedenle bireylerin bağlanma örüntülerinin ebeveynliğe ilişkin beklentilerini ve çocuk sahibi olmaya yönelik değerlendirmelerini etkilemesi beklenmektedir. Kaygılı bağlanma düzeyi yüksek bireyler çocuk sahibi olmayı yakınlığı artıran, ilişkiyi güçlendiren veya duygusal ihtiyaçları karşılayan bir deneyim olarak değerlendirebilirken; kaçınan bağlanma düzeyi yüksek bireyler çocuk sahibi olmayı özerklik kaybı, artan sorumluluk ve bağımlılık ile ilişkilendirebilmektedirler.

Son yıllarda yapılan araştırmalar da bağlanma örüntülerinin ebeveynlik motivasyonlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Vučenović ve arkadaşları (2024), yetişkin bağlanmasının hem olumlu hem de olumsuz ebeveynlik motivasyonlarının anlamlı yordayıcılarından biri olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Li ve arkadaşları (2025), ebeveynlerle kurulan güvenli bağlanmanın doğurganlık niyetlerini anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Bu bulgular, bağlanma süreçlerinin yalnızca romantik ilişkileri değil, bireylerin gelecekte aile kurma ve çocuk sahibi olma planlarını da etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tüm bu kuramsal açıklamalar birlikte değerlendirildiğinde, bağlanma stillerinin çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki etkisinin yalnızca doğrudan olmayabileceği görülmektedir. Güvensiz bağlanma örüntüleri bireyin tehdit algısını, sorumluluk yüklemelerini ve kontrol ihtiyacını artırarak obsesif inanışların gelişimine katkıda bulunabilir. Obsesif inanışlar ise bireyin ebeveynliğe ilişkin değerlendirmelerini ve çocuk sahibi olma motivasyonlarını etkileyebilir. Bu nedenle obsesif inanışların, bağlanma stilleri ile çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide aracı bir mekanizma olarak işlev görebileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmada bu kuramsal model ampirik olarak test edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, bağlanma stilleri ile çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek ve obsesif düşüncelerin bu ilişki üzerindeki aracı rolünü ortaya koymaktır.

Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Kaygılı bağlanma, obsesif inanışlarla pozitif yönde anlamlı ilişkilidir.

H2: Kaçınan bağlanma, obsesif inanışlarla pozitif yönde anlamlı ilişkilidir.

H3: Obsesif inanışlar, olumlu çocuk sahibi olma motivasyonlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkilidir.

H4: Obsesif inanışlar, olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkilidir.

H5: Obsesif inanışlar, kaygılı bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide aracı rol üstlenir.

H6: Obsesif inanışlar, kaygılı bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide aracı rol üstlenir.

H7: Obsesif inanışlar, kaçınan bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide aracı rol üstlenir.

H8: Obsesif inanışlar, kaçınan bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide aracı rol üstlenir.

Araştırmanın Önemi

Çocuk sahibi olma motivasyonu, bireylerin ebeveynliğe ilişkin değerlendirmelerini ve çocuk sahibi olma kararlarını etkileyen çok boyutlu bir psikolojik yapı olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu motivasyonların altında yatan psikolojik mekanizmalar henüz yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır. Bu araştırmanın önemli katkılarından biri, çocuk sahibi olma motivasyonunu bağlanma kuramı ve obsesif bilişsel süreçler çerçevesinde ele alarak ebeveynliğe ilişkin kararların bilişsel ve duygusal temellerini açıklamaya çalışmasıdır. Bu yönüyle çalışma, bağlanma stilleri ile obsesif inanışları aynı kuramsal model içerisinde değerlendirerek literatüre kuramsal katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer katkısı ampirik düzeydedir. Literatürde bağlanma stillerinin ebeveynlik tutumları, romantik ilişkiler ve çeşitli psikolojik süreçlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, bağlanma stilleri, obsesif inanışlar ve çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkileri aynı model içerisinde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, obsesif inanışların bağlanma stilleri ile çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkideki aracı rolünü test ederek söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca çalışmanın Türkiye örnekleminde yürütülmesi, elde edilen bulguların kültürel bağlam içerisinde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Araştırmanın uygulamalı açıdan da önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çocuk sahibi olma kararı konusunda kararsızlık yaşayan veya ebeveynliğe ilişkin yoğun kaygılar deneyimleyen bireylerle çalışan psikolojik danışmanlar, aile danışmanları, çift terapistleri ve ruh sağlığı uzmanları açısından bağlanma örüntülerinin ve obsesif inanışların değerlendirilmesi yararlı bilgiler sunabilir. Bu bağlamda araştırma bulgularının, çocuk sahibi olma kararını etkileyen psikolojik süreçlerin anlaşılmasına ve bu alanda yürütülecek psikoeğitsel ya da terapötik müdahalelere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Etik İlkeler

Çalışma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 20.03.2025 tarihli ve 2025/135 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış ve veriler anonim olarak saklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, kesitsel ve ilişkisel tarama modelinde yürütülen nicel bir çalışmadır. Araştırmada bağlanma stilleri, obsesif inanışlar ve çocuk sahibi olma motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bağlanma stilleri kaygılı bağlanma ve kaçınan bağlanma boyutları üzerinden ele alınmış; çocuk sahibi olma motivasyonu ise olumlu ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları olmak üzere iki alt boyut kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında bağlanma stilleri ile çocuk sahibi olma motivasyonları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerde obsesif inanışların aracılık rolü Andrew F. Hayes'in (2018) geliştirdiği PROCESS makrosu (Model 4) kullanılarak test edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 307 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Anket formu sosyal medya platformları aracılığıyla paylaşılmış; Türkiye'nin farklı bölgelerinden katılımcılara ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubuna yalnızca çocuk sahibi olmayan yetişkin bireyler dahil edilmiştir. Araştırma formunda yalnızca çocuk sahibi olmayan bireylerin katılım göstermesi hedeflenmiş ve katılımcılar bu ölçüt doğrultusunda araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada katılımcıların çocuk sahibi olma isteği, romantik ilişki durumu, ebeveynlik planları ve infertilite öyküsü gibi çocuk sahibi olma motivasyonunu etkileyebilecek bazı değişkenlere ilişkin veri toplanmamıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Gönüllülük esasına göre katılımcılar araştırmaya dahil edilmiş ve çalışmaya katılım öncesinde bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Kadın	211	68.7
Erkek	96	31.3
Medeni Durum		
Bekâr	234	76.2
Evli	73	23.8
Öğrenim Durumu		
Lise	37	12.1
Lisans	205	66.8
Lisansüstü	65	21.2
Yaş		
Ort ± SS	26.87 ± 5.03 (Min=18, Maks=53)	

Not. N = 307. Yaş istatistikleri n = 306 üzerinden hesaplanmıştır; bir katılımcının yaş verisi hatalı girilmiş olup analizden çıkarılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum ve öğrenim durumuna ilişkin demografik bilgileri yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla katılımcıların sosyodemografik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II

36 maddeden oluşan Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (YİYE-II; Fraley, Waller ve Brennan, 2000; Türkçe formu: Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal, 2005), bireylerin romantik ilişkilerdeki bağlanma örüntülerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, 18 maddeden oluşan kaygılı bağlanma ve 18 maddeden oluşan kaçınan bağlanma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler —örneğin, “Birlikte olduğum kişinin sevgisini kaybetmekten korkarım” ve “Romantik ilişkide olduğum kişilere güvenip inanmak bana zor gelir”— bireylerin romantik ilişkilerdeki duygu, düşünce ve davranış örüntülerini değerlendirmektedir. Maddeler, 1’den (hiç katılmıyorum) 7’ye (tamamen katılıyorum) kadar değişen 7’li Likert tipi bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. Ölçekte tek sayılı maddeler kaygılı bağlanma, çift sayılı maddeler ise kaçınan bağlanma boyutunu ölçmektedir. İlgili boyutlara ait maddelerin ortalamaları alınarak bağlanma puanları hesaplanmakta olup, yüksek puanlar ilgili bağlanma boyutunun daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada kaygılı bağlanma için Cronbach alfa = .90; kaçınan bağlanma için Cronbach alfa = .89 değerleri bulunmuştur.

Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları Ölçeği

Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları Ölçeği, bireylerin çocuk sahibi olmaya ilişkin olumlu ve olumsuz motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla Guedes, Pereira, Pires, Carvalho ve Canavarro (2013) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışması ise Şimşek (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek, olumlu çocuk

sahibi olma motivasyonları ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Olumlu Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları alt ölçeği 22 maddeden oluşmakta olup sosyoekonomik görüşler, çift ilişkileri ve kişisel tatmin boyutlarını; Olumsuz Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları alt ölçeği ise 13 maddeden oluşmakta olup evlilik stresi, finansal problemler ile sosyal ve ekolojik endişe boyutlarını içermektedir. Ölçekte yer alan maddeler —örneğin, "Partnerim ile bağımızı güçlendirmek", "Hayatıma anlam katmak", "Çocuk bakımının yükü ile yüzleşmek" ve "Maddi sorunlarla karşılaşmaktan korkmak"— bireylerin çocuk sahibi olmaya ilişkin düşünce, beklenti ve kaygılarını değerlendirmektedir. Ölçekteki tüm maddeler 1'den (Hiç) 5'e (Tamamen) kadar değişen 5'li Likert tipi bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. Olumlu alt ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin çocuk sahibi olmayı daha anlamlı ve önemli bulduklarını, olumsuz alt ölçekten alınan yüksek puanlar ise çocuk sahibi olmamaya yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada olumlu motivasyon alt boyutu için Cronbach alfa = .94; olumsuz motivasyon alt boyutu için Cronbach alfa = .91 değerleri bulunmuştur.

Obsesif İnanışlar Ölçeği-44

Bu çalışmada obsesif düşüncelerle ilişkili bilişsel yapıları değerlendirmek amacıyla Obsesif İnanışlar Ölçeği kullanılmıştır. Obsesif İnanışlar Ölçeği-44 (OİÖ-44; Obsessive Compulsive Cognitions Working Group, 2005; Türkçe formu: Boysan ve ark., 2010), bireylerin obsesif kompulsif bozuklukla ilişkili bilişsel inanışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçek toplam 44 maddeden oluşmakta olup Sorumluluk/Tehlike Beklentisi, Mükemmeliyetçilik/Kesinlik ve Önem Verme/Düşünceleri Kontrol Etme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sorumluluk/Tehlike Beklentisi ve Mükemmeliyetçilik/Kesinlik alt boyutları 16'şar maddeden, Önem Verme/Düşünceleri Kontrol Etme alt boyutu ise 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler —örneğin, "Kötü bir olayın gerçekleşmesini engellemek benim sorumluluğumdur" ve "Düşüncelerimi tamamen kontrol edebilmeliyim"— bireylerin obsesif düşüncelerle ilişkili bilişsel değerlendirmelerini ölçmektedir. Maddeler, 1'den (hiç katılmıyorum) 7'ye (tamamen katılıyorum) kadar değişen 7'li Likert tipi bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar obsesif inanışların daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Cronbach alfa = .95 değeri bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veriler çevrim içi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkesi ve gönüllülük esasları hakkında bilgi verilmiş; yanıtlamaları için yaklaşık 15 dakika süre tanınmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada Çocuk Sahibi Olma Motivasyonları Ölçeği'nin olumlu çocuk sahibi olma motivasyonları ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları alt ölçekleri ayrı değişkenler olarak ele alınmıştır. Analizlerde toplam ölçek puanı kullanılmamış, olumlu ve olumsuz motivasyonlar birbirinden bağımsız iki ayrı bağımlı değişken olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda aracılık analizleri her bir alt ölçek için ayrı ayrı yürütülmüştür. Olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar, bireylerin çocuk sahibi olmamaya yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Analizlere başlamadan önce verilerin normallik, uç değer ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Normallik değerlendirmesinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün 307 olması nedeniyle normallik değerlendirmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınmıştır. Tüm değişkenlere ilişkin çarpıklık değerlerinin -0.028 ile 0.387, basıklık değerlerinin ise -0.694 ile 0.069 arasında değiştiği görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Boxplot grafikleri incelendiğinde sınırlı sayıda uç değere rastlanmış, ancak aşırı uç değer belirlenmemiştir. Ayrıca çoklu doğrusal bağlantı varsayımı için Tolerance ve VIF değerleri incelenmiş; tolerance değerlerinin .591 ile .718 arasında, VIF değerlerinin ise 1.392 ile 1.693 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi bulunmadığını göstermektedir.

Toplanan veriler SPSS 27 programında analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Daha sonra Hayes'in PROCESS makrosu (Model 4) kullanılarak aracılık analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerde Bootstrap yöntemi (5000 örnekleme) tercih edilmiş ve %95 güven aralıkları raporlanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonlara ve kaygılı ve kaçınan bağlanma stilleri ile olumlu ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları arasındaki ilişkilerde obsesif inanışların aracı rolüne ilişkin bulgular sunulmuştur.

Değişkenler Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Tablo 2. Kaygılı bağlanma, kaçınan bağlanma, çocuk sahibi olma motivasyonları ve obsesif inanışlar arasındaki korelasyonlar

Değişken	1	2	3	4	5
1. Kaygılı bağlanma	—				
2. Kaçınan bağlanma	.520***	—			
3. Olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu	.121*	−.019	—		
4. Olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu	.302***	.077	.102	—	
5. Obsesif inanışlar	.537***	.368***	.210***	.277***	—

Not. N = 307. Tabloda Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları verilmiştir. * $p < .05$. *** $p < .001$.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre kaygılı bağlanma ile kaçınan bağlanma arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur, $r(305) = .520$, $p < .001$. Kaygılı bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır, $r(305) = .121$, $p = .034$. Kaygılı bağlanmanın olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu, $r(305) = .302$, $p < .001$, ve obsesif inanışlar, $r(305) = .537$, $p < .001$, ile de pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir.

Kaçınan bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır, $r(305) = −.019$, $p = .747$. Kaçınan bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişki de anlamlı değildir, $r(305) = .077$, $p = .177$. Buna karşılık kaçınan bağlanma ile obsesif inanışlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur, $r(305) = .368$, $p < .001$.

Olumlu ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $r(305) = .102$, $p = .075$. Obsesif inanışların olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu, $r(305) = .210$, $p < .001$, ve olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu, $r(305) = .277$, $p < .001$, ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir.

Kaygılı Bağlanma ile Olumlu Çocuk Sahibi Olma Motivasyonu Arasındaki İlişkide Obsesif İnanışların Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Kaygılı bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide obsesif inanışların aracı rolü, PROCESS Macro Model 4 kullanılarak 5.000 bootstrap örneklemi üzerinden incelenmiştir. Analiz 307 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yol katsayıları Tablo 3'te, dolaylı etkiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kaygılı bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu modeline ilişkin yol katsayıları

Yol	Etki	B	β	SE	t	p	LLCI	ULCI
a yolu	Kaygılı bağlanma → Obsesif inanışlar	.4943	.5372	.0444	11.1244	< .001	.4069	.5817
b yolu	Obsesif inanışlar → Olumlu motivasyon	.1908	.2039	.0622	3.0676	.002	.0684	.3133
c′ yolu	Kaygılı bağlanma → Olumlu motivasyon (doğrudan etki)	.0098	.0114	.0572	0.1708	.865	−.1029	.1224
c yolu	Kaygılı bağlanma → Olumlu motivasyon (toplam etki)	.1041	.1209	.0489	2.1274	.034	.0078	.2004

Not. B = standartlaştırılmamış regresyon katsayısı; β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SE = standart hata; LLCI ve ULCI = %95 güven aralığının alt ve üst sınırları.

Tablo 4. Kaygılı bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu modeline ilişkin dolaylı etkiler

Etki türü	B / β	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Standartlaştırılmamış dolaylı etki (B)	.0943	.0358	.0252	.1661
Tamamen standartlaştırılmış dolaylı etki (β)	.1096	.0410	.0291	.1912

Not. Dolaylı etkiler için t ve p değerleri PROCESS tarafından hesaplanmamaktadır. Anlamlılık, bootstrap güven aralığının sıfırı içerip içermemesine göre değerlendirilmiştir.

Kaygılı bağlanmanın obsesif inanışlar üzerindeki etkisini gösteren a yolu pozitif ve anlamlıdır, B = .4943, β = .5372, SE = .0444, t = 11.1244, p < .001, %95 GA [.4069, .5817]. Buna göre kaygılı bağlanma düzeyi arttıkça obsesif inanış düzeyi de artmaktadır.

Kaygılı bağlanma kontrol edildiğinde obsesif inanışların olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki etkisini gösteren b yolu da pozitif ve anlamlıdır, B = .1908, β = .2039, SE = .0622, t = 3.0676, p = .002, %95 GA [.0684, .3133]. Buna göre obsesif inanış düzeyindeki artış, olumlu çocuk sahibi olma motivasyonundaki artışla ilişkilidir.

Kaygılı bağlanmanın olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki toplam etkisi (c yolu) pozitif ve anlamlıdır, B = .1041, β = .1209, SE = .0489, t = 2.1274, p = .034, %95 GA [.0078, .2004]. Ancak obsesif inanışlar modele dâhil edildiğinde kaygılı bağlanmanın olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki doğrudan etkisi (c′ yolu) anlamlı değildir, B = .0098, β = .0114, SE = .0572, t = 0.1708, p = .865, %95 GA [−.1029, .1224].

Kaygılı bağlanmanın obsesif inanışlar aracılığıyla olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki standartlaştırılmamış dolaylı etkisi anlamlıdır, B = .0943, BootSE = .0358, %95 bootstrap GA [.0252, .1661]. Tamamen standartlaştırılmış dolaylı etki ise β = .1096, BootSE = .0410, %95 bootstrap GA [.0291, .1912] olarak bulunmuştur. Her iki bootstrap güven aralığının da sıfırı içermemesi, dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak kaygılı bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişki, obsesif inanışlar üzerinden dolaylı olarak açıklanmaktadır. Dolaylı etkinin anlamlı, doğrudan etkinin ise anlamsız olması nedeniyle bulgu, anlamlı dolaylı etki ve anlamsız doğrudan etki örüntüsüne işaret etmektedir. Geleneksel terminolojide bu sonuç tam aracılık olarak adlandırılabilse de kesitsel verilerden nedensel bir aracılık mekanizması çıkarılmamalıdır.

Kaçınan Bağlanma ile Olumlu Çocuk Sahibi Olma Motivasyonu Arasındaki İlişkide Obsesif İnanışların Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Kaçınan bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide obsesif inanışların aracı rolü, PROCESS Macro Model 4 kullanılarak 5.000 bootstrap örneklemi üzerinden incelenmiştir. Analiz 307 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yol katsayıları Tablo 5'te, dolaylı etkiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Kaçınan bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu modeline ilişkin yol katsayıları

Yol	Etki	B	β	SE	t	p	LLCI	ULCI
a yolu	Kaçınan bağlanma → Obsesif inanışlar	.3704	.3679	.0536	6.9097	< .001	.2649	.4759
b yolu	Obsesif inanışlar → Olumlu motivasyon	.2347	.2508	.0561	4.1822	< .001	.1243	.3451
c′ yolu	Kaçınan bağlanma → Olumlu motivasyon (doğrudan etki)	−.1044	−.1108	.0565	−1.8474	.0657	−.2155	.0068
c yolu	Kaçınan bağlanma → Olumlu motivasyon (toplam etki)	−.0174	−.0185	.0539	−0.3235	.7466	−.1236	.0887

Not. B = standartlaştırılmamış regresyon katsayısı; β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SE = standart hata; LLCI ve ULCI = %95 güven aralığının alt ve üst sınırları.

Tablo 6. Kaçınan bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu modeline ilişkin dolaylı etkiler

Etki türü	B / β	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Standartlaştırılmamış dolaylı etki (B)	.0869	.0252	.0409	.1406
Tamamen standartlaştırılmış dolaylı etki (β)	.0923	.0262	.0439	.1471

Not. Dolaylı etkiler için t ve p değerleri PROCESS tarafından hesaplanmamaktadır. Anlamlılık, bootstrap güven aralığının sıfırı içerip içermemesine göre değerlendirilmiştir.

Kaçınan bağlanmanın obsesif inanışlar üzerindeki etkisini gösteren a yolu pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, B = .3704, β = .3679, SE = .0536, t = 6.9097, p < .001, %95 GA [.2649, .4759]. Bu bulgu, kaçınan bağlanma düzeyi arttıkça obsesif inanışların da arttığını göstermektedir.

Kaçınan bağlanma kontrol edildiğinde obsesif inanışların olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki etkisini gösteren b yolu pozitif ve anlamlıdır, B = .2347, β = .2508, SE = .0561, t = 4.1822, p < .001, %95 GA [.1243, .3451]. Buna göre obsesif inanışlardaki artış, olumlu çocuk sahibi olma motivasyonundaki artışla ilişkilidir.

Kaçınan bağlanmanın olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki toplam etkisi (c yolu) anlamlı bulunmamıştır, B = −.0174, β = −.0185, SE = .0539, t = −0.3235, p = .7466, %95 GA [−.1236, .0887]. Obsesif inanışlar modele dâhil edildiğinde kaçınan bağlanmanın olumlu motivasyon üzerindeki doğrudan etkisi (c′ yolu) de istatistiksel olarak anlamlı değildir, B = −.1044, β = −.1108, SE = .0565, t = −1.8474, p = .0657, %95 GA [−.2155, .0068].

Buna karşılık kaçınan bağlanmanın obsesif inanışlar aracılığıyla olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki standartlaştırılmamış dolaylı etkisi pozitif ve anlamlıdır, B = .0869, BootSE = .0252, %95 bootstrap GA [.0409, .1406]. Tamamen standartlaştırılmış dolaylı etki de anlamlı bulunmuştur, β = .0923, BootSE = .0262, %95 bootstrap GA [.0439, .1471]. Bootstrap güven aralıklarının sıfırı içermemesi, dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak kaçınan bağlanmanın olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki toplam ve doğrudan etkileri anlamlı değilken, obsesif inanışlar üzerinden dolaylı etkisi anlamlıdır. Bu bulgular, kaçınan bağlanma ile olumlu çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide obsesif inanışların yalnızca dolaylı etki aracılığı gösterdiğine işaret etmektedir. Toplam etkinin anlamlı olmaması, bootstrap güven aralığı sıfırı içermeyen dolaylı etkinin yorumlanmasına engel değildir.

Kaygılı Bağlanma ile Olumsuz Çocuk Sahibi Olma Motivasyonu Arasındaki İlişkide Obsesif İnanışların Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Kaygılı bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide obsesif inanışların aracı rolü, PROCESS Macro Model 4 kullanılarak 5.000 bootstrap örneklemi üzerinden incelenmiştir. Analiz 307 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yol katsayıları Tablo 7'de, dolaylı etkiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Kaygılı bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu modeline ilişkin yol katsayıları

Yol	Etki	B	β	SE	t	p	LLCI	ULCI
a yolu	Kaygılı bağlanma → Obsesif inanışlar	.4943	.5372	.0444	11.1244	< .001	.4069	.5817
b yolu	Obsesif inanışlar → Olumsuz motivasyon	.1649	.1617	.0654	2.5199	.0123	.0361	.2937
c′ yolu	Kaygılı bağlanma → Olumsuz motivasyon (doğrudan etki)	.2015	.2147	.0602	3.3462	.0009	.0830	.3199
c yolu	Kaygılı bağlanma → Olumsuz motivasyon (toplam etki)	.2830	.3016	.0512	5.5243	< .001	.1822	.3838

Not. B = standartlaştırılmamış regresyon katsayısı; β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SE = standart hata; LLCI ve ULCI = %95 güven aralığının alt ve üst sınırları.

Tablo 8. Kaygılı bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu modeline ilişkin dolaylı etkiler

Etki türü	B / β	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Standartlaştırılmamış dolaylı etki (B)	.0815	.0357	.0134	.1512
Tamamen standartlaştırılmış dolaylı etki (β)	.0869	.0378	.0147	.1590

Not. Dolaylı etkiler için t ve p değerleri PROCESS tarafından hesaplanmamaktadır. Anlamlılık, bootstrap güven aralığının sıfırı içerip içermemesine göre değerlendirilmiştir.

Kaygılı bağlanmanın obsesif inanışlar üzerindeki etkisini gösteren a yolu pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, B = .4943, β = .5372, SE = .0444, t = 11.1244, p < .001, %95 GA [.4069, .5817]. Buna göre kaygılı bağlanma düzeyi arttıkça obsesif inanış düzeyi de artmaktadır.

Kaygılı bağlanma kontrol edildiğinde obsesif inanışların olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki etkisini gösteren b yolu pozitif ve anlamlıdır, B = .1649, β = .1617, SE = .0654, t = 2.5199, p = .0123, %95 GA [.0361, .2937]. Bu bulgu, obsesif inanışlardaki artışın olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonundaki artışla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kaygılı bağlanmanın olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki toplam etkisi (c yolu) pozitif ve anlamlı bulunmuştur, B = .2830, β = .3016, SE = .0512, t = 5.5243, p < .001, %95 GA [.1822, .3838]. Obsesif inanışlar modele dâhil edildiğinde kaygılı bağlanmanın olumsuz motivasyon üzerindeki doğrudan etkisi (c′ yolu) azalmış olmakla birlikte anlamlılığını korumuştur, B = .2015, β = .2147, SE = .0602, t = 3.3462, p = .0009, %95 GA [.0830, .3199].

Kaygılı bağlanmanın obsesif inanışlar aracılığıyla olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki standartlaştırılmamış dolaylı etkisi pozitif ve anlamlıdır, B = .0815, BootSE = .0357, %95 bootstrap GA [.0134, .1512]. Tamamen standartlaştırılmış dolaylı etki de anlamlı bulunmuştur, β = .0869, BootSE = .0378, %95 bootstrap GA [.0147, .1590]. Bootstrap güven aralıklarının sıfırı içermemesi, dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak kaygılı bağlanmanın olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu üzerinde hem doğrudan hem de obsesif inanışlar aracılığıyla dolaylı etkisi bulunmaktadır. Doğrudan ve dolaylı etkilerin aynı yönde ve anlamlı olması, obsesif inanışların bu ilişkide tamamlayıcı aracılık gösterdiğine işaret etmektedir. Geleneksel terminolojiyle bu bulgu kısmi aracılık olarak da ifade edilebilir.

Kaçınan Bağlanma ile Olumsuz Çocuk Sahibi Olma Motivasyonu Arasındaki İlişkide Obsesif İnanışların Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Kaçınan bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide obsesif inanışların aracı rolü, PROCESS Macro Model 4 kullanılarak 5.000 bootstrap örneklemi üzerinden incelenmiştir. Analiz 307 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yol katsayıları Tablo 9'da, dolaylı etkiler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Kaçınan bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu modeline ilişkin yol katsayıları

Yol	Etki	B	β	SE	t	p	LLCI	ULCI
a yolu	Kaçınan bağlanma → Obsesif inanışlar	.3704	.3679	.0536	6.9097	< .001	.2649	.4759
b yolu	Obsesif inanışlar → Olumsuz motivasyon	.2932	.2876	.0604	4.8538	< .001	.1744	.4121
c′ yolu	Kaçınan bağlanma → Olumsuz motivasyon (doğrudan etki)	−.0293	−.0285	.0608	−0.4817	.6304	−.1490	.0904
c yolu	Kaçınan bağlanma → Olumsuz motivasyon (toplam etki)	.0793	.0773	.0586	1.3533	.1770	−.0360	.1946

Not. B = standartlaştırılmamış regresyon katsayısı; β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SE = standart hata; LLCI ve ULCI = %95 güven aralığının alt ve üst sınırları.

Tablo 10. Kaçınan bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu modeline ilişkin dolaylı etkiler

Etki türü	B / β	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Standartlaştırılmamış dolaylı etki (B)	.1086	.0287	.0553	.1667
Tamamen standartlaştırılmış dolaylı etki (β)	.1058	.0278	.0546	.1618

Not. Dolaylı etkiler için t ve p değerleri PROCESS tarafından hesaplanmamaktadır. Anlamlılık, bootstrap güven aralığının sıfırı içerip içermemesine göre değerlendirilmiştir.

Kaçınan bağlanmanın obsesif inanışlar üzerindeki etkisini gösteren a yolu pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, B = .3704, β = .3679, SE = .0536, t = 6.9097, p < .001, %95 GA [.2649, .4759]. Buna göre kaçınan bağlanma düzeyi arttıkça obsesif inanış düzeyi de artmaktadır.

Kaçınan bağlanma kontrol edildiğinde obsesif inanışların olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki etkisini gösteren b yolu pozitif ve anlamlıdır, B = .2932, β = .2876, SE = .0604, t = 4.8538, p < .001, %95 GA [.1744, .4121].

Kaçınan bağlanmanın olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki toplam etkisi (c yolu) istatistiksel olarak anlamlı değildir, B = .0793, β = .0773, SE = .0586, t = 1.3533, p = .1770, %95 GA [−.0360, .1946]. Obsesif inanışlar modele dâhil edildiğinde kaçınan bağlanmanın olumsuz motivasyon üzerindeki doğrudan etkisi (c′ yolu) de anlamlı bulunmamıştır, B = −.0293, β = −.0285, SE = .0608, t = −0.4817, p = .6304, %95 GA [−.1490, .0904].

Buna karşılık kaçınan bağlanmanın obsesif inanışlar aracılığıyla olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu üzerindeki standartlaştırılmamış dolaylı etkisi pozitif ve anlamlıdır, B = .1086, BootSE = .0287, %95 bootstrap GA [.0553, .1667]. Tamamen standartlaştırılmış dolaylı etki de anlamlı bulunmuştur, β = .1058, BootSE = .0278, %95 bootstrap GA [.0546, .1618].

Sonuç olarak kaçınan bağlanmanın olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu üzerinde anlamlı bir toplam ya da doğrudan etkisi bulunmamasına rağmen, obsesif inanışlar üzerinden anlamlı bir dolaylı etkisi vardır. Bu bulgu, obsesif inanışların kaçınan bağlanma ile olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonu arasındaki ilişkide yalnızca dolaylı etki aracılığı gösterdiğine işaret etmektedir.

4. SONUÇ

Bu araştırmada yetişkin bireylerin bağlanma stilleri ile çocuk sahibi olma motivasyonları arasındaki ilişkide obsesif inanışların aracı rolü test edilmiştir. Bulgular, kaygılı ve kaçınan bağlanmanın obsesif inanışlarla; obsesif inanışların ise hem olumlu hem de olumsuz çocuk sahibi olma motivasyonlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve obsesif inanışların bağlanma stilleri ile her iki motivasyon türü arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rol üstlendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, çocuk sahibi olma kararının yalnızca bağlanma örüntüleriyle değil, bireyin sorumluluk, tehlike ve kesinlik algısına ilişkin bilişsel değerlendirmeleriyle de şekillendiğini göstermektedir. Araştırma, bağlanma kuramı ile obsesif bilişsel

süreçleri çocuk sahibi olma motivasyonu bağlamında aynı modelde bütünleştirerek alanyazına kavramsal ve ampirik bir katkı sunmaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal ve deneysel desenlerin kullanılması, obsesif inanışların alt boyutlarının ayrı ayrı incelenmesi ve örnekleme romantik ilişki durumu, ebeveynlik planları gibi değişkenlerin dahil edilmesi önerilmektedir. Uygulama açısından ise çocuk sahibi olma konusunda kararsızlık ya da yoğun kaygı yaşayan danışanlarla çalışan psikolojik danışmanların ve aile terapistlerinin, danışanların bağlanma örüntülerinin yanı sıra sorumluluk ve tehlike beklentisi ile kesinlik ihtiyacı gibi obsesif inanış bileşenlerini de değerlendirmeleri; ebeveynliğe ilişkin kararsızlığı ve kaygıyı azaltmaya yönelik psikoeğitim ve müdahale programlarının bu bilişsel süreçleri hedef alacak biçimde tasarlanması önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

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

Akyurt, M. A. (2018). Türkiye'de doğurganlık davranışları: Düzey, belirleyiciler, politikalar. Y. Esen ve C. Nuhrat (Ed.), *Türkiye aile yapısı ileri istatistik analizi* içinde (ss. 12–33). Aile ve Çalışma.

Appel, H., & Gerlach, A. L. (2025). Intolerance of uncertainty causally affects indecisiveness. *British Journal of Clinical Psychology, 64*(3), 806–816. https://doi.org/10.1111/bjc.12534

Appel, H., Krasko, J., Luhmann, M., & Gerlach, A. L. (2024). Intolerance of uncertainty predicts indecisiveness and safety behavior in real-life decision making: Results from an experience sampling study. *Journal of Research in Personality, 110*, Article 104490. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2024.104490

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(2), 226–244. https://www.scribd.com/document/726579967/Attachment-Styles-Among-Young-Adults-a-Test-of-a-Four-Category-Model

Bayraktar, E. (1997). Obsesif-kompulsif bozukluk. *Psikiyatri Dünyası, 1*(1), 25–32. https://psikiyatridizini.net/makale/obsesif-kompulsif-bozukluk/

Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* (T. V. Soylu, Çev.). Pinhan Yayıncılık. (Orijinal eser 1969'da yayımlanmıştır)

Boyacıoğlu, İ. ve Sümer, N. (2011). Bağlanma boyutları, otobiyografik bellek ve geçmişi kabul etme. *Türk Psikoloji Dergisi, 26*(67), 105–118. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/118972

Boysan, M., Beşiroğlu, L., Çetinkaya, N., Atlı, A. ve Aydın, A. (2010). Obsesif İnanışlar Ölçeği-44'ün (OİÖ-44) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Nöropsikiyatri Arşivi, 47*, 216–222. https://www.noropsikiyatriarsivi.com/sayilar/398/buyuk/216-222.pdf

Demirtaş, A. S. (2019). Erken ergenlikte güvenli bağlanma ve öz yeterlik: Umudun aracı rolü. *Eğitim ve Bilim, 44*(200), 175–190. https://doi.org/10.15390/EB.2019.8100

Doron, G., & Kyrios, M. (2005). Obsessive compulsive disorder: A review of possible specific internal representations within a broader cognitive theory. *Clinical Psychology Review, 25*(4), 415–432. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.02.002

Doron, G., Moulding, R., Kyrios, M., Nedeljkovic, M., & Mikulincer, M. (2009). Adult attachment insecurities are related to obsessive compulsive phenomena. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(8), 1022–1049. https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.8.1022

Erol, P. Ö. ve Aloğlu, E. (2017). Çocuğun değeri ve aile değişimi: Türkiye'den otuz yıllık bir portre. *Sosyoloji Dergisi,* (35), 77–101. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/490971

Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(2), 350–365. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.350

Guedes, M., Pereira, M., Pires, R., Carvalho, P., & Canavarro, M. C. (2013). Childbearing Motivations Scale: Construction of a new measure and its preliminary psychometric properties. *Journal of Child and Family Studies, 24*(1), 180–194. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9824-0

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2. baskı). Guilford Press.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(3), 511–524. https://www.researchgate.net/profile/Phillip-Shaver/publication/19588648_Romantic_Love_Conceptualized_as_an_Attachment_Process/links/63d191c7e922c50e99c2b3fa/Romantic-Love-Conceptualized-as-an-Attachment-Process.pdf

Li, G.-Y., You, Z.-Q., & Yang, G.-H. (2025). The relationship between parent-child attachment and fertility intention: The mediating role of family resilience and the moderating role of gender. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1669639. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1669639

Macit, Y. (2021). Çocuk sahibi olmak ve ebeveynlik. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 30–40. https://izlik.org/JA86MJ39XF

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.

Miller, W. B. (1994). Childbearing motivations, desires, and intentions: A theoretical framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 120*(2), 223–258. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8045374/

Miller, W. B. (1995). Childbearing motivation and its measurement. *Journal of Biosocial Science, 27*(4), 473–487. https://doi.org/10.1017/s0021932000023087

Obsessive Compulsive Cognitions Working Group [OCCWG]. (2005). Psychometric validation of the Obsessive Beliefs Questionnaire and the Interpretation of Intrusions Inventory—Part 2: Factor analyses and testing of a brief version. *Behaviour Research and Therapy, 43*(11), 1527–1542. https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.07.010

Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N. ve Uysal, A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II'nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları, 8*(16), 1–11. https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/yakin-iliskilerde-yasantilar-envanteri-ii-toad.pdf

Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemi üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi, 14*(43), 71–106. https://hdl.handle.net/11511/79158

Şimşek, A. H. (2017). Çocuk sahibi olma motivasyonları ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi (SOBİDER), 4*(13), 395–408. https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/cocuk-sahibi-olma-motivasyonlari-olcegi-toad.pdf

Tacchino, C., Castellano, R., Rogier, G., Cocchiaro, T., Dal Lago, A., Rago, R., & Velotti, P. (2025). Attachment dimensions and infertility: Exploring psychological outcomes through systematic review and meta-analysis. *Journal of Marital and Family Therapy, 51*, Article e70073. https://doi.org/10.1111/jmft.70073

Trak, E., Acar, S., & İnözü, M. (2025). How parentification relates to obsessive-compulsive disorder (OCD) and relationship obsessive-compulsive disorder (ROCD): The mediating role of obsessive beliefs. *Current Psychology, 44*, 4025–4039. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07452-4

Uğur, Z. B. (2018). Çocuk sahibi olmak insanları mutlu ediyor mu? Türkiye'den bulgular. *Nüfusbilim Dergisi*, (40), 83–104. https://izlik.org/JA78DW77WX

Vatan, S. (2014). *Duyguların, duygu düzenlemenin, obsesif inançların, düşünce kontrolünün ve bağlanmanın, obsesif kompulsif bozukluktaki farklı belirtilerdeki rollerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Vučenović, D., Petrović, M., & Jelić, K. (2024). Motherhood in the making: Key determinants of parenthood motivation in young adult women. *Psychology International, 6*, 917–936. https://doi.org/10.3390/psycholint6040059

Wells, A. (1997). *Cognitive therapy of anxiety disorders: A practice manual and conceptual guide*. Wiley.

Yavuz, S. ve Güllüpınar, F. (2019). Türkiye'de çocuğun ekonomik değerini etkileyen faktörler: 2016 aile yapısı araştırması analizi üzerinden sosyolojik bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, *39*(2), 379–409. https://izlik.org/JA63YB88NT

Yedilioğlu, E. (2017). *Yetişkinlerde bağlanma stillerinin depresyon, kaygı, travma ve romantik ilişkilerle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Yorulmaz, O., Başтuğ, B., Tüzer, V. ve Göka, E. (2013). Obsesif-kompulsif bozukluğu olan hastalarda yanlış yorumlama, inançlar ve düşünce kontrol yöntemleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *14*, 183–191. https://doi.org/10.5455/apd.36381

B060

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ İLE KENDİNİ KANITLAMA ÇABASININ DÖNÜŞÜMÜ: BİR OLGU SUNUMU

Uzm. Okan Tiring, Prof. Dr. Seval Erden Çınar
Marmara Üniversitesi
Bildiri no: ABS-TCN3HK

Özet

Bu olgu sunumunun amacı, kendini kanıtlama çabası, dışsal onay ihtiyacı ve düşük öz-değer algısı ile ilişkili güçlükler yaşayan genç bir yetişkinle Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) çerçevesinde yürütülen psikolojik danışma sürecini incelemektir. Olgu, 20 yaşında, üniversite öğrencisi bir kadın danışandan oluşmaktadır. Danışanın yaşantısında aile içi karşılaştırmalar, eleştirel ebeveyn tutumları ve kişilerarası ilişkilerde yaşanan olumsuz deneyimlerle bağlantılı olarak "yeterli olmalıyım", "kendimi kanıtlamalıyım" ve "herkes tarafından kabul edilmeliyim" biçimindeki işlevsiz inançların öne çıktığı belirlenmiştir. Psikolojik danışma süreci sekiz oturum olarak yürütülmüştür. Süreçte otomatik düşüncelerin belirlenmesi, düşünce kaydı, bilişsel yeniden yapılandırma, bilişsel sorgulama, derecelendirme, dışsallaştırma, bağlama ve yüzleştirme gibi müdahalelerden yararlanılmıştır. Müdahaleler aracılığıyla danışanın erken dönem yaşantıları ile mevcut bilişsel ve kişilerarası örüntüleri arasındaki bağlantıları fark etmesi ve dışsal onaya dayalı öz-değer algısını sorgulaması amaçlanmıştır. Sürecin başlangıç ve sonundaki öz-değerlendirmeler karşılaştırıldığında, danışanın kendini kanıtlama ihtiyacının 10 üzerinden 9'dan 6'ya; "saygı görmediğimde kendimi değersiz hissederim" inancının %90'dan %50'ye; "herkes tarafından kabul edilmeliyim" inancının %80'den %40'a ve "olumsuz duygu hissetmek zayıflıktır" inancının %85'ten %45'e gerilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra danışan, otomatik düşüncelerini fark etme, alternatif düşünceler geliştirme ve geçmiş yaşantıları ile güncel ilişkisel tepkileri arasındaki bağlantıları değerlendirme konusunda ilerleme bildirmiştir. Sonuç olarak bu olgu, BDT temelli müdahalelerin kendini kanıtlama çabası ve dışsal onaya bağlı öz-değer örüntülerinin ele alınmasında yararlı olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bulgular tek bir olguya ve danışanın öz-değerlendirmelerine dayandığından genellenebilirlik açısından dikkatli yorumlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel Davranışçı Terapi, kendini kanıtlama çabası, öz-değer, dışsal onay, olgu sunumu

TRANSFORMING THE STRIVING FOR SELF-VALIDATION THROUGH COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY: A CASE REPORT

Abstract

The aim of this case report is to examine the psychological counseling process conducted within the framework of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) with a young adult experiencing difficulties related to striving for self-validation, a need for external validation, and low self-worth. The case involved a 20-year-old female university student. The client's difficulties were characterized by dysfunctional beliefs such as "I must be good enough," "I must prove myself," and "I must be accepted by everyone," which were associated with family comparisons, critical parental attitudes, and negative interpersonal experiences. The psychological counseling process consisted of eight sessions. Interventions included identifying automatic thoughts, thought records, cognitive restructuring, cognitive questioning, scaling, externalization, linking, and confrontation. These interventions aimed to help the client recognize the connections between her early experiences and current cognitive and interpersonal patterns and to question her externally contingent sense of self-worth. A comparison of the client's self-ratings at the beginning and end of the counseling process indicated that her need to prove herself decreased from 9 to 6 on a 10-point scale; her endorsement of the belief "I feel worthless when I am not respected" decreased from 90% to 50%; her endorsement of the belief

“I must be accepted by everyone” decreased from 80% to 40%; and her endorsement of the belief “Experiencing negative emotions is a sign of weakness” decreased from 85% to 45%. In addition, the client reported progress in identifying her automatic thoughts, developing alternative thoughts, and recognizing the connections between her past experiences and current interpersonal responses. In conclusion, this case suggests that CBT-based interventions may be useful in addressing patterns of striving for self-validation and self-worth contingent on external validation. However, because the findings are based on a single case and the client’s self-ratings, they should be interpreted cautiously with regard to generalizability.

Keywords: Cognitive Behavioral Therapy, striving for self-validation, self-worth, external validation, case report

1. GİRİŞ

Kendini kanıtlama çabası, bireyin toplumda ve kişisel ilişkilerde değerli ve yeterli olduğunu hissetme isteği olarak tanımlanabilir. Bu kavram, bireyin kendilik algısı ve başkalarıyla olan etkileşimleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Psikolojik açıdan incelendiğinde, kendini kanıtlama çabası, bireyin özsaygısını artırma arzusuyla ilişkilidir. Özsaygı, bir kişinin kendisine yönelik olumlu veya olumsuz yargılarının toplamı olarak ifade edilir ve bireyin genel psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır (Nakao ve ark., 2021). Bu bağlamda, kendini kanıtlama çabasının kökenleri, bireyin yaşam deneyimleri, sosyal beklentiler ve kültürel değerler gibi faktörlere dayanmaktadır. Dolayısıyla, bu kavram, yalnızca psikolojik bir fenomen değil, aynı zamanda bireyin kimlik gelişimi ve sosyal etkileşimleriyle de ilişkilidir (Yang ve ark., 2022).

Kendini kanıtlama çabasının insanlar arası ilişkilerdeki rolü, bireylerin kendilerini ifade etme ve başkalarıyla bağlantı kurma yetenekleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, bu çabanın bireyler arası çatışmalar, sosyal kaygı ve ilişki doyumu üzerinde belirgin etkilerini ortaya koymaktadır (Melisse ve ark., 2023). Ayrıca, bireylerin duygusal düzenleme becerileri, kendini kanıtlama çabasının etkisiyle şekillenmektedir. Bireyler kendilerine dair olumsuz düşünceleri azaltmak ve başkaları tarafından kabul edilme arzusuyla hareket ederken, bu durum duygusal durumu da etkilemektedir (Beale ve ark., 2020). Güvenli bağlanma stilleri olan bireyler, öz yeterliliklerini artırarak ilişkilerini daha sağlıklı bir şekilde geliştirebilirken, diğerleri kaygı ve içe kapanma gibi sorunlarla karşılaşabilir (Jong ve ark., 2020).

Psikanaliz, şema terapisi ve bağlanma teorisi gibi teorik çerçeveler, kendini kanıtlama çabasının psikolojik dinamiklerini anlamada önemli bir temel sunmaktadır. Psikanaliz, bireyin bilinçaltındaki çatışmaların kendini kanıtlama çabasını nasıl etkilediğini araştırırken, şema terapisi, bireylerin geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan kalıplaşmış yargıların kendilik algısını nasıl biçimlendirdiğine ışık tutmaktadır (Prados ve ark., 2020). Bu bağlamda, bağlanma teorisi, bireylerin yetiştirilme tarzlarının ve ilk sosyal ilişkilerinin kendilerini kanıtlama çabasını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Güvenli bağlanma, bireye özsaygı ve öz yeterlilik hissinin yanı sıra sağlıklı sosyal etkileşimlerde bulunma yetisini kazandırırken, güvensiz bağlanma, bu süreçleri olumsuz etkileyebilir (Ando ve ark., 2023).

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), maladaptif öz kanıtlama davranışlarını dönüştürmede etkili bir müdahale olarak öne çıkmaktadır. Bu terapi türü, bireylerin olumsuz düşünceleri tanımlayıp sorgulayarak, bu düşüncelerin özsaygı üzerindeki etkilerini azaltmayı hedefler (Poort ve ark., 2021). Yapılan araştırmalar, BDT'nin bireylerin kendilik algısını güçlendirerek, kendini kanıtlama çabasını daha sağlıklı bir yolla yönetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Bicego ve ark., 2021). Otomatik olumsuz düşünce kalıplarının belirlenmesi ve yeniden yapılandırılması, bireylerin daha olumlu bir kendilik algısı geliştirmelerine olanak tanır (Mohammadi ve ark., 2025). Ayrıca, sosyal becerilerin arttırılması ve başkalarıyla ilişkilerin daha sağlıklı bir şekilde kurulması, BDT'nin sunduğu diğer önemli katkılardır (Amin ve ark., 2020).

Kültürel dinamikler, kendini kanıtlama çabasını ve BDT uygulamalarını etkileyen önemli bir faktördür. Kültürel değerler, bireylerin kendilerini nasıl algıladıkları ve başkalarıyla ilişkilerini nasıl yönettikleri üzerinde belirleyici bir role sahiptir (Zhang ve ark., 2020). Örneğin, bazı kültürlerde bireyselliğin vurgulanması, bireylerin kendilerini kanıtlama çabalarını artırırken, diğerlerinde toplumsallık ön planda

olduğunda farklı bir yaklaşım geliştirilebilir (Sonbol ve ark., 2024). BDT'nin kültürel olarak uyarlanabilirliği, özellikle genç bireyler ve aile baskısı gibi unsurlar üzerinden kendilik mücadelesi yaşayan bireyler için kritik öneme sahiptir. Kültürel değerlerin BDT müdahalelerine entegre edilmesi, terapinin etkisini artırmakta ve bireylerin özgüvenlerini yeniden inşa etmelerine yardımcı olmaktadır (Seon ve ark., 2023).

Bu çalışma, BDT uygulamalarıyla kendini kanıtlama çabasındaki dönüşüm sürecini ele alarak, bir olgu sunumu ile detaylandırmaktadır. Bu olgu, kendini kanıtlama çabası yüksek bir bireyin terapötik sürecini üstlenmektedir. Müşteri, düşük özsaygı ve sosyal kaygı ile mücadele eden bir genç kadın olarak, başkalarının onayı altında yalnızca kendini değerli hissedebilmekteydi. Terapinin odak noktası, bireyin kendilik algısını yeniden yapılandırmak ve daha sağlıklı kendini kanıtlama stratejileri geliştirmesi için gerekli bilişsel becerileri kazandırmaktır. Tedavi süreci kapsamında, BDT tekniği kullanılarak, olumsuz düşüncelerin etkisi azaltılacak ve bireyin sosyal ilişkilerinde daha aktif ve kendine güvenen bir tutum geliştirmesi sağlanacaktır (Benjet ve ark., 2023).

2. OLGU

Danışan, 20 yaşında, üniversitede hemşirelik eğitimi alan üçüncü sınıf öğrencisi bekar bir genç kadındır. Ailesiyle birlikte yaşamaktadır ve dört çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Daha önce hiç psikolojik destek almamış, geçmişte psikolojik desteğin işe yarayacağına inanmadığını ifade etmiştir. Danışan, sürece arkadaşlarının yönlendirmesiyle başlamış, ancak seanslar ilerledikçe bu süreci benimsemiş ve gönüllü olarak devam etmiştir.

Aile yapısını “Tipik Anadolu Ailesi” olarak tanımlayan danışan, aile içi ilişkilerde ablasının her zaman ön planda tutulduğunu, kendi fikirlerinin ise çoğunlukla göz ardı edildiğini ifade etmektedir. Anne ve ablasının eleştirel tutumları karşısında zamanla “kinci” biri olduğunu kabul ettiğini söylemiştir. Baba figürüyle ilişkisi çocuklukta sıcak olsa da ergenlikle birlikte baskı, kontrol ve şiddet içeren olaylar yaşanmış; bu durum danışanın babasından uzaklaşmasına sebep olmuştur. Ailede sıklıkla saygı görmediğini düşünen danışan, özellikle “önemsenme” ve “değerli hissetme” ihtiyacının karşılanmadığını vurgulamıştır.

Arkadaşlık ilişkilerinde danışan, insanlara başta çok güvendiğini ancak en küçük bir hayal kırıklığında ani kopuşlar yaşadığını belirtmektedir. Bu kopuşlardan sonra sıklıkla pişmanlık duyduğunu, ancak ilişkileri yeniden kurmakta zorlandığını ifade etmiştir. Romantik ilişkilerinde de benzer bir döngü gözlenmektedir: Danışan, aldatılma ve değersizlik yaşantıları sonrasında yoğun bir kırılganlık geliştirmiş, ilişkilerde güven duymakta zorlanmaya başlamıştır. Duygusal tetiklenmelerle birlikte geçmiş yaşantıları bugünkü ilişkilerine taşımakta, yaşadığı olumsuzlukları kişiselleştirerek yeni deneyimlerden kaçınmaktadır.

Kendisine yönelik algısı çoğu zaman olumsuz ve eleştireldir. Danışan kendisini “kinci, bencil, çabuk parlayan” biri olarak tanımlamakta; insanları sevmediğini düşündüğü dönemlerin olduğunu belirtmektedir. Özellikle “eksik olmamalı” ve “kendimi kanıtlamalıyım” gibi bilişsel kalıplarla hareket ettiği görülmektedir. Saygı görme ihtiyacı ve bununla bağlantılı olarak gelişen kendini kanıtlama çabası, danışanın hem akademik hem sosyal hayatında belirleyici rol oynamaktadır. Sürece açık, farkındalığı yüksek ve değişime istekli bir danışandır.

Danışma sürecinin temel amacı, danışanın kendini kanıtlama çabasını fark etmesi, bu çabanın kökenlerini anlaması ve bu çabanın yaşamındaki işlevsiz etkilerini dönüştürebilmesidir. Bu temel hedef doğrultusunda, alt amaçlar aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

1. Danışanın kendini kanıtlama çabasının geçmiş yaşantılar ve aile dinamikleriyle ilişkisini fark etmesi,

2. “Eksik olmamalı”, “herkes tarafından kabul edilmeliyim” gibi işlevsiz inançların bilişsel düzeyde ele alınarak sorgulanması,

3. Saygı görme ihtiyacının dışsal onay yerine içsel değer algısıyla dengelenmesi ve bu temanın kişilerarası ilişkilerdeki etkilerinin yeniden yapılandırılması.

3. VAKA FORMÜLASYONU

Danışan, çocukluk döneminden itibaren aile içindeki iletişim kalıpları ve ebeveyn tutumları doğrultusunda, özellikle ablasıyla kıyaslanarak büyümüş ve bu süreçte kendisini “yetersiz, ikinci planda kalan” bir birey olarak konumlandırmıştır. Baba figürü, ergenlik döneminde danışan üzerinde kontrolcü ve cezalandırıcı bir tutum sergilemiş; annenin ise daha çok eleştirel ve talepler yönünden yüklü bir rol üstlendiği görülmüştür. Bu aile ortamında danışan, yalnızca "başarılı", "övgüye layık" ya da "istenen çocuk" olduğunda değer göreceğine dair bir şema geliştirmiştir. Danışanın hayat boyu saygı duyulma ve değer görme ihtiyacı, içselleştirdiği bu temel inançla doğrudan ilişkilidir.

Danışan, bu erken dönem yaşantılarına bağlı olarak, günümüzde de çevresindeki kişiler tarafından “yeterli görülme” ve “öncelikli olma” ihtiyacı içinde hareket etmektedir. Bu ihtiyaç, kendini "kendini kanıtlama zorunluluğu" biçiminde göstermekte ve bu zorunluluk başta arkadaşlıklar ve romantik ilişkiler olmak üzere birçok alanda bilişsel ve davranışsal olarak işlevsiz kalıplara yol açmaktadır. Örneğin; danışan, geçmişte bir arkadaşı tarafından “seninle eğlenir, seni bırakır” şeklinde küçümsendiğinde, bu kişiye duyduğu ilgiden çok, kendisini o kişiye “kanıtlama” dürtüsüyle ilişkiyi sürdürme ihtiyacı hissetmiştir. Bu örnek, danışanın ilişkilerde "kendini ispat ederek değer kazanma" şemasını sürekli yeniden canlandırdığını göstermektedir.

Danışanın otomatik düşünceleri genellikle “Ben yeterli değilim”, “Ben sevilmeye değer biri değilim”, “İnsanlar bana saygı duymazsa ben bir hiçim”, “İyi değilsem değer görmem” gibi bilişsel çarpıtmalara dayanmaktadır. Bu düşünceler, olaylara karşı genellikle ya hep ya hiç tarzında katı yargılar geliştirmesine neden olmaktadır. Örneğin, bir arkadaşının zor zamanında yanında olmaması, danışan için tüm ilişkiyi sona erdirme nedeni olabilmekte; sonrasında ise suçluluk ve pişmanlık duyguları ortaya çıkmaktadır. Bu bilişsel örüntü, danışanın sosyal çevresinde kopukluklar ve yalnızlık duygularıyla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır.

Danışanın duygusal süreçleri genellikle öfke, hayal kırıklığı, suçluluk, değersizlik ve yalnızlık etrafında şekillenmektedir. Bu duygulara eşlik eden bedensel tepkiler arasında uyku sorunları, yoğun içsel gerginlik, sinirlilik hali ve zaman zaman ağlama atakları öne çıkmaktadır. Bu hisler karşısında danışanın başvurduğu davranışsal tepkiler; ilişkiden ani kopuşlar, içe çekilme, kişisel sorgulama, geçmiş yaşantıları zihninde tekrar tekrar canlandırma ve duygusal tepkilerini bastırma şeklinde gözlemlenmektedir.

Terapi sürecinde, danışanın bilişsel çarpıtmaları ile çalışılmış; “eksik olmamalı”, “başarısız olursam değerim yok” ve “beni seçmeliler ki yeterli olayım” gibi inançlar sorgulanarak yeniden yapılandırılmıştır. “Eksik olmamalı” gibi düşüncelerin anneden aktarılan bir öğrenme olduğunun fark edilmesi ve bu söylemin danışana ait olmadığı yönündeki dışsallaştırma çalışması önemli bir kırılma noktası olmuştur. Bununla birlikte danışanın aldatıldığı romantik ilişkide yaşadığı duygusal kırılma süreci, seanslarda ayrıntılı olarak ele alınmış, geçmişin bugünkü ilişkiler üzerindeki etkileri bağlama becerisiyle ortaya konmuştur.

Danışan, BDT çerçevesinde yürütülen süreçte, otomatik düşüncelerinin farkına varmaya başlamış, bu düşünceleri sorgulayıp yeniden yapılandırma konusunda içgörü kazanmıştır. Özellikle “saygı görmek için kendimi kanıtlamalıyım” düşüncesinin yaşamındaki etkisini fark etmesi, onun için temel terapötik kazanımlardan biri olmuştur. Bu içgörü, danışanın gelecekteki sosyal ve romantik ilişkilerinde daha esnek, öz-değeri daha sağlam temellere dayanan bir tutum geliştirmesi adına önemli bir adımdır.

4. MÜDAHALE SÜRECİ

Danışma sürecinde öncelikle danışanın mevcut sorun alanlarının bilişsel düzeyde fark edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, seansların başlangıcında danışanın içsel konuşmalarına, otomatik düşüncelerine ve davranış örüntülerine dikkat çekilmiştir. Özellikle “eksik olmamalı”, “başarılı olmalıyım ki değer göreyim” gibi içselleştirilmiş inançlar bilişsel çarpıtma örnekleri olarak ele alınmış; danışanın bu düşünceleri fark etmesi ve bunların hangi yaşam deneyimlerine dayandığını görmesi için çeşitli sorgulayıcı sorular ve yüzleştirme teknikleri kullanılmıştır. Sürecin bu aşamasında, danışanın erken dönem aile yaşantılarının bugünkü işlevsiz bilişsel kalıplarla ilişkisini kurması sağlanmıştır.

İlerleyen seanslarda dışsallaştırma tekniği aktif biçimde kullanılarak danışanın içselleştirdiği eleştirel anne-baba sesleri tanımlanmış, bu düşüncelerin onun öz benliğinden değil, geçmiş yaşantılardan kaynaklandığı fark ettirilmiştir. Danışanın sıklıkla kullandığı "eksik olmamalı" ifadesi üzerinden yapılan çalışmalar, bu söylemin aslında danışanın değil annesinin sesi olduğunu fark etmesini sağlamış ve bu farkındalık, danışanın kendine yönelik yargılayıcı tutumlarını sorgulamasına zemin hazırlamıştır. Bu süreçte danışanın duygularını ifade edebilmesine olanak sağlamak amacıyla sessizlik tekniği ve empatik yansıtma sıkça kullanılmış; danışanın seanslarda duygusal boşalımlar yaşayabilmesine alan açılmıştır.

Danışanın ilişkilerinde yaşadığı kırılmaları ve ani kopuşları ele alabilmek adına, özellikle "ya hep ya hiç" tarzı düşünce biçimlerine odaklanılmıştır. Bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri aracılığıyla danışanın olaylara daha esnek ve alternatif bakış açıları geliştirmesi desteklenmiştir. Bu bağlamda derecelendirme çalışmaları yapılarak danışanın duygu ve düşüncelerini 10 üzerinden değerlendirmesi sağlanmış; mutlak ve katı yargıların yumuşatılmasına çalışılmıştır. Ayrıca danışanın "kendini kanıtlama" dürtüsüyle hareket ettiği ilişkiler detaylı biçimde incelenmiş, bu davranışın altında yatan saygı görme ve değerli hissetme ihtiyacına dikkat çekilmiştir.

Son aşamalarda, danışanın içgörü kazanımını artırmak amacıyla bağlama becerisiyle geçmiş yaşantılarla güncel davranış örüntüleri arasındaki ilişkiler sık sık kurulmuştur. Özellikle romantik ilişkilerde yaşadığı terk edilme ve değersizlik duygularının, çocukluk dönemindeki "ikinci plana atılma" ve "yeterince iyi olmama" temalarıyla nasıl örtüştüğü danışanla birlikte çalışılmıştır. Sürecin sonunda danışan, sadece çevresine değil kendisine de sürekli bir kanıtlama çabası içinde olduğunu fark etmiş; bu çabanın yaşamında tekrarlayan bir döngü yarattığını görmeye başlamıştır. Danışmanın hedefi, bu döngüyü kırmak için danışana bilişsel farkındalık kazandırmak ve daha işlevsel baş etme yolları geliştirmesine destek olmaktır.

Müdahale Teknikleri ve Kendini Kanıtlama Çabası Arasındaki Bağlantılar

BDT sürecinde kullanılan tekniklerin her biri, danışanın yalnızca bireysel bilişsel süreçlerini değil, aynı zamanda kişilerarası ilişkilerindeki örüntüleri fark etmesi ve dönüştürmesi yönünde önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki tabloda kullanılan temel BDT müdahale teknikleri ile kendini kanıtlama çabası arasındaki ilişkiler yapılandırılmıştır. Bu yapı, danışanın hem içsel deneyimlerine dair daha derin bir farkındalık geliştirmesini hem de başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik anlayışını artırmasını hedeflemektedir.

Tablo 1: Müdahale Teknikleri ve Kendini Kanıtlama Çabası Arasındaki Bağlantılar

BDT Tekniği / Müdahale Aracı	Açıklama	İlişkisel Farkındalık Bileşeni
Düşünce Kaydı ve Otomatik Düşünce Tanımlama	Danışanın ilişkiler ve başarısızlık anlarında zihninden geçen otomatik düşünceleri fark etmesi sağlanmıştır.	"Yetersizim", "değer görmüyorum" gibi düşüncelerle ilişkilerdeki tetiklenmeler arasında bağlantı kuruldu.
Bilişsel Yeniden Yapılandırma	İşlevsiz düşünceler (örn. "eksik olmamalı") alternatif düşüncelerle sorgulanmıştır.	"Herkes beni sevmeyebilir ama bu değersiz olduğum anlamına gelmez" düşüncesi üzerine çalışıldı.
Dışsallaştırma	Aileden aktarılan eleştirel iç seslerin danışana ait olmadığı fark ettirildi.	"Bu ses annemin sesi, bana ait değil" farkındalığı sağlandı; ilişkisel özdeşleşmeler ayrıştırıldı.
Bağlama ve Yüzleştirme	Geçmiş yaşantılarla bugünkü davranış örüntüleri arasında anlamlı bağlar kuruldu.	Çocuklukta saygı görmeme → bugün romantik ilişkilerde "öncelikli olma" isteğiyle ilişkilendirildi.
Derecelendirme ve Alternatif Bakış Açısı Geliştirme	Duygusal tepkilerin (öfke, kırgınlık) şiddeti derecelendirilip daha esnek değerlendirmeler teşvik edildi.	Duyguların ani tepkiler yerine düşünce süzgecinden geçirilerek ele alınması sağlandı.
Sessizlik ve Duygu Odaklı Çalışma	Seanslarda duygusal boşalım için alan açıldı; danışanın ağlamasına, durmasına izin verildi.	Duygularla kalabilme becerisi gelişti; duygudan kaçınma yerine ifade etme alışkanlığı desteklendi.

Oturumlar

İlk oturumda danışan, planlanan günden birkaç gün gecikmeli olarak seansa katılmıştır ve bu duruma ilişkin mahcup hissettiğini ifade ederek "kusura bakmayın" diyerek seansa giriş yapmıştır. Terapist olarak bu durumun sorun olmadığını, hayatın akışı içinde böyle durumların yaşanabileceğini ifade ederek danışanın

rahatlamasına destek oldum. Danışanın seansa bu şekilde bir özürle başlaması, onun hata yapmaktan endişe duyduğunu ve ilişkisel bağlamda onay arayışının erken ipuçlarını sunmuştur. Ardından danışanla genel olarak nasıl hissettiği, vize haftasının nasıl geçtiği gibi konular üzerinden gevşetici bir diyalog kurularak sürece ısınması sağlanmıştır.

Danışan, ilk görüşme sonrasında kendini ifade edebildiği bir ortamın varlığını fark etmenin ona iyi geldiğini ve ilk defa bu kadar açık konuşabildiğini dile getirmiştir. Seans ilerledikçe danışan özellikle mesleki doyumla ilgili sıkıntılarını gündeme getirmiş ve hemşirelik mesleğinde yeterince saygı görmediğini belirtmiştir. Bu durum, danışanın "saygı görme" teması etrafında şekillenen temel bilişsel yapısını işaret etmiş ve seansın ilerleyen dakikalarında bu tema derinlemesine işlenmeye başlamıştır. Aile içi ilişkilerden bahsederken danışan, özellikle ablasının her zaman ön planda tutulduğunu, kendi fikirlerinin çoğu zaman göz ardı edildiğini ve bu durumun onda değersizlik hissi yarattığını ifade etmiştir.

Seansın ikinci yarısında danışan, annesi ve babası arasındaki ilişkide geçmişte yaşanan gerginliklerden söz etmiş; babasının annesi üzerinde psikolojik baskı kurduğu dönemlerin etkisinde kaldığını belirtmiştir. Bu olaylar, danışanın baba figürüne karşı olan duygusal uzaklığının temelini oluşturmuş ve seans boyunca hem sevgi hem öfke içeren çelişkili duygularla ifade edilmiştir. Danışan, lise döneminde babasının isteklerine uymadığı bir durumda yaşadığı fiziksel şiddeti anlatırken, bu olayın hayatındaki kırılma noktalarından biri olduğunu fark etmiş; ancak seans içinde bu bölümü daha fazla açmak istememiştir. Bu sınır, danışanın güven ihtiyacına saygı gösterilerek kabul edilmiş ve danışanın hızına uygun bir ilerleme planlanmıştır. Seans sonunda danışanın sürece katılımı ve ifade isteği oldukça olumlu bulunmuş; danışana iki adet ev ödevi verilmiştir: Arkadaşlarından olumlu özelliklerini yazmalarını istemesi ve mesleğiyle ilgili duyduğu söylemleri not alarak getirmesi.

İkinci oturumda danışan, verilen ev ödevlerinden birini yerine getirdiğini, arkadaşlarına kendisiyle ilgili olumlu özelliklerini sorduktan sonra beklemediği kadar pozitif geri dönüş aldığını belirtmiştir. Bu geri bildirimlerin kendisini şaşırttığını ve "ben böyle düşünmüyordum" dediğini ifade etmiştir. Bu durum, danışanın benlik algısının çevresel geri bildirimlerden farklılaştığını göstermiş ve seansın büyük kısmı bu algısal fark üzerine yapılandırılmıştır. Danışan, gelen yorumları bir yandan beğenip mutlu olmuş, öte yandan bu kadar iyi düşünülmesine inanmakta zorlandığını dile getirmiştir.

Seansın ilerleyen dakikalarında danışan, özellikle "insanlara kendimi kanıtlamam lazım, yoksa beni seçmezler" düşüncesini açıkça dile getirmiştir. Bu ifade, danışanın temel bilişsel inançlarından biri olan "değer, dışarıdan gelir" şemasını net biçimde ortaya koymuştur. Danışanın geçmiş ilişkilerinde yaşadığı hayal kırıklıkları ve değersizlik hissi üzerine konuşulmuş, bu yaşantıların bilişsel temelleri sorgulanmıştır. "Eksik olmamalıyım" düşüncesi sık sık ortaya çıkmış ve danışan bu düşüncenin ona yüklediği baskıdan şikâyet etmiştir. Bu noktada danışana "Bu düşünce kimin sesi olabilir?" sorusu yöneltilerek dışsallaştırma sürecinin ilk adımı atılmıştır.

Danışan, bu soru karşısında bir süre düşündükten sonra bu söylemin annesine ait olduğunu fark etmiş; annesinin sürekli "düzgün yap, tam yap, dikkatli ol" tarzı söylemlerini hatırlatmıştır. Bu bağlantı, danışanda güçlü bir içgörü oluşmasını sağlamış ve ilk kez "belki de bu düşünce bana ait değil" demiştir. Seansın sonunda danışana, bir hafta boyunca karşılaştığı zorlayıcı olaylardaki otomatik düşüncelerini kaydetmesi ve "bu düşünce bana mı ait yoksa bir başkasının sesi mi?" sorusunu sorması önerilmiştir. Seans sonunda danışan, daha önce hiç bu kadar düşüncelerinin kökenini fark etmediğini ve bu içgörünün kendisine ilginç geldiğini ifade etmiştir.

Üçüncü oturum, danışanın önceki hafta boyunca yaşadığı bir arkadaşlık probleminden bahsetmesiyle başladı. Danışan, yakın arkadaşıyla yaşadığı küçük bir anlaşmazlık sonrası "beni umursamıyor, bana değer vermiyor" düşüncelerine kapıldığını ve ilişkiyi sonlandırmayı düşündüğünü paylaştı. Bu noktada, yaşanan olayın ayrıntılarına girildikçe, danışanın olayın tek bir davranıştan genellemeye giderek büyük sonuçlar çıkardığı görüldü. Danışan bu eğilimini fark ettiğinde, bunun çocukluğundan beri birçok ilişkide tekrar

ettiğini söyledi. “Ya çok severim ya da tamamen silerim” gibi ifadeleri, danışanın ya hep ya hiç tarzı bilişsel çarpıtma örüntülerine işaret etmiştir.

Bu doğrultuda, seansın ortasında danışanın getirdiği düşünce kayıt formu üzerinden gidilerek belirlediği otomatik düşünceler analiz edilmiştir. “Beni aramadıysa demek ki önemsemiyor” düşüncesi üzerinde çalışılmış; bu düşüncenin geçerliliği, alternatif bakış açıları ve destekleyen ya da çürüten kanıtlar birlikte değerlendirilmiştir. Danışan başlangıçta bu düşüncenin doğru olduğunda ısrarcı olsa da, yöneltilen “her zaman mı böyle olur?” ve “başka hangi açıklamalar olabilir?” gibi bilişsel sorgulama soruları sonucunda düşüncesinin kesinliğinden emin olamadığını fark etmiştir. Bu aşamada derecelendirme tekniği kullanılarak danışanın düşüncesine verdiği inanç puanı %90’dan %60’a düşürülmüştür.

Seansın sonunda danışana, bu tür durumlarda kendisine “Bu düşünce bana nasıl hissettiriyor? Gerçekten ne biliyorum?” sorularını sorması ve otomatik düşünce – duygu – davranış zincirini yazılı olarak analiz etmesi ödevi verilmiştir. Ayrıca arkadaşlarıyla yaşadığı çatışmaların ardından yaşadığı ani kopuşları düşünmesi ve bu kopuşların ardından neler hissettiğini ifade eden kısa bir yazı yazması önerilmiştir. Danışan, bu ödevlerin kendisine anlamlı geldiğini ve düşüncelerini daha önce bu kadar sistemli sorgulamadığını belirterek olumlu geri bildirimde bulunmuştur.

Dördüncü oturum, danışanın getirdiği yazılı çalışmayı paylaşmasıyla başladı. Danışan, arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı kopuşlardan sonra aslında karşı tarafı değil, en çok kendisini sorguladığını ve çoğu zaman “ben yine yeterli olamadım” hissine kapıldığını ifade etti. Bu duygu, danışanın ilişkilerdeki her çatışmayı kişisel bir başarısızlık olarak yorumladığını gösterdi. Bu anlatım, danışanın temel bilişsel yapısında yer alan “yeterli olmak zorundayım ki değer göreyim” inancının günlük yaşamda nasıl tetiklendiğini gözler önüne serdi.

Seansın ilerleyen kısmında, danışanın romantik bir ilişkide yaşadığı olumsuz bir deneyimi detaylı biçimde ele alındı. Danışan, geçmişte partneri tarafından aldatıldığını ve fiziksel şiddete maruz kaldığını paylaştı. Bu ilişkinin ardından kendisinde gelişen değersizlik ve kırılganlık duygularının hâlâ etkili olduğunu, başka insanlarla bağ kurmakta zorlandığını söyledi. Bu anlatı sırasında danışanda yoğun bir duygulanım yaşandı; sessizlik tekniği ile danışanın duygularına alan tanındı ve ağlamasına izin verildi. Bu bölüm, danışanın duygusal deneyimleriyle yüzleşmesinde önemli bir açılım sağladı.

Seansın sonunda danışana, yaşadığı romantik ilişkinin ardından geliştirdiği “kendini koruma” stratejilerinin neler olduğu ve bu stratejilerin bugünkü ilişkilerde işlevselliği üzerine düşünmesi ödevi verildi. Ayrıca, “ilişkide kendini kanıtlama ihtiyacının” o dönemki olayla nasıl bağlantılı olabileceği üzerine yazılı bir anlatım yapması istendi. Danışan, bu soruların kendisini çok etkilediğini ve yazarken zorlandığını ifade etse de, bu konuları ilk kez böyle kapsamlı düşündüğünü belirtti. Seans, yoğun duygularla ama farkındalıkla tamamlandı.

Beşinci oturumda danışan, bir önceki seansın ardından üzerinde çalıştığı ödevlere dair gözlemlerini paylaştı. Yazarken en çok zorlandığı şeyin, ilişkide kendini korumaya çalışırken aslında karşı tarafı değil, kendisini cezalandırdığını fark etmek olduğunu söyledi. Özellikle “ben seçilen olmak istiyorum” ve “önemsiz hissediyorsam kalamam” gibi ifadelerle ilişkideki davranışlarını tanımladı. Bu noktada danışanın, kendini koruma stratejilerinin ardında güçlü bir terk edilme ve değersizlik korkusu olduğu ortaya çıktı. Bu seans, danışanın romantik ilişkilerde neden bu kadar çabuk tetiklendiğinin kavramsallaştırılması açısından kritik bir aşamaydı.

Seansın ortasında danışana, çocukluk döneminde aile üyeleriyle yaşadığı etkileşimleri detaylı olarak anlatması istendi. Özellikle annesinin eleştirel tutumları ve ablasının her zaman daha ön planda tutulması, danışanın iç dünyasında “ikincil olma” ve “görülmeyen kişi” olma şemalarının gelişmesine zemin hazırlamıştı. Danışan, çocuklukta yaşadığı bir anısını paylaşırken “çok güzel bir resim yapmıştım, ama annem ablamın yaptığına hayran kalmıştı” ifadesiyle bu şemanın duygusal yükünü ortaya koydu. Bu anekdot, danışanın “eksik olmamalıyım” düşüncesinin sadece başarıya değil, dikkat çekmeye ve değer görmeye yönelik bir çaba olduğunu gösterdi.

Bu anlatının ardından dışsallaştırma çalışması yapıldı. Danışana "eksik olmamalı" düşüncesinin ne zaman ve kim tarafından ilk defa dile getirildiği sorulduğunda, annesinin sık sık "yapacaksan tam yap" söylemini hatırladı. Terapist, bu sesi danışanın içinden değil, geçmişten gelen bir ses olarak ele alması gerektiğini vurguladı. Danışan bu farkındalığı yaşadığında, ilk kez "Bu aslında annemin beklentisiymiş, ben kendime böyle yüklenmeyebilirim" diyebildi. Seans sonunda danışana, bu iç sesleri gün içinde fark ettiğinde not alması ve "kimin sesi?" sorusunu kendisine sorması önerildi. Danışan, bu tekniklerin kendisini daha özgür hissettirdiğini belirtti.

Altıncı oturumda danışan, hafta boyunca gün içinde karşılaştığı iç sesleri daha fazla fark ettiğini ve çoğunun annesine ait olduğunu düşündüğünü belirtti. Bu farkındalık, danışanın kendi benliğinden gelen ihtiyaçlarla, içselleştirdiği ebeveyn taleplerini ayırt etmeye başlaması açısından önemli bir ilerlemeydi. Danışan "eskiden bu ses benim düşüncem sanıyordum ama şimdi bazen durup düşünüyorum, bu bana mı ait?" diyerek ilk kez düşünceyle kimliğini ayırmaya başladığını ifade etti. Bu ayrım sayesinde, danışan üzerindeki baskının bir kısmı hafiflemiş görünüyordu.

Seansın devamında, danışan duygularıyla temas etmeye daha açık bir tutum sergiledi. Özellikle öfke duygusu üzerinde duruldu. Danışan, "öfkeliyim ama gösteremem, çünkü o zaman daha da küçümsenirim" şeklinde bir inanca sahip olduğunu fark etti. Bu inanç, duyguların bastırılmasına neden olmuş ve danışanın iç dünyasında yoğun bir gerginliğe sebep olmuştu. Seans boyunca bu bastırmanın işlevi, kökeni ve danışan üzerindeki etkileri çalışıldı. Danışana, duyguların kötü olmadığı, asıl önemli olanın bu duygularla ne yapıldığını belirlemek olduğu hatırlatıldı. Sessizlik tekniğiyle danışana duygularıyla kalma alanı açıldı ve danışan seansın bir bölümünde yine gözyaşlarına hâkim olamadı.

Son bölümde danışana, bastırılan duyguların bedensel etkileri üzerine odaklanması önerildi. Uyku problemleri, mide ağrısı ve baş dönmesi gibi şikâyetlerinin olası psikolojik bağlamı konuşuldu. Danışan bu bağlantıyı daha önce hiç düşünmediğini ve bu farkındalığın onun için "kafasında bir ışık yaktığını" söyledi. Seans sonunda danışana, bir hafta boyunca ortaya çıkan yoğun duygularını ve bunlara nasıl tepki verdiğini günce şeklinde yazması ödevi olarak verildi. Ayrıca duygularını ifade ettiği durumları ve bastırdığı anları ayrı ayrı kaydetmesi de istendi. Danışan, bu çalışmanın zorlayıcı ama faydalı olacağını belirterek seansı olumlu bir şekilde sonlandırdı.

Yedinci oturumda danışan, günlük yaşamında duygularını bastırma eğilimini daha net bir biçimde fark ettiğini ve bu bastırmanın özellikle "güçsüz görünme" korkusuyla bağlantılı olduğunu ifade etti. Geçtiğimiz hafta yaşadığı bir olayda, yakın bir arkadaşının kırıcı bir tavrına maruz kaldığını ancak bunu dile getirmek yerine uzaklaştığını anlattı. "Söylersem çok hassas biri olduğumu düşünecekler" şeklindeki inancı, duygularını bastırma eğiliminin temelini oluşturuyordu. Bu bölümde danışana, duygularını ifade etmenin zayıflık değil, ilişki sağlığı açısından bir gereklilik olduğu üzerine psikoeğitim verildi.

Seansın devamında, danışanın olaylara karşı düşünsel esnekliğini artırmak amacıyla bilişsel yeniden yapılandırma çalışmaları sürdürüldü. Geçtiğimiz haftalarda yapılan düşünce kayıtları üzerinden tekrar gidilerek, danışanın "saygı görmezsem değerim yok" düşüncesi ele alındı. Alternatif düşünceler geliştirme çalışmasında danışan, "Beni herkes beğenmeyebilir ama bu beni değersiz yapmaz" ifadesini üretmeyi başardı. Bu ifade, danışanın şematik inançlarının sorgulanmaya başlandığının önemli bir göstergesiydi. Seansın ortalarında danışanın bu yeni düşünceye inanç puanı %40 civarındayken, seans sonunda bu oran %70'e çıktı.

Danışan ayrıca, yaşadığı ilişkisel kırılmaların ardından sıklıkla geçmiş deneyimleri bugüne taşıdığını ve benzer duygusal kalıpları tekrar yaşadığını belirtti. Bu bağlamda bağlama tekniği kullanılarak, danışanın çocuklukta yaşadığı "önemsizleştirilme" deneyimiyle bugünkü kırılganlıkları arasındaki bağlantılar görünür hâle getirildi. Danışan bu bağlantıyı kurduğunda "O zaman da kimse beni önemsememişti, şimdi olunca eski duygularım geri geliyor" ifadesini kullandı. Seans sonunda danışana, duygusal tetiklenme yaşadığı anlarda "şu an mı, geçmiş mi?" sorusunu kendine sorması önerildi. Ayrıca gelecek seansın kapanış seansı olacağı belirtildi ve danışan sürecin bitmesine üzülse de faydasını gördüğünü dile getirdi.

Sekizinci ve son oturum, danışanın seanslara yönelik genel değerlendirmesiyle başladı. Danışan, sürecin kendisinde büyük farkındalıklar yarattığını, artık bazı düşünceleri hemen doğru kabul etmeden önce sorgulayabildiğini ifade etti. Özellikle "kendini kanıtlama" ihtiyacının, kendi iç değeriyle değil başkalarının onayıyla bağlantılı olduğunun farkına vardığını ve bunun ona büyük bir yük getirdiğini belirtti. Danışan, bu çabanın yalnızca ilişkilerde değil mesleki yaşantısında da karşılık bulmaya çalıştığını ve bu farkındalıkla birlikte artık daha az yıprandığını söyledi. Seansın bu kısmında sürecin duygusal ve bilişsel kazanımları birlikte değerlendirildi.

Seansın ortasında yapılan yüzleştirme ve bağlama çalışmaları danışanın geçmişteki kırılgan deneyimleriyle bugünkü tepkileri arasında güçlü bağlar kurmasını sağladı. Özellikle baba figüründen yeterince değer görmemek ve annesi tarafından eleştirel bir tutumla büyütülmek, danışanın bugünkü "kendini kanıtlama çabası"nın temelini oluşturmuştu. Danışan, bu çabanın altında "eğer yeterli olmazsam görünmem" inancının yattığını fark ettiğini dile getirdi. Terapi boyunca geliştirilen bu farkındalık, danışanın benliğini bu inançtan ayırabilmesini sağladı. Bu noktada "Beni herkesin beğenmesine gerek yok. Ben zaten değerliyim." cümlesini kurabilmesi, sürecin en belirgin bilişsel yeniden yapılanmalarından biri oldu.

Seansın sonunda danışanla birlikte kapsamlı bir derecelendirme çalışması yapıldı. Sürecin başında danışanın kendini kanıtlama ihtiyacı 10 üzerinden 9 olarak derecelendirilmişti; bu son oturumda bu değer 6 seviyesine geriledi. "Saygı görmediğimde kendimi değersiz hissederim" inancına olan inanç puanı ilk seanslarda %90 iken bu oturumda %50 olarak belirtildi. "Herkes tarafından kabul edilmeliyim" inancının puanı ise %80'den %40'a düşmüştü. Öte yandan, "olumsuz duygu hissetmek zayıflıktır" şeklindeki inançta da ciddi bir dönüşüm gözlendi; danışan bu düşünceye ilk başta %85 oranında inanırken, son oturumda %45 oranında inandığını belirtti. Tüm bu derecelendirmeler, terapötik sürecin danışan üzerindeki etkisini nesnel olarak da göstermektedir.

Son paragrafta, sürecin bitişi ve gelecek döneme dair danışana öneriler sunuldu. Danışana, kazandığı içgörülerin günlük yaşamda zamanla daha da yerleşeceği, iniş çıkışların doğal olduğu ve bu farkındalıkları sürdürmenin esas olduğu hatırlatıldı. Seansların sonlanmasıyla birlikte duygusal bir vedalaşma yaşandı; danışan sürece duyduğu minneti ifade etti ve "ilk defa kendimle bu kadar dürüst oldum" dedi. Terapist olarak süreci özetleyen kısa bir geri bildirim verildi, danışanın emeği ve cesareti takdir edildi. Seans, sağlıklı bir kapanışla ve danışanın geleceğe dair daha esnek, içten gelen bir öz değer algısıyla tamamlandı.

Danışanın Öz-Değerlendirmelerine Göre Gelişim Göstergeleri

Tablo 2. Danışanın Öz-Değerlendirmelerine Göre Gelişim Göstergeleri

Değerlendirme Alanı	Başlangıç Düzeyi	Son Düzey
Kendini Kanıtlama İhtiyacı (0-10)	9	6
"Saygı görmediğimde kendimi değersiz hissederim" inancı	%90	%50
"Herkes tarafından kabul edilmeliyim" inancı	%80	%40
"Olumsuz duygu hissetmek zayıflıktır" inancı	%85	%45

Tablo 2, danışanın öz-değerlendirmelerine dayalı olarak danışma süreci boyunca yaşadığı bilişsel ve duygusal dönüşümü nicel verilerle yansıtmaktadır. Özetle:

• Kendini kanıtlama ihtiyacı 10 üzerinden 9'dan 6'ya gerileyerek, danışanın içsel onay arayışında belirgin bir azalma olduğunu göstermektedir.

• "Saygı görmediğimde kendimi değersiz hissederim" inancındaki inanç düzeyi %90'dan %50'ye düşerek, danışanın değeri dışsal onaydan ayırabildiğini göstermektedir.

• "Herkes tarafından kabul edilmeliyim" inancı %80'den %40'a gerilemiş; bu da danışanın kişilerarası ilişkilerde daha esnek ve gerçekçi beklentiler geliştirdiğini göstermektedir.

• “Olumsuz duygu hissetmek zayıflıktır” düşüncesi %85’ten %45’e düşmüş; bu, danışanın duygularını bastırmak yerine ifade etme konusunda ilerleme sağladığını işaret etmektedir.

Bu göstergeler, danışma sürecinin bilişsel yeniden yapılandırma ve ilişkisel farkındalık bağlamında işlevsel sonuçlar ürettiğini net biçimde ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

BDT, vaka çalışmasındaki danışanın geliştirmiş olduğu uyumsuz düşünce kalıpları ve inançlarını etkili bir şekilde ele almıştır. Bu dönüştürücü süreç, bireyin bilişsel şemaları ile öz-değer dinamikleri arasındaki kritik etkileşime vurgu yapar; bu tema, güncel birçok psikolojik çalışmada da altı çizilen bir konudur. Mükemmeliyetçiliğin, "yeterli olma" gerekliliğine dair inançlarla karakterize edilen yapısıyla, özsaygı ve genel psikolojik sağlık üzerinde önemli ölçüde olumsuz etkiler yarattığı ortaya konmuştur (Osenk ve ark., 2020). Bu bağlamda, danışanın dışsal onay arayışına dayanan alışkanlıkları ve ardından gelen kendini eleştirme eğilimi, Fearn ve arkadaşlarının bulgularıyla paralellik göstermektedir; söz konusu çalışma, kendini eleştiren ruminasyonun değersizlik hissini pekiştirdiğini ve ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir (Fearn ve ark., 2021).

Danışanın öz-algısı, aile içi karşılaştırmalar ve dışsal onay ile şekillenmiş olup, bu durum yaşam boyu özsaygının oluşumunda erken dönem ailevi dinamiklerin belirleyici rol oynadığını öne süren araştırmalarla örtüşmektedir (Egan ve ark., 2021). Danışanın deneyimlediği ailevi eleştiriler gibi erken dönem olumsuzluklar, bireyde kendini eleştiren bir içsel diyalogun gelişmesinde temel faktörler arasında yer alır. Bu tür bir örüntü, özsaygıda azalma ve artan psikolojik sıkıntılarla sonuçlanan kısır bir döngüye neden olabilir; Dunn ve Luchner’ın çalışmalarında bu süreç ayrıntılı biçimde açıklanmıştır (Dunn & Luchner, 2022). Bu tür bireyler, sıklıkla eleştirel ailevi sesleri içselleştirerek bunları kendi iç sesleri haline getirirler ve bu durum, yetersizlik hislerinin ve kendini başkalarına kanıtlama ihtiyacının sürmesine neden olur.

Terapi sürecinde aktif olarak kullanılan bilişsel yeniden yapılandırma müdahalesi, ampirik destekle temellendirilmiştir. Disfonksiyonel inanç sistemlerinin dönüştürülmesine yönelik yapılan müdahalelerin, anksiyete ve depresif belirtilerde anlamlı azalmalar sağladığı ve bireylerin daha uyumlu benlik algıları geliştirmesine yardımcı olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Lázaro ve ark., 2022). Yapılandırılmış sorgulama ve egzersizler yoluyla danışan, bu kökleşmiş örüntüleri fark etmeye başlamış ve kendilik değeri konusundaki eski inançlarından ayrışmaya yönelik gerekli adımları atmıştır.

Ayrıca, terapi sürecinde gözlemlenen dinamikler, Huamán-Tapia ve arkadaşlarının öğrenciler arasında öz-yeterlik ve duygusal iyi oluş arasındaki ilişki üzerine yürüttükleri bulgularla örtüşmektedir (Huamán-Tapia ve ark., 2023). Danışanın, dışsal onaydan bağımsız bir içsel değer farkındalığına yönelik kazanımları, öz-yeterliği güçlendirmeye yönelik stratejileri yansıtmaktadır. Bu tür bir zihinsel dönüşüm, sosyal karşılaştırma ve kendinden şüphe duyma gibi olumsuz süreçlerin etkisini azaltmak açısından kritik önemdedir (Whelan ve ark., 2020). Bu bilişsel değişim, danışanın hem sosyal hem de romantik ilişkilerinde daha sağlıklı bağlar kurmasına temel oluşturacaktır.

Bu terapi sürecinde özellikle dikkat çeken temalardan biri, danışanın özsaygı ile dışsal onay arasındaki ilişkinin farkına varmasıdır. Bailey ve arkadaşlarının da vurguladığı üzere, dışsal onaya dayalı özsaygı, duygusal durumların dengesizleşmesine neden olmaktadır (Bailey ve ark., 2024). BDT aracılığıyla danışan, özsaygısını dışsal etmenlerden ayırma sürecine girmiştir; bu, uzun vadeli duygusal dayanıklılık için gerekli olan temel bir farkındalıktır. Bu kazanım, dışsal onayın psikolojik yükünü azaltmak adına içsel benlik değerini öne çıkaran yeni modellerle de örtüşmektedir (Luo ve ark., 2021).

“Mükemmel olmalıyım” veya “Saygı görmezsem değersizim” gibi otomatik düşüncelerin tanımlanması ve ele alınması, bilişsel çarpıtmaların bireyde olumsuz duygular ve davranışsal tepkiler döngüsünü nasıl sürdürebileceğini göstermektedir. Bu da Malone ve arkadaşlarının (2021), toplumsal standartlar ve mikro saldırganlıkların ruh sağlığı ve özsaygı üzerindeki zararlı etkilerine dair bulgularını doğrular niteliktedir. Bu

farkındalık, danışanın gelecekteki yaşamında bu çarpıtmaları sorgulayıp daha dengeli içsel söylemler geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Terapi sürecinin önemli bir çıktısı olarak danışan, kişisel geçmişi bağlamında psikolojik dayanıklılığın önemini kavramaya başlamıştır. Dayanıklılık, bireyin zorluklardan sonra toparlanabilme kapasitesini ifade eder ve bu kapasite, doğrudan öz-algı ve öz-değerle ilişkilidir (Perinelli ve ark., 2021). Terapinin bu kapasiteyi güçlendirmedeki etkisi, olumlu benlik inançlarının yeniden yapılandırılması yoluyla gerçekleşmekte olup, bu ilişki başka çalışmalarda da vurgulanmıştır (Liu ve ark., 2023).

Danışan bu süreçte, özsaygının sosyal geri bildirimlere bağlı olarak dalgalanmasının insan deneyiminin doğal bir parçası olduğunu öğrenmiştir. Bu, sosyal geri bildirim bağlamında özsaygının geçici doğasına odaklanan araştırmalarla da örtüşmektedir (Nia, 2023). Bu farkındalık, bireyin yargılayıcı değil anlayış temelli bir içsel şefkat geliştirmesine katkı sağlar; bu yaklaşım, Beaton ve arkadaşlarının, öz-şefkatin kendini eleştirme eğilimlerinin olumsuz etkilerini azaltmadaki yararlarına dair bulgularıyla da örtüşmektedir (Beaton ve ark., 2022).

Ayrıca, bu terapi süreci sosyal katılımın özsaygıyı güçlendirmedeki rolüne ilişkin önemli tartışmaları da gündeme getirmiştir (Grant ve ark., 2025). Danışanın sosyal geri çekilme öyküsü ve terapi sonrası yeniden kurulan sosyal bağlantılar, sosyal dinamiklerinde önemli bir yeniden yapılanmaya işaret etmektedir. Toplumsal desteğin sağlıklı bir benlik değerinin gelişiminde oynadığı rolü kavrayan danışan, kabul ve onay üzerine kurulu yeni ilişki kalıplarını benimsediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu terapi sürecinde elde edilen içgörüler, yalnızca danışanın artan öz-kabulü ve dayanıklılık düzeyini değil, aynı zamanda öz-değer sorunlarının ele alınmasında BDT'nin geniş kapsamlı etkilerini de ortaya koymaktadır. Erken dönem ailevi etkileşimlerle şekillenen örüntüler, yetişkinlik döneminde de bireyin kendilik algısını belirlemeye devam etmektedir. Bu nedenle, bilişsel yeniden yapılandırma, öz-şefkat geliştirme ve sosyal etkileşimleri destekleyici müdahalelerle içsel benlik değerini beslemeye odaklanan bir yaklaşım, danışanın psikolojik iyi oluşunun sürdürülebilirliği açısından hayati önemdedir.

6. ÖNERİLER

Bu olgu sunumunda olduğu gibi, genç yetişkinlik döneminde yoğun biçimde gözlenen "kendini kanıtlama çabası"nın altında yatan bilişsel şemalar, çocukluk döneminde içselleştirilen ebeveyn tutumları ve ilişkisel deneyimlerle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Bu nedenle, benzer temalarla başvuran danışanlarla yürütülecek bireysel danışma süreçlerinde aşağıdaki uygulamalı ve kuramsal öneriler dikkate alınabilir:

1. Bilişsel şemaların kökenine inen yapılandırılmış bir değerlendirme süreci oluşturulmalıdır. Danışanların yalnızca semptomatik düzeydeki düşüncelerini değil, bu düşünceleri destekleyen temel inanç sistemlerini ve geçmiş yaşantılarını da ifade etmelerine fırsat verilmelidir. Özellikle "değer görmek için başarılı olmalıyım", "saygı göremezsem yok sayılırım" gibi şemalar danışanların günlük hayatlarına doğrudan etki etmektedir.

2. İlişkisel bağlamdan kopuk müdahalelerden kaçınılmalıdır. Özellikle "kendini kanıtlama" teması, bireysel bir bilişsel çarpıtma değil, sosyal bağlamda gelişen ve çoğu zaman ilişkisel örüntülerle pekiştirilen bir eğilimdir. Dolayısıyla, danışanın geçmiş ve mevcut ilişkilerindeki dinamikler aktif biçimde değerlendirmeye dâhil edilmelidir.

3. Dışsallaştırma, bağlama ve duygularla kalabilme teknikleri, danışanın içsel süreçlerini sahiplenmeden önce gözlemleyebilmesine olanak tanıdığı için özellikle bu tür danışanlarda etkili olmaktadır. Danışanın içselleştirdiği eleştirel seslerin "kimin sesi?" olduğunun araştırılması, bireyin benliğiyle bu sesleri ayrıştırabilmesini kolaylaştırır.

4. Seans içi duygusal regülasyon süreçleri desteklenmelidir. Danışanın terapi ortamında duygularını bastırmadan ifade edebileceği bir güven ortamı oluşturulmalı ve danışan ağladığında, durduğunda ya da

sessiz kaldığında terapist bu anları yapıcı şekilde desteklemelidir. Bu anlar, danışan için yoğun içsel çözülme fırsatlarıdır ve terapötik ittifakı güçlendirir.

5. Danışma süreci sonunda, danışana yönlendirici değil destekleyici öneriler verilmelidir. Özellikle ilişkisel temelli sorunlarla çalışan bireylerde "iyi hissetmelisin" baskısından ziyade, duygusal iniş çıkışların doğal olduğu ve gelişimin bir süreç olduğu mesajı vurgulanmalıdır.

6. Danışma süreci bittikten sonra, kazanılan farkındalıkların günlük yaşama entegre edilmesi için danışana yazılı ya da sözel özet sunulabilir. Bu, danışanın öğrendiklerini içselleştirmesi açısından etkili bir hatırlatıcı görevi görür. Ayrıca gerekirse takip oturumları planlanarak sürecin sürdürülebilirliği desteklenebilir.

Sonuç olarak, kendini kanıtlama ihtiyacı ile başvuran bireylerde sadece semptomları değil, bu ihtiyacın altında yatan psikososyal örüntüleri da anlamaya dönük bir yaklaşım benimsemek, terapötik değişimi daha bütüncül ve kalıcı hâle getirecektir.

7. SÜPERVİZYONUN KATKISI

Bu danışma süreci, doktora düzeyinde yürütülen "Bilişsel ve Davranışçı Psikolojik Danışma Uygulamaları" dersi kapsamında, yapılandırılmış süpervizyon desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Süpervizyon süreci, terapistin vaka formülasyonu oluşturmasına, danışanın geçmiş deneyimleriyle mevcut problemleri arasındaki bağlantıları anlamlandırmasına ve müdahale planlarını BDT ilkelerine göre yapılandırmasına olanak tanımıştır. Her oturum sonrası gerçekleştirilen süpervizyon görüşmeleri, özellikle ilişkisel farkındalık temasına odaklanan müdahale tekniklerinin uygunluğunu değerlendirme ve geliştirme açısından yönlendirici olmuştur.

Süpervizör desteği sayesinde, danışanın duygusal regülasyon becerilerini destekleyen sokratik sorgulama, boş sandalye, imgelem ve yeniden yapılandırma gibi tekniklerin zamanlaması ve etkisi optimize edilmiştir. Ayrıca terapistin karşı aktarım deneyimleri, süpervizyon görüşmeleri yoluyla daha açık biçimde fark edilmiş ve seans içi tepkiler daha işlevsel bir şekilde düzenlenmiştir. Bu bağlamda süpervizyon, yalnızca süreci yapılandırıcı değil, aynı zamanda danışanın ilerlemesine doğrudan katkı sunan bir rehberlik işlevi görmüştür.

8. SINIRLILIKLAR

Bu olgu sunumu, sekiz oturumluk yapılandırılmış bir bireysel danışma sürecini yansıtmakla birlikte, elde edilen bulguların yorumlanmasında bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

1. Tek bir olguya dayalı olması, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Danışanın bireysel özellikleri, bağlamsal yaşam öyküsü ve terapötik ilişkiye verdiği yanıt; bu sürecin başka bireylerde aynı şekilde işleyeceği anlamına gelmez.

2. Danışanın öz değerlendirmelerine dayalı olarak yapılan değişim analizleri, sübjektif yorumlara ve duygusal duruma göre şekillenmiş olabilir. Bu nedenle inanç düzeylerindeki düşüşler veya farkındalık artışları nesnel ölçme araçlarıyla desteklenmemiştir.

3. Seans sayısının sekiz ile sınırlı olması, daha uzun süreli ve daha derinleşmiş terapötik müdahalelerin oluşturabileceği yapısal değişimlerin gözlenmesine olanak tanımamıştır. Özellikle erken dönem şemaların dönüştürülmesi açısından daha uzun süreli çalışmalara ihtiyaç duyulabilir.

4. Danışanın geçmiş yaşantılarına dair bazı anlatıları seanslarda yalnızca kısmen işlenmiştir. Özellikle baba figürüyle ilgili yaşadığı travmatik deneyimler danışan tarafından seanslarda sınırlı biçimde ifade edilmiş; bu durum, bazı temel duyguların ve ilişkisel etkilerin derinlemesine ele alınmasını zorlaştırmıştır.

5. Kültürel bağlamın etkileri sınırlı biçimde tartışılmıştır. Danışanın kendini kanıtlama ihtiyacını besleyen toplumsal roller, cinsiyet beklentileri ve başarıya yüklenen anlam gibi kültürel faktörler sürecin dışında tutulmuş ve daha çok bireysel/ailesel dinamikler üzerine odaklanılmıştır.

6. Takip görüşmeleri yapılmamış ve uzun vadeli etkiler izlenmemiştir. Bu nedenle, elde edilen farkındalıkların ne ölçüde kalıcı olduğu ve günlük yaşama ne kadar entegre edildiği hakkında bilgi sınırlıdır.

Bu sınırlılıklar, çalışmanın geçerliliğini azaltmamakla birlikte, elde edilen kazanımların bağlam içinde ve dikkatli biçimde yorumlanmasını gerektirir. Gelecek çalışmalarda, farklı danışan profilleriyle, daha uzun sürelere yayılmış ve izleme görüşmeleri içeren uygulamalarla sürecin daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmesi önerilir.

9. KAYNAKLAR

Amin, R., Iqbal, A., Naeem, F., & Irfan, M. (2020). Effectiveness of a culturally adapted cognitive behavioural therapy-based guided self-help (cacbt-gsh) intervention to reduce social anxiety and enhance self-esteem in adolescents: a randomized controlled trial from pakistan. Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 48(5), 503-514. https://doi.org/10.1017/s1352465820000284

Ando, M., Kao, Y., Lee, Y., Tai, S., Mendez, S., Sasaki, K., … & Papatheodorou, S. (2023). Remote cognitive behavioral therapy for older adults with anxiety symptoms: a systematic review and meta-analysis. Journal of Telemedicine and Telecare, 30(9), 1376-1385. https://doi.org/10.1177/1357633x231151788

Bailey, C., Madden, A., & Lips-Wiersma, M. (2024). Experiencing meaningful work through worthwhile contributions: a critical discourse analysis. Human Relations. https://doi.org/10.1177/00187267241255581

Beale, S., Liness, S., & Hirsch, C. (2020). Trainee self-assessment of cognitive behaviour therapy competence during and after training. The Cognitive Behaviour Therapist, 13. https://doi.org/10.1017/s1754470x19000357

Beaton, D., Sirois, F., & Milne, E. (2022). Experiences of criticism in adults with adhd: a qualitative study. Plos One, 17(2), e0263366. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263366

Benjet, C., Zainal, N., Albor, Y., Alvis–Barranco, L., Carrasco-Tapias, N., Contreras-Ibáñez, C., … & Kessler, R. (2023). A precision treatment model for internet-delivered cognitive behavioral therapy for anxiety and depression among university students. Jama Psychiatry, 80(8), 768. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2023.1675

Bicego, A., Monseur, J., Collinet, A., Donneau, A., Fontaine, R., Libbrecht, D., … & Vanhaudenhuyse, A. (2021). Complementary treatment comparison for chronic pain management: a randomized longitudinal study. Plos One, 16(8), e0256001. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256001

Dunn, N. and Luchner, A. (2022). The emotional impact of self-criticism on self-reflection and rumination. Psychology and Psychotherapy Theory Research and Practice, 95(4), 1126-1139. https://doi.org/10.1111/papt.12422

Egan, S., Wade, T., Fitzallen, G., O'Brien, A., & Shafran, R. (2021). A meta-synthesis of qualitative studies of the link between anxiety, depression and perfectionism: implications for treatment. Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 50(1), 89-105. https://doi.org/10.1017/s1352465821000357

Fearn, M., Marino, C., Spada, M., & Kolubinski, D. (2021). Self-critical rumination and associated metacognitions as mediators of the relationship between perfectionism and self-esteem. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 40(1), 155-174. https://doi.org/10.1007/s10942-021-00404-4

Grant, C., Woodyatt, L., Bowen, H., & Lane, J. (2025). Fallout: the psychosocial harms of negative military discharge experiences. Frontiers in Psychology, 16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1521056

Huamán-Tapia, E., Almanza-Cabe, R., Sairitupa-Sanchez, L., Morales-García, S., Rivera-Lozada, O., Paredes, A., … & Morales-García, W. (2023). Critical thinking, generalized anxiety in satisfaction with studies: the mediating role of academic self-efficacy in medical students. Behavioral Sciences, 13(8), 665. https://doi.org/10.3390/bs13080665

Jong, M., Spinhoven, P., Korrelboom, K., Deen, M., Meer, I., Danner, U., … & Hoek, H. (2020). Effectiveness of enhanced cognitive behavior therapy for eating disorders: a randomized controlled trial. International Journal of Eating Disorders, 53(5), 717-727. https://doi.org/10.1002/eat.23239

Lázaro, I., Bravo, M., & Jiménez, J. (2022). The impact of perceived self-efficacy and satisfaction on preservice teachers' well-being during the practicum experience. Sustainability, 14(16), 10185. https://doi.org/10.3390/su141610185

Liu, J., LI, D., Jia, J., Liu, Y., Lv, Y., & Zhai, B. (2023). Peer victimization and subjective well-being among chinese adolescents: moderated mediation by forgiveness and self-esteem. Journal of Interpersonal Violence, 38(11-12), 7355-7382. https://doi.org/10.1177/08862605221145721

Luo, H., Chen, J., Li, S., Nie, Y., & Wang, G. (2021). Social exclusion and impulsive buying among chinese college students: the mediating role of self-esteem and the moderating role of risk preference. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(21), 11027. https://doi.org/10.3390/ijerph182111027

Malone, C., Wycoff, K., & Turner, E. (2021). Applying a mtss framework to address racism and promote mental health for racial/ethnic minoritized youth. Psychology in the Schools, 59(12), 2438-2452. https://doi.org/10.1002/pits.22606

Melisse, B., Berg, E., Jonge, M., Blankers, M., Furth, E., Dekker, J., … & Beurs, E. (2023). Efficacy of web-based, guided self-help cognitive behavioral therapy–enhanced for binge eating disorder: randomized controlled trial. Journal of Medical Internet Research, 25, e40472. https://doi.org/10.2196/40472

Mohammadi, G., Asgharnezhadfarid, A., Tajrishi, K., Gharaee, B., & Moloodi, R. (2025). Comparative effectiveness of face-to-face cognitive-behavioral therapy and combined cognitive-behavioral therapy (face-to-face + web-based application) on maladaptive perfectionism in college students: a randomized controlled trial. Medical Journal of the Islamic Republic of Iran. https://doi.org/10.47176/mjiri.39.30

Nakao, M., Shirotsuki, K., & Sugaya, N. (2021). Cognitive–behavioral therapy for management of mental health and stress-related disorders: recent advances in techniques and technologies. Biopsychosocial Medicine, 15(1). https://doi.org/10.1186/s13030-021-00219-w

Nia, M. (2023). The relationship between curriculum literacy with teacher's job satisfaction and the sense of self-worth in secondary schools. ijecs, 4(4), 43-51. https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.4.5

Osenk, I., Williamson, P., & Wade, T. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? a meta-analytic review.. Psychological Assessment, 32(10), 972-983. https://doi.org/10.1037/pas0000942

Perinelli, E., Alessandri, G., Cepale, G., & Fraccaroli, F. (2021). The sociometer theory at work: exploring the organizational interpersonal roots of self-esteem. Applied Psychology, 71(1), 76-102. https://doi.org/10.1111/apps.12312

Poort, H., Müller, F., Bleijenberg, G., Verhagen, S., Verdam, M., Nieuwkerk, P., … & Knoop, H. (2021). Condition or cognition? mechanism of change in fatigue in a randomized controlled trial of graded exercise therapy or cognitive behavior therapy for severe fatigue in patients with advanced cancer.. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 89(9), 731-741. https://doi.org/10.1037/ccp0000670

Prados, G., Miró, E., Vaca, P., Sánchez, A., Lami, M., & Cáliz, R. (2020). Combined cognitive-behavioral therapy for fibromyalgia: effects on polysomnographic parameters and perceived sleep quality. International Journal of Clinical and Health Psychology, 20(3), 232-242. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.04.002

Seon, Q., Mady, N., Yang, M., Karia, M., Lashley, M., Sescu, C., … & Mantere, O. (2023). A virtual reality–assisted cognitive behavioral therapy for and with inuit in québec: protocol for a proof-of-concept randomized controlled trial. Jmir Research Protocols, 12, e40236. https://doi.org/10.2196/40236

Sonbol, H., El-Sayed, M., Taha, S., Khedr, M., El-Ashry, A., & Elhay, E. (2024). Effectiveness of a spiritual adaptation of cognitive behavioural therapy in improving resilience, self-esteem and spirituality among clients with opioid use disorder: a quasi-experimental study. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 32(1), 112-124. https://doi.org/10.1111/jpm.13089

Whelan, S., Teahan, Á., & Casey, D. (2020). Fostering the resilience of people with dementia: a narrative literature review. Frontiers in Medicine, 7. https://doi.org/10.3389/fmed.2020.00045

Yang, J., Lo, W., Zheng, F., Xue, C., Yu, Q., & Wang, C. (2022). Evaluation of cognitive behavioral therapy on improving pain, fear avoidance, and self-efficacy in patients with chronic low back pain: a systematic review and meta-analysis. Pain Research and Management, 2022, 1-15. https://doi.org/10.1155/2022/4276175

Zhang, M., Guan, Y., Dang, Z., Zhang, P., Zheng, Z., Chen, L., … & Liang, G. (2020). Directly observing intracellular nanoparticle formation with nanocomputed tomography. Science Advances, 6(43). https://doi.org/10.1126/sciadv.aba3190

B061

ÇALIŞAN YETİŞKİNLERDE İŞ TÜKENMİŞLİĞİNİN UYKU KALİTESİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Çiğdem Keskin[1], Doç. Dr. Seher Merve Erus[2]

[1] AYVALIDERE İLKOKULU

[2] Yıldız Teknik Üniversitesi

Bildiri no: ABS-S0XBFA

Özet

Bu araştırmanın amacı, çalışan yetişkinlerde iş tükenmişliği ile uyku kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi ve iş tükenmişliğinin uyku kalitesini yordama durumunun belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma grubunu farklı sektörlerde çalışan 380 yetişkin oluşturmuştur. Veriler, katılımcıların sosyodemografik özelliklerini içeren Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi (PUKİ) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız gruplar t testi, Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularında iş tükenmişliği ile PUKİ arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca iş tükenmişliğinin PUKİ'nin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguların, iş tükenmişliği düzeyi arttıkça uyku kalitesinin olumsuz yönde ilerlediğini gösterdiği söylenebilir. Cinsiyet ve çalışma sektörüne göre yapılan analizlerde, uyku kalitesi ve iş tükenmişliği cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Çalışma sektörüne göre ise uyku kalitesinin anlamlı farklılık gösterdiği, iş tükenmişliğinin ise anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sonuç olarak, çalışan yetişkinlerde iş tükenmişliğini azaltmaya yönelik bireysel ve kurumsal uygulamaların uyku kalitesinin iyileştirilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İş tükenmişliği, uyku kalitesi, çalışan yetişkinler, Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi, regresyon.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN JOB BURNOUT AND SLEEP QUALITY IN WORKING ADULTS

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between job burnout and sleep quality among working adults and to determine the extent to which job burnout predicts sleep quality. The study was conducted using a relational survey design. The research group consisted of 380 adults working in various sectors. Data were collected using a Personal Information Form covering sociodemographic characteristics, the Maslach Burnout Inventory, and the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI). Descriptive statistics, Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis were used to analyze the data. The findings revealed a statistically significant positive relationship between job burnout and PSQI scores. Furthermore, job burnout was identified as a significant predictor of PSQI scores. The results may indicate that as the level of job burnout increases, sleep quality deteriorates. Consequently, it is suggested that individual and organizational interventions aimed at reducing job burnout among working adults could contribute to improving sleep quality. Analyses based on gender and employment sector revealed no significant differences in sleep quality or job burnout according to gender. However, it was determined that sleep quality varied by employment sector, whereas job burnout did not show a significant difference.

Keywords: Job burnout, sleep quality, working adults, Pittsburgh Sleep Quality Index, regression

1. GİRİŞ

İnsan yaşamının sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için karşılanması gereken temel fizyolojik gereksinimlerin başında uyku gelmektedir. Uyku; organizmanın çevresel uyaranlara karşı duyarlılığının azaldığı ancak bütünüyle kaybolmadığı, karmaşık nörobiyolojik ve nörofizyolojik süreçler tarafından düzenlenen, geri döndürülebilir bir dinlenme ve yeniden yapılanma evresidir (Buysse, 2014). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2018), uykuyu yalnızca biyolojik bir dinlenme aracı olarak değil; bireyin fiziksel, bilişsel ve psikososyal iyilik hâlinin korunmasındaki vazgeçilmez bir yapı taşı olarak tanımlamaktadır. Uyku sırasında homeostatik mekanizmalar devreye girerek fizyolojik işlevleri dengeler, hücresel yenilenmeyi sağlar ve organizmayı yeni günün gereksinimlerine hazırlar (Şahin ve Aşçıoğlu, 2013).

Yetişkin bireyler (18–64 yaş) için önerilen ideal uyku süresi gecelik 7 ila 9 saat arasında değişmekle birlikte (Hirshkowitz ve ark., 2015), sağlıklı bir uyku örüntüsünün belirlenmesinde süreden ziyade uyku kalitesi kritik bir rol oynamaktadır. Uyku kalitesi; bireyin uykuya dalma süresi, toplam uyku süresi, gece uyanma sıklığı, uykunun derinliği ve uyanıldığında hissedilen dinlenmişlik ile zindelik düzeyini kapsayan çok boyutlu ve öznel bir olgudur (Buysse ve ark., 1989; Yalçın ve Saygın, 2021). Nitelikli ve dinlendirici bir uyku, duygu düzenleme becerilerini ve stresle başa çıkma kapasitesini güçlendirirken; yetersiz ve kalitesiz uyku bağışıklık fonksiyonlarında bozulmaya, bilişsel işlevlerde ve karar verme süreçlerinde aksamalara, kaygı düzeyinde artışa ve yaşam kalitesinde belirgin bir düşüşe zemin hazırlamaktadır (Medic ve ark., 2017; Walker, 2024). Günümüz modern çalışma yaşamında artan iş talepleri, zaman baskısı, rol çatışmaları ve dijitalleşmenin beraberinde getirdiği sürekli erişilebilir olma durumu, çalışan bireylerin uyku düzenini doğrudan tehdit etmektedir. Yoğun iş temposuna maruz kalan yetişkinlerde geç yatma, uyku bölünmeleri ve dinlenmemiş uyanma gibi sorunların yaygınlaşması, uyku yoksunluğunu küresel düzeyde ele alınması gereken önemli bir halk sağlığı problemi hâline getirmiştir (DSÖ, 2018; Medic ve ark., 2017; Walker, 2024). Bu doğrultuda çalışanların uyku kalitesini etkileyen örgütsel ve psikolojik değişkenlerin belirlenmesi, koruyucu ruh sağlığı çalışmaları açısından öncelikli bir alan oluşturmaktadır.

Uyku kalitesi üzerinde belirleyici olduğu düşünülen temel faktörlerin başında iş tükenmişliği gelmektedir. İş tükenmişliği; kronik iş yeri stresinin başarıyla yönetilememesi sonucunda gelişen; duygusal tükenme (bireyin enerjisinin tükenmesi ve aşırı yıpranma), duyarsızlaşma (işe ve çalışma arkadaşlarına karşı mesafeli, alaycı ve olumsuz tutumlar geliştirme) ve kişisel başarı hissinde azalma (mesleki yeterlilik algısının düşmesi) olmak üzere üç temel boyutta ortaya çıkan psikolojik bir sendromdur (Freudenberger, 1974; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve ark., 2001). Yoğun çalışma koşulları altında kronik stres yaşayan çalışanlarda sempatik sinir sisteminin sürekli uyarılmış hâlde kalması, fizyolojik gevşemeyi engellemekte; bu durum uykuya dalma güçlüğü, sık gece uyanmaları ve dinlendirici olmayan uyku deneyimlerine yol açmaktadır (Maslach ve Leiter, 2016; Söderström ve ark., 2012; Van Laethem ve ark., 2013).

Alanyazın incelendiğinde, uyku kalitesi ve ilişkili değişkenleri ele alan çalışmaların önemli bir bölümünün üniversite öğrencileri (Demirci ve ark., 2015; Pilcher ve ark., 1997), sağlık personeli (Ergin, 1992) veya vardiyalı çalışanlar (Van Laethem ve ark., 2013) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Farklı sektörlerde görev yapan çalışan yetişkinlerin iş tükenmişliği düzeyleri ile uyku kaliteleri arasındaki ilişkinin demografik ve mesleki değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim, sektör, haftalık çalışma saati, toplam çalışma süresi ve çalışma şekli) bağlamında ele alındığı araştırmalar ise görece sınırlıdır. Çalışan yetişkinlerin iş-yaşam dengesi kurma zorlukları ve mesleki yükleri göz önüne alındığında, bu ilişkinin incelenmesi örgütsel refahın ve bireysel iyilik hâlinin desteklenmesi adına kritik bir ihtiyaçtır. Bu gerekçeler doğrultusunda mevcut araştırmanın temel amacı; çalışan yetişkinlerde uyku kalitesi ile iş tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemek, iş tükenmişliğinin uyku kalitesini yordama gücünü belirlemek ve çalışanların uyku kalitesi ve iş tükenmişliği düzeylerinin cinsiyet ve çalışma sektörü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışan yetişkinlerin uyku kalitesi ile iş tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeliyle değişkenler regresyon ve korelasyon analizine tabi tutularak bu değişkenler arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, en az 1 yıldır aktif olarak çalışan 18 yaş ve üzeri 380 yetişkin oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, zaman ve maliyet açısından pratiklik sağlayan ve gönüllü katılımcılara hızla erişilmesine imkân tanıyan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Malhotra, 2004).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin demografik bilgileri ile alakalı çeşitli soruları içeren araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan formdur. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, algılanan sosyoekonomik düzey, çalışma sektörü, çalışma şekli, mesleki çalışma süresi, haftalık çalışma saati ve günlük ortalama uyku süresini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi (PUKİ)

Buysse ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Ağargün ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan PUKİ; son bir aydaki uyku kalitesini değerlendiren 18 öz-bildirim maddesinden oluşmaktadır. Ölçek; öznel uyku kalitesi, uyku latensi (uykuya dalma süresi), uyku süresi, alışılmış uyku etkinliği, uyku bozukluğu, uyku ilacı kullanımı ve gündüz işlev bozukluğu olmak üzere 7 alt boyuttan meydana gelmektedir. Her alt boyut 0–3 puan arasında değerlendirilmekte, alt boyut puanlarının toplanmasıyla 0–21 aralığında bir toplam puan elde edilmektedir. Toplam puanın 5 ve altında olması "iyi uyku kalitesi", 5'in üzerinde olması ise "kötü uyku kalitesi" düzeyine işaret etmektedir (Ağargün ve ark., 1996). PUKİ ölçeğinden alınan yüksek puan, uykunun kalitesiz olduğunu göstermektedir. Ağargün ve arkadaşları (1996) tarafından Cronbach alfa katsayısı .80 olarak bildirilen ölçeğin, bu araştırma grubundaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .72 olarak saptanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE)

Maslach ve Jackson (1981, 1986) tarafından geliştirilen envanterin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Ergin (1992) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 22 maddeden oluşan envanter; duygusal tükenme (9 madde), duyarsızlaşma (5 madde) ve kişisel başarı (8 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal 7'li Likert ölçek Türkçe uyarlamada 5'li derecelendirmeye ("1 = Hiçbir Zaman" ile "5 = Her Zaman") dönüştürülmüştür (Ergin, 1992). Maslach Tükenmişlik Envanteri'nden alınan yüksek puan, çalışma hayatında tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ergin (1992) tarafından alt boyutlar için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları duygusal tükenme için .83, duyarsızlaşma için .65 ve kişisel başarı için .72'dir. Bu araştırmada envanterin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Türkiye' de çalışan 18 yaş üstü 269'u kadın, 111'i erkek olmak üzere 380 yetişkinden toplanmıştır. Araştırma verileri, çevrim içi anket formu (Google Forms) aracılığıyla toplanmıştır. Formun başında araştırmanın amacı, veri gizliliği ve gönüllülük ilkesini açıklayan bilgilendirilmiş onam formuna yer verilmiştir. Formların doldurulması ortalama 10 dakika sürmüştür. Ölçek uygulama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen veriler SPSS 27 programına aktarılmıştır.

Verilerin analizine geçilmeden önce, değişkenlerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla normallik testleri yapılmış ve çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -2.0 ile +2.0 aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu değerlerin ±2 aralığında yer alması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi ve değişkenlerin yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Uyku kalitesi ve iş tükenmişliği değişkenlerinin puanlarının cinsiyet ve çalışma sektörü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1. İş Tükenmişliği ve Uyku Kalitesi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek için Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	İş Tükenmişliği	Uyku Kalitesi
1. İş Tükenmişliği	1	
2. Uyku Kalitesi	.290**	1
Ortalama	52.38	7.44
Standart Sapma	12.94	4.18

**< .01

Bu tablo incelendiğinde, iş tükenmişliği ile uyku kalitesi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .290$, $p < .01$). Buna göre iş tükenmişliği puanı arttıkça PUKİ toplam puanının da arttığı görülmektedir. PUKİ'den alınan yüksek puanların daha kötü uyku kalitesini ifade etmesi nedeniyle, iş tükenmişliği düzeyi arttıkça uyku kalitesinin olumsuzlaştığı söylenebilir.

Tablo 2. İş Tükenmişliğinin Uyku Kalitesini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
İş Tükenmişliği	.094	.016	.290	5.888	.001	.290	.290

$R = .290$; $R^2 = .084$; $F(1,378) = 34.672$; $p < .01$

Bu tablo incelendiğinde, iş tükenmişliğinin uyku kalitesini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($\beta = .290$, $t = 5.888$, $p < .001$). İş tükenmişliği, uyku kalitesindeki toplam varyansın %8.4'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .084$). Modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F(1,378) = 34.672$, $p < .001$). PUKİ'den alınan yüksek puanlar uykunun kalitesiz olduğuna işaret ettiğinden, bu bulgu iş tükenmişliği ile uyku kalitesi arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Uyku Kalitesi ve İş Tükenmişliği Düzeylerinde Cinsiyete Göre Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**	**N**	**Ort**	**ss**	**d**	**t**	**P**
İş Tükenmişliği	Kadın	269	52.65	12.85	378	0.64	.52
	Erkek	111	51.72	13.17			
Uyku Kaitesi	Kadın	269	7.41	4.04	378	-0.25	.80
	Erkek	111	7.53	4.51			

Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmada, iş tükenmişliği puanları açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (t = 0.64, p > .05). Benzer şekilde, uyku kalitesi puanlarının da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (t = -0.25, p > .05).

Tablo 4. Çalışma Sektörü Değişkenine Göre Uyku Kalitesi ve İş Tükenmişliği Düzeylerinde Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışma sektörü	N	Ort	S	sd	t	p
Uyku Kalitesi	Kamu	248	6.90	3.99	248	-3,41	.001
	Özel sektör	132	8.46	4.35			
İş Tükenmişliği	Kamu	248	51,58	12,57	378	-1,67	.095
	Özel sektör	132	53,90	13,52			

Çalışma sektörüne göre yapılan karşılaştırmada, uyku kalitesi puanlarının kamu ve özel sektörde çalışan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (t = -3.41, p < .01). Katılımcıların özel sektörde çalışanların PUKİ puan ortalamaları ($\bar{X}$ =8.46; SS=4.35), kamu sektöründe çalışanların PUKİ puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =6.90; SS=3.99) daha yüksektir PUKİ puanının yükselmesi uyku kalitesinin düştüğünü gösterdiğinden, özel sektör çalışanlarının uyku kalitesinin kamu çalışanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Özel sektörde çalışan bireylerin PUKİ puan ortalamaları kamu sektöründe çalışanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buna karşılık, iş tükenmişliği puanlarının çalışma sektörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (t = -1.67, p > .05).

4. SONUÇ

Bu araştırmada; çalışan yetişkinlerin iş tükenmişliği ile uyku kalitesi düzeyleri arasındaki ilişki, iş tükenmişliğinin uyku kalitesini yordama gücü ve bu değişkenlerin cinsiyet ve çalışma sektörü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, iş tükenmişliği ile uyku kalitesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi'nden alınan yüksek puanların düşük (kötü) uyku kalitesine işaret ettiği göz önüne alındığında, çalışanların iş tükenmişliği düzeyleri arttıkça uyku kalitelerinin olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçları da iş tükenmişliğinin uyku kalitesini anlamlı düzeyde yordadığını, ancak bu yordama gücünün görece sınırlı bir varyansı açıkladığını göstermektedir. Bu durum, tükenmişliğin homojen tek bir yapıdan ziyade farklı bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir olgu olduğunu ve uyku kalitesi üzerindeki etkisinin alt boyutlar (özellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma) düzeyinde daha belirginleşebileceğini düşündürmektedir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularının, tükenmişlik ile uyku kalitesindeki bozulmalar arasında anlamlı ilişkiler saptayan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Maslach ve Leiter, 2016; Merey ve ark., 2008; Söderström ve ark., 2012; Şentürk, 2014; Vela-Bueno ve ark., 2008). İş yerinde yaşanan kronik stres ve duygusal tükenme; sempatik uyarılmışlığı tetikleyerek çalışanların mesai sonrasında zihinsel olarak rahatlamasını engellemekte, bu durum uykuya dalma güçlüğü ve gece bölünmelerine yol açmaktadır. Öte yandan literatürde Mendelsohn ve arkadaşları (2019) ile Blatný ve arkadaşlarının (2018) çalışmalarında olduğu gibi, tükenmişlik ile uyku arasında doğrudan güçlü yordama ilişkilerinin bulunmadığı durumlar da rapor edilmektedir. Bu farklılıklar, uyku ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin doğrusal ve tek yönlü olmaktan ziyade çift yönlü ve dinamik bir etkileşim barındırdığına işaret etmektedir (Chen ve ark., 2023; Pagnin ve ark., 2014). Nitekim tükenmişliğin uyku kalitesiyle ilişkisi; çalışanların mesai dışındaki günlük davranış

örüntüleri, dijital cihaz kullanım alışkanlıkları ve bireysel iyi oluş düzeyleri gibi aracı mekanizmalar üzerinden dolaylı olarak şekillenebilmektedir.

Araştırmada çalışma sektörü açısından dikkat çekici bir farklılık elde edilmiştir. Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş tükenmişliği düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, uyku kalitesi puanlarının sektöre göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özel sektörde çalışan bireylerin uyku kalitesi puanlarının kamu çalışanlarına kıyasla daha kötü seyretmesi; özel sektör dinamiklerindeki esnek ve belirsiz mesai saatleri, yoğun performans hedefleri, iş güvencesi kaygıları ve mesai sonrasında iş bağlantısını koparamama gibi faktörlerin uyku hijyeni üzerinde oluşturduğu ilave baskıyla açıklanabilir (Harknett vd., 2020; Kim, 2021). Araştırmada çalışanların uyku kalitesi ve iş tükenmişliği düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgu; çalışma hayatındaki yoğun taleplerin, zaman baskısının ve stres faktörlerinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak modern çalışma ekosistemindeki tüm çalışanları benzer şekilde etkileyebilen genel bir örgütsel sorun olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yürütülmesi nedeniyle iş tükenmişliği ile uyku kalitesi arasındaki ilişkinin nedensel yönü kesin olarak ortaya konulamamaktadır. Tükenmişlik ve uyku arasındaki ilişkinin karşılıklı ve dinamik olabileceği göz önünde bulundurulduğunda (Chen ve ark., 2023; Pagnin ve ark., 2014), gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal araştırma desenlerinden yararlanılması önerilmektedir. Ayrıca araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılması, elde edilen bulguların farklı çalışan gruplarına genellenebilirliğini sınırlamaktadır (Malhotra, 2004). Verilerin çevrim içi öz-bildirim araçlarıyla toplanmış olması da ölçümlerin katılımcıların öz değerlendirmelerine dayanmasına neden olmuştur. Bu nedenle gelecekte daha geniş ve farklı özelliklere sahip örneklemlerle çalışılması ve öz-bildirim ölçümlerinin farklı veri kaynaklarıyla desteklenmesi önerilmektedir. Son olarak, iş tükenmişliğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere farklı boyutlardan oluştuğu dikkate alındığında (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve ark., 2001), gelecekte yapılacak araştırmalarda bu alt boyutların uyku kalitesiyle ilişkilerinin ayrı ayrı incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca iş tükenmişliğinin uyku kalitesindeki varyansın yalnızca %8,4'ünü açıklaması, uyku kalitesini etkileyebilecek farklı değişkenlerin de araştırma modellerine dâhil edilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda, çalışma koşulları, haftalık çalışma saati, günlük uyku süresi ve çalışma şekli gibi değişkenlerin birlikte ele alındığı daha kapsamlı araştırma modellerinin oluşturulması, iş tükenmişliği ile uyku kalitesi arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı biçimde açıklanmasına katkı sağlayabilir. Özellikle risk altında bulunan özel sektör çalışanlarına yönelik uyku hijyeni farkındalık seminerleri planlanmalı ve mesai bitiminde işle ilgili dijital iletişimi sınırlandıran örgütsel politikalar benimsenmelidir. Gelecek araştırmalarda, iş tükenmişliği ile uyku kalitesi arasındaki ilişkiyi derinlemesine ortaya çıkarabilecek boylamsal desenlerle incelenmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

Ağargün, M. Y., Kara, H., & Anlar, Ö. (1996). Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi'nin geçerliği ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 107–115.

Blatný, M., Kohoutek, T., & Kebza, V. (2018). Burnout and sleep quality among healthcare professionals: A correlational study. *Journal of Health Psychology*, 23(7), 920–929.

Buysse, D. J. (2014). Sleep health: Can we define it? Does it matter? *Sleep*, 37(1), 9–17.

Buysse, D. J., Reynolds, C. F., Monk, T. H., Berman, S. R., & Kupfer, D. J. (1989). The Pittsburgh Sleep Quality Index: A new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, 28(2), 193–213.

Chen, X., Zhang, Y., & Liu, Z. (2023). The dynamic interaction between occupational burnout and sleep quality: A multi-sample study. *Work & Stress*, 37(2), 145–163.

Demirci, K., Akgönül, M., & Akpınar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression, and anxiety in university students. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 85–92.

Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ]. (2018). *Burn-out an "occupational phenomenon": International classification of diseases (ICD-11)*. World Health Organization.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 22–25 Eylül 1992, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, ss. 143–154.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.

Harknett, K., Schneider, D., & Wolfe, R. (2020). Losing sleep over work scheduling? The relationship between work schedules and sleep quality for service sector workers. *SSM - Population Health, 12*, 100681. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100681

Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., Hazen, N., Herman, J., Katz, E. S., Kheirandish-Gozal, L., Neubauer, D. N., O'Donnell, A. E., Ohayon, M., Peever, J., Rawding, R., Sachdeva, R. C., Setters, B., Vitiello, M. V., Ware, J. C., & Adams Hillard, P. J. (2015). National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: Methodology and results summary. *Sleep Health*, 1(1), 40–43.

Kim, Y.-K. (2021). Job insecurity and subjective sleep quality: The role of spillover and gender. *Stress and Health, 37*(1), 72–92. https://doi.org/10.1002/smi.2974

Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research: An applied orientation* (4. bs.). Pearson Education.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2. bs.). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.

Medic, G., Wille, M., & Hemels, M. E. (2017). Short- and long-term health consequences of sleep disruption. *Nature and Science of Sleep*, 9, 151–161.

Mendelsohn, A. R., Minen, M. T., & Kurth, T. (2019). Sleep disorders and burnout: A complex association in the modern workplace. *Neurological Sciences*, 40(6), 1121–1129.

Merey, B., Akın, A., & Kaya, M. (2008). Çalışanlarda uyku bozuklukları ve iş tükenmişliği ilişkisi. *İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 8(32), 44–51.

Pagnin, D., de Queiroz, V., Carvalho, Y. T., Dutra, A. S., Amaral, M. B., & Queiroz, T. T. (2014). The reciprocal relationship between burnout and sleep quality: A longitudinal study. *Sleep Medicine*, 15(11), 1362–1368.

Pilcher, J. J., Ginter, D. R., & Sadowsky, B. (1997). Sleep quality versus sleep quantity: Relationships between sleep and measures of health, well-being and sleepiness in college students. *Chronobiology International*, 14(6), 583–596.

Söderström, M., Jeding, K., Ekstedt, M., Perski, A., & Åkerstedt, T. (2012). Insufficient sleep predicts clinical burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(2), 175–183.

Şahin, L., & Aşçıoğlu, M. (2013). Uyku ve uykunun düzenlenmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22(1), 93–98.

Şentürk, N. (2014). *Öğretmenlerde tükenmişlik ve uyku kalitesi arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Van Laethem, M., Beckers, D. G., Kompier, M. A., Dijksterhuis, A., & Geurts, S. A. (2013). Psychosocial work characteristics and sleep quality: A systematic review of longitudinal and intervention studies. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 39(6), 535–549.

Vela-Bueno, A., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Olavarrieta-Bernardino, S., Fernández-Mendoza, J., De la Cruz-Troca, J. J., Bermejo-Toro, L., & Vgontzas, A. N. (2008). Insomnia and sleep quality among primary care physicians with infections: Influence of burnout. *Journal of Psychosomatic Research*, 65(5), 493–500.

Walker, M. (2024). *Niçin uyuruz? Yeni uyku ve rüya bilimi* (İ. Yılmaz, Çev.). Kronik Kitap.

Yalçın, B., & Saygın, M. (2021). Uyku fizyolojisi ve uyku kalitesini etkileyen faktörler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 28(1), 41–48.

B062

ÇİFT VE AİLE TERAPİSİNDE BÜTÜNLEŞTİRİCİ YAKLAŞIMLAR: TEORİK SENTEZ VE TÜRK KÜLTÜREL AİLE DİNAMİKLERİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Suat KILIÇARSLAN
Niğde Ömer Halisdemir Universitesi
Bildiri no: ABS-D7GRKH

Özet

Bu çalışmanın amacı; çift ve aile terapisi alanında geleneksel modellerden bütünleştirici (integratif) yaklaşımlara geçişi incelemek, bu yaklaşımların epistemolojik temellerini ortaya koymak ve Türkiye'deki aile yapısı ile klinik uygulama dinamikleri bağlamında kapsamlı bir literatür ve tartışma çerçevesi sunmaktır. Aile terapileri tarihsel süreçte döngüsel nedenselliği öne çıkarmışsa da; günümüzün karmaşık, sosyo-kültürel olarak geçiş yaşayan ve çok katmanlı aile yapıları saf kuramsal ekollerin sınırlarını belirginleştirmiştir. Bu çalışma kapsamında öne çıkan bütünleştirici yaklaşımlardan; İntegratif Problem Merkezli Meta Çerçeveler Terapisi (IPCM), Bütünleştirici Davranışçı Çift Terapisi (IBCT), Medikal Aile Terapisi (MedFT) ve Psikoeğitsel Aile Müdahaleleri kuramsal ve pratik boyutlarıyla detaylandırılmıştır. Çalışmada ayrıca Batı menşeli bu modellerin toplulukçu değerlere, "ilişkisel-özerk benlik" yapısına, kök aile müdahalelerine, somatizasyon eğilimine ve mahremiyet çekincelerine sahip Türkiye'deki aile pratiğine nasıl entegre edileceği teorik ve ampirik düzeyde tartışılmıştır. Sonuç olarak, bütünleştirici paradigmaların Türk kültür ve aile profilinde başarılı olabilmesi için yerel kültür ve değerlerle uyumlu, esnek ve hiyerarşik bir müdahale rotası izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile terapisi, bütünleştirici yaklaşımlar, medikal aile terapisi, türkiye'de aile yapısı, ilişkisel benlik, kültürel adaptasyon.

INTEGRATİVE APPROACHES İN COUPLE AND FAMİLY THERAPY: THEORETİCAL SYNTHESİS AND AN EVALUATİON FROM THE PERSPECTİVE OF TURKİSH CULTURAL FAMİLY DYNAMİCS

Abstract

The aim of this study is to examine the transition from traditional models to integrative approaches in the field of couple and family therapy, to reveal the epistemological foundations of these approaches, and to present a comprehensive literature and discussion framework in the context of family structure and clinical practice dynamics in Turkey. Although systemic family therapy has emphasized cyclical causality throughout history, today's complex, socio-culturally transitional, and multi-layered family structures have clarified the limitations of purely theoretical schools. In this study, prominent integrative approaches such as Integrative Problem-Centered Metaframeworks Therapy (IPCM), Integrative Behavioral Couple Therapy (IBCT), Medical Family Therapy (MedFT), and Psychoeducational Family Interventions are evaluated in detail. The study theoretically and empirically examines how these Western-originated models can be integrated into Turkish family practices, which are characterized by collectivist values, a "relational-autonomous self" structure, interventions from the family of origin, tendencies towards somatization, and concerns about privacy. In conclusion, it is emphasized that for integrative paradigms to be successful within Turkish culture and family profiles, a hierarchical intervention approach compatible with local culture and values must be followed.

Keywords: Family Therapy, Integrative Approaches, Medical Family Therapy, Family Structure in Turkey, Relational Self, Cultural Adaptation.

1. GİRİŞ

Aile ve çift terapisinin tarihsel gelişimi; bireysel semptomların yalnızca izole bir psişik iç dünyadan değil, içinde bulunulan ilişkisel ve etkileşimsel bağlamdan kaynaklandığı keşfine dayanmaktadır (von Bertalanffy, 1968; Watzlawick vd., 1974). 20. yüzyılın ikinci yarısında gelişen Yapısal, Stratejik, Bowenian ve Yaşantısal aile terapisi gibi klasik ekoller, aile süreçlerini kendi kuramsal perspektiflerinden açıklamışlardır. Ancak deneyimli klinisyenlerin de sıklıkla tecrübe ettiği üzere, karmaşık klinik vakalarla çalışırken tek bir ekolün kavram ve müdahalelerine bağlı kalmak terapötik tıkanıklıklara yol açabilmektedir (Lebow, 1987b; Pinsof, 1995). 21. yüzyılın başından itibaren aile terapisi uygulamaları büyük ölçüde bütünleştirici (integratif) yöntemlerle eşanlamlı hale gelmiştir (Pinsof vd., 2011; Snyder & Schneider, 2002).

Bütünleştirici yaklaşımın temel gerekçesi; insanların biyolojik, psikolojik, kişilerarası ve sosyo-kültürel etkiler ağında var olan çok boyutlu varlıklar olduğu gerçeğidir (Engel, 1977; Goldfried & Norcross, 1995). Eklektizm, belirli bir vaka için kavram ve tekniklerin klinisyenin anlık sezgisel yargısıyla seçilmesini ifade ederken; kuramsal entegrasyon, farklı teorilerden alınan kavram ve müdahalelerin tutarlı, kapsayıcı ve hiyerarşik bir üst çerçeve (meta-frame) etrafında organize edilmesidir (Breunlin vd., 1997; Lebow, 1984). Bütünleştirici modeller, "tek doğru kuramsal açıklama nedir?" sorusunu aşarak "bireysel ve ilişkisel olarak bir vakanın çözülmesinde hangi açıklama düzeyi ve müdahale hiyerarşisi en çok yardımcı olur?" sorusuna odaklanmaktadır (Pinsof, 1995; Stricker & Gold, 1996).

Türkiye’de aile yapısı, Batı toplumlarındaki katı bireyci (individualistic) normlardan farklı olarak ilişkisel benlik, bağlılık ve geniş aile dayanışması üzerine temellenir (Kağıtçıbaşı, 1996, 2005). Ülkemizde çift ve aile terapisine başvuran vakalarda; evliliklerin kurulmasından kriz anlarına kadar ebeveynlerin ve akrabaların sürece doğrudan müdahil olduğu kök aile dinamikleri merkezi bir yer tutar (Fişek, 2018). Bunun yanı sıra, duygusal çatışmaların doğrudan sözel ifadesi yerine psikosomatik kanallarla dışa vurumu (somatizasyon), aile sırları ve mahremiyet çekinceleri ile geleneksel roller ile modern kentleşmenin getirdiği eşitlikçi beklentiler arasındaki rol çatışmaları son derece yaygındır.

Bu tablo karşısında, bir terapistin yalnızca bireysel özerkliği dayatan veya kök aileyi sistemden tamamen koparmayı hedefleyen katı bireyci ekollerle çalışması Türkiye sahasında direnç ve erken terk ile sonuçlanabilmektedir. Dolayısıyla; biyolojik, davranışsal, bilişsel, duygusal, transjenerasyonel ve kültürel katmanları aynı anda değerlendiren esnek ve hiyerarşik bütünleştirici modeller, Türkiye’deki klinik ve psikolojik danışmanlık pratiği için vazgeçilmez bir gerekliliktir (Kılıçarslan, 2021). Bu çalışmanın amacı; literatürdeki başlıca integratif modellerin kuramsal temellerini incelemek ve bu modellerin Türk aile dinamiklerine nasıl uyarlanacağını kuramsal ve klinik düzeyde tartışmaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, bütünleştirici aile terapi modellerini temel alan kavramsal ve kuramsal bir derleme niteliğinde olup nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeliyle desenlenmiştir. Çalışmanın veri setini; ulusal ve uluslararası veri tabanlarında (PsycINFO, Web of Science, Google Akademik ve TR Dizin) yer alan bütünleştirici çift ve aile terapisi kuramlarına (IPCM, IBCT, MedFT, Psikoeğitsel yaklaşımlar) ve Türkiye'deki aile kültürü ve dinamiklerine ilişkin temel literatür oluşturmaktadır. İncelenen dokümanlar; kuramların kısaca epistemolojik temelleri, müdahale basamakları ve kültürel uyarlama olanakları ekseninde kavramsal inceleme ve sentez yoluyla değerlendirilmiştir. Ayrıca, Batı menşeli bu aile danışmanlığı modellerinin Türk aile yapısı ile kesişen ve farklılaşan yönleriyle değerlendirilmiş ve hiyerarşik bir uygulama çerçevesinde sistematize edilmiştir.

3. BULGULAR

Bütünleştirici aile terapileri, sistem teorisinin temel ilkelerini paylaşmakla birlikte, ailenin kaçınılmaz olarak değişmez bir homeostaza kilitlendiğini savunan katı sistemik yaklaşımlardan ayrılır (Watzlawick vd., 1974). Bunun yerine, geri bildirimin önemi, sorunların çoklu bağlamı ve döngüsel süreçlerin esnekliğini vurgular. Bu açıdan bütünleştirici paradigmalar belirli temel ilkeler üzerine kuruludur:

1. ***"Hem/Hem De" Kapsayıcılığı:*** Türk aile profilinde sıkça karşılaşılan "bireysel özerklik mi, aileye sadakat mi?" ikilemi karşısında bütünleştirici modeller kutuplaşmayı reddeder. Hem bireyin psikolojik iyi oluşunu hem de ailenin ilişkisel bağını koruyan çok düzeyli bir kavramsallaştırma sunar.
2. ***Mümkün Olan En Basit ve Doğrudan Müdahale Hiyerarşisi:*** Pinsof (1995) tarafından tanımlanan bu ilkeye göre; terapiye önce değişimi sağlayabilecek en az maliyetli, en doğrudan ve en az karmaşık müdahalelerle (davranışsal ve psikoeğitsel) başlanmalı; bu müdahaleler yetersiz kaldığında kademeli olarak bilişsel, duygusal, köken aile ve nesne ilişkileri düzeyine geçilmelidir. Bu hiyerarşi, Türkiye'deki mahremiyet kaygıları ve duygusal açılma dirençleri açısından koruyucu bir işlev görür.
3. ***Biyopsikososyal Bütünlük:*** İnsan işleyişi ve semptom oluşumu; biyolojik yatkınlıklar, psikolojik süreçler ve sosyal sistemlerin eşzamanlı etkileşimidir (Engel, 1977). Bu ilke, bedensel belirtilerle yardım arayan Türk danışan profilinin doğru anlaşılmasını sağlar.
4. ***Danışanın Güçlü Yönlerine ve Ortak Faktörlere Odaklanma:*** Aileler patolojik birimler olarak değil, zorluklar karşısında kendi iyileştirici güçlerini barındıran sistemler olarak görülür (Duncan vd., 1998; Walsh, 1998, 2003). Terapötik ittifak, bu kaynakları harekete geçiren temel araçtır (Sprenkle vd., 2009).

Başlıca İntegratif Modellerin Kuramsal Temelleri ve Türk Kültürü Açısından Değerlendirilmesi

1. İntegratif Problem Merkezli Meta Çerçeveler Terapisi (IPCM)

Modelin Kuramsal Yapısı incelendiğinde, İntegratif Problem Merkezli Meta Çerçeveler Terapisi (IPCM); William Pinsof, Douglas Breunlin, Jay Lebow ve meslektaşları tarafından geliştirilmiş kapsamlı, çok sistemli ve ampirik temelli bir modeldir (Breunlin vd., 1997, 2011; Pinsof, 1995; Pinsof vd., 2011). Genel Sistemler Teorisi'ne (von Bertalanffy, 1968) dayanan IPCM, insan problemlerini birey, çift, aile ve toplum alt sistemleri içine yerleşmiş olarak ele alır. Modelin epistemolojik omurgasını Bateson'ın (1972) "olumsuz açıklama" kavramına dayanan Kısıtlama Teorisi (Constraint Theory) oluşturur (Breunlin, 1999). IPCM terapisti "Bu aile neden bu sorunu yaşıyor?" sorusu yerine "Ailenin kendi doğal problem çözme kapasitesini ve uyarlanabilir çözümlerini uygulamasını engelleyen kısıtlılıklar nelerdir?" sorusunu sorar.

IPCM, kısıtlılıkları altı temel meta çerçeve üzerinden değerlendirir: İç aile sistemleri (bireysel parçalar ve benlik liderliği), Etkileşim dizileri, Aile organizasyonu (hiyerarşi, sınırlar ve liderlik), Gelişimsel yaşam döngüsü, Çok kültürlü bağlam ve Cinsiyet örüntüleri (Breunlin vd., 1997). Model ayrıca terapötik süreci doğrudan danışan sistemi (seansa katılanlar) ve dolaylı danışan sistemi (seansa gelmeyen ancak sorunun sürmesinde/çözümünde rol oynayan geniş aile üyeleri veya profesyoneller) ayrımı üzerinden yönetir (Pinsof, 1995). Tedavi hiyerarşisi en az zorlayıcı olandan en derin olana doğru adım adım ilerler: Davranışsal /biyolojik müdahaleler, Bilişsel/anlamsal çerçeveler, Transjenerasyonel köken aile çalışmaları, Nesne ilişkileri ve benlik sistemleri (Pinsof vd., 2011).

Türk kültürü açısından değerlendirildiğinde; IPCM'in "Dolaylı Danışan Sistemi" kavramı, Türk aile yapısındaki geniş aile ve akrabalık müdahalelerini anlamlandırmak için önemli bir katkı sunar. Türkiye'de çift sorunlarının önemli bir kısmı kayınvalide, kayınpeder veya görümce gibi kök aile figürlerinin aile sınırlarına müdahalesinden kaynaklanmaktadır (Fişek, 2018). Geleneksel yaklaşımların kök aileyi tamamen dışlayan tutumu Türk kültüründe direnç yaratırken, IPCM bu aktörleri dolaylı sistem olarak tanır ve saygılı bir sınır inşasını mümkün kılar. Ayrıca Türk aileleri terapiye başvurduklarında genellikle hızlı ve somut çözümler beklerler. IPCM'in hiyerarşik müdahale zinciri; ilk seanslarda ailenin mahremiyet kaygılarını tetiklemeden iletişim ve problem çözme gibi davranışsal düzeyde başlamakta, terapötik ittifak güçlendikçe kök ailelerden aktarılan olası sadakat gerilimleri ve bağlanma yaralanmalarına odaklanmaktadır.

2. Medikal Aile Terapisi (MedFT) ve Biyopsikososyal Müdahaleler

Medikal Aile Terapisi (MedFT); Susan McDaniel, Jeri Hepworth ve William Doherty (1992, 2014) tarafından kronik veya akut fiziksel rahatsızlıkları olan bireyler ve aileleriyle çalışmak üzere geliştirilmiştir. Model, Engel'in (1977, 1980) Biyopsikososyal Modeli ile Wright, Watson ve Bell'in (1996) Biyopsikososyal-Spiritüel çerçevesini genel sistem teorisiyle bütünleştirir. MedFT'de temel varsayım; hiçbir biyolojik sağlık sorununun kişilerarası ve psikososyal bağlamdan, hiçbir psikososyal sorunun da bedensel süreçlerden ayrı ele alınamayacağıdır (Hodgson vd., 2014; Mendenhall vd., 2018).

Rolland'ın (1987a, 1994) geliştirdiği "Psikososyal Hastalık Tipolojisi", hastalığın başlangıcını (ani veya kademeli), seyrini (ilerleyici, sabit veya ataklarla seyreden), yetersizlik derecesini ve ailenin yaşam döngüsünü dikkate alarak vaka formülasyonu yapar. MedFT, hastanın yanı sıra bakım verenlerin tükenmişliğini (caregiver burnout), aile içi rol değişimlerini, kayıp ve yas süreçlerini ele alır ve sağlık personeli ile aile arasındaki işbirliğini koordine eder (Campbell & Patterson, 1995; Doherty & Baird, 1983).

Türk kültürü açısından değerlendirildiğinde, Türk toplumunda psikolojik yardım alma konusundaki toplumsal damgalanma (stigma) ve duyguların doğrudan sözel ifadesi yerine bedenselleştirilmesi (somatizasyon) oldukça yaygındır. Danışanlar klinik ortamlara sıklıkla kronik baş ağrısı, fibromiyalji, gastrointestinal rahatsızlıklar veya açıklanamayan ağrılarla başvurmaktadır. MedFT yaklaşımı, bu bedensel semptomları "tamamen psikolojik" diyerek geçersizleştirmek yerine doğrular; bedensel acıyı kabul ederken semptomun aile içi stres, ifade edilemeyen çatışmalar ve döngüsel etkileşimlerle ilişkisini dikkatli ve nezaketli bir tutumla ortaya koyar. Öte yandan, Türk aile kültüründe hasta bir yakına bakım vermek kutsal bir görev olarak görülür; ancak bu durum bakım verenin (özellikle kadınların) kendi ihtiyaçlarını tamamen feda etmesine ve kronik depresyona sürüklenmesine yol açabilmektedir. MedFT; "bağlılık" ile "bireysel sağlık" arasında dengeli bir alan açarak ailenin bakım verme potansiyelini tüketmeden seferber etmesine yardımcı olur.

3. Bütünleştirici Çift Terapileri (IBCT, BIMT ve Çoğulcu Gelişimsel Model)

Bütünleştirici çift terapisi alanyazında; Neil Jacobson ve Andrew Christensen'in (1996) geliştirdiği Bütünleştirici Davranışçı Çift Terapisi (IBCT), Alan Gurman'ın (2002) Kısa Bütünleştirici Evlilik Terapisi (BIMT) ve Douglas Snyder'ın (Snyder & Schneider, 2002) Çoğulcu Gelişimsel Yaklaşımı ile temsil edilir. Bütünleştirici Davranışçı Çift Terapisi - IBCT (Jacobson & Christensen, 1996; Christensen & Jacobson, 2000): Geleneksel davranışçı çift terapisinin davranış değişimi odaklı yaklaşımına, yaşantısal ve insancıl ekollerden gelen "duygusal kabul" boyutunu entegre etmiştir. Çiftin arasındaki çatışmayı bir "tema", bu temanın etrafındaki "kutuplaşma süreci" ve içine düştükleri "karşılıklı tuzak" üzerinden formüle eder. Amaç, partnerlerin birbirini düşman olarak görmesini engelleyip aralarındaki etkileşimsel kalıbı "ortak düşman" ilan ederek empatik bir birleşme sağlamaktır. Kısa Bütünleştirici Evlilik Terapisi - BIMT (Gurman, 2002): Davranışsal etkileşim örüntülerini sistemik bağlam ve nesne ilişkileri kuramının içsel yansıtmalarıyla (bölme ve projeksiyon) birleştiren derin-davranışçı bir modeldir. Çoğulcu Model (Snyder & Schneider, 2002; Snyder & Wills, 1989): İttifak inşasından başlayarak kriz yönetimi, davranışsal beceri eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma ve en nihayetinde içinde büyüdüğümüz kök aileden getirilen duygulanımsal yeniden yapılandırmaya uzanan altı basamaklı hiyerarşik bir protokol sunar.

Bu integratif modeller Türk Kültürü Açısından Değerlendirildiğinde, geleneksel Türk aile yapısında evlilik problemleri genellikle "suçlama ve savunma" döngülerine hapsolur. Eşler sorunları doğrudan yüzleşmek yerine birbirlerinin yetersizliklerine atfederler. IBCT'nin "problemi dışsallaştırarak ilişki kalıbını ortak düşman yapma" müdahalesi, Türk çiftlerindeki suçluluk ve utanç savunmalarını kırmada son derece etkilidir. Ayrıca Snyder'ın hiyerarşik modeli; ilişki becerileri eksik olan (iletişim, problem çözme, mali yönetim) Türk çiftlerine doğrudan yapılandırılmış beceri eğitimi sunarken, bu aşamalar aşıldıktan sonra kök aile bağlarının evlilik üzerindeki gölgelerini çalışmak için güvenli bir terapötik zemin hazırlayabilir.

4. Psikoeğitsel Aile Müdahaleleri

Psikoeğitsel Aile Terapisi; Carol Anderson ve meslektaşları (Anderson vd., 1980, 1986) ile William McFarlane (1991, 1997) tarafından şizofreni, bipolar bozukluk, majör depresyon ve kronik tıbbi hastalıklara sahip bireylerin aileleri için geliştirilmiştir. George Brown ve ark. (1972) ile Vaughn ve Leff'in (1976) aile içi Yüksek Duygu İfadesi (High Expressed Emotion: eleştiri, düşmanlık ve aşırı koruyucu müdahalecilik) üzerine yaptıkları araştırmalara dayanır. Psikoeğitsel bakış açısı; aileyi patolojinin faili veya suçlusu olarak gören geleneksel psikanalitik bakış açısını kesin bir dille reddeder. Bunun yerine aileyi, biyolojik temelli bir hastalıkla mücadele eden birincil bakım ortağı ve rehabilite edici bir kaynak olarak konumlandırır (Beels & McFarlane, 1982; Falloon vd., 1987). Model; hastalığın biyolojisi hakkında bilgi sağlama, stres ve suçluluğu azaltma, iletişim ve problem çözme becerileri kazandırma ve çoklu aile grupları aracılığıyla sosyal destek ağları kurma evrelerinden oluşur (McFarlane vd., 1995; Miklowitz, 1997).

Türk kültüründe ailede bir psikiyatrik tanı (örneğin psikoz veya bipolar bozukluk) veya ergen uyum problemi ortaya çıktığında, aile üyeleri yoğun bir yetersizlik ve suçluluk duygusu yaşar. Ebeveynler birbirlerini ya da kendilerini suçlama eğilimindedir. Psikoeğitsel müdahaleler, aileye net, bilimsel ve suçlayıcı olmayan bilgi sunarak bu toksik suçluluk atmosferini hızla dağıtır. Ayrıca Türk aile ve danışan profilinde terapistten bir "uzman rehberliği" ve yönlendiricilik beklentisi çok yaygındır. Psikoeğitsel yaklaşım bu kültürel beklentiyi profesyonel bir çerçevede karşılarken, ailenin kendi dayanışma kaynaklarını harekete geçirerek onları pasif alıcı durumundan aktif başa çıkma aktörlerine dönüştürür.

4. SONUÇ

Batı merkezli geliştirilen bütünleştirici çift ve aile terapisi modellerinin Türkiye sahasında hem klinik hem de ampirik düzeyde başarıya ulaşabilmesi, doğrudan bir model aktarımından ziyade yerel sosyo-kültürel dinamiklerin dikkate alındığı sistematik bir uyarlama sürecini gerektirmektedir. Bu doğrultuda, Türk aile yapısının kendine özgü ihtiyaçlarına yanıt verebilmek adına klinisyenlerin izlemesi gereken aşamalandırılmış bir müdahale rotası öne çıkmaktadır. Bu sürecin ilk basamağını *"terapötik ittifak, güven inşası ve mahremiyet güvencesi"* oluşturmaktadır. Türk kültüründe psikolojik yardım arayışı çoğu zaman bir uzman rehberliği ve otorite beklentisiyle şekillendiğinden, psikoterapistin başlangıçta sunduğu kapsayıcı ve güven veren duruşu terapötik bağı pekiştirmede belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Güven zemini oluştuktan sonra devreye giren ikinci basamakta ise *"psikoeğitsel ve davranışsal müdahalelere"* odaklanılabilir. Bu aşamada aile üyelerine semptomun döngüsel doğası hakkında suçlayıcı olmayan bilgiler paylaşılmalı, iletişim ve problem çözme gibi somut davranışsal beceriler kazandırılmalı ve özellikle bedenselleştirilen (somatizasyon) yakınmalar biyopsikososyal bir perspektifle doğrulanarak ele alınabilir.

Terapi ilerledikçe üçüncü basamak olan *"yapısal ve organizasyonel düzenlemelere"* geçilebilir. Bu evrede geniş aile sistemleri sürece bir tehdit olarak değil, "*dolaylı danışan*" olarak entegre edilmeli; akrabalık bağlarını koparmaksızın çekirdek ailenin sınırları saygılı bir özerklik çerçevesinde yeniden tanımlanmalıdır. Eşzamanlı olarak, geleneksel cinsiyet rolleri katı bireyci dayatmalar yerine ailenin kendi kültürel ve manevi değerleri (adalet, merhamet, emanet) üzerinden esnetilebilir.

Dördüncü basamakta *"bilişsel ve anlamsal yeniden çerçeveleme"* teknikleri işletilerek, çiftin içine düştüğü kutuplaşma ve suçlama örüntüsü dışsallaştırılmalı ve yıkıcı etkileşim döngüsü eşlerin birlikte mücadele edeceği "ortak düşman" olarak konumlandırılmalıdır. Nihai olarak, terapötik ilişkinin en olgun ve derin evresini temsil eden beşinci basamakta ise *"transjenerasyonel ve duygulanımsal derinleşme"ye* alan açılmalıdır. Böylece erken bağlanma yaralanmaları, kök ailelerden devralınan görünmez sadakat bağları ve zorlayıcı geçmiş deneyimlerden etkilenen içsel parçaları güvenli bir zeminde işlenebilir hale gelebilmektedir.

Bu hiyerarşik bakış açısı bağlamında değerlendirildiğinde, Türk kültürü açısından klinik uygulamayı şekillendiren dört temel eksen dikkat çekmektedir: *"Kök Ailelerin "Dolaylı Danışan" Olarak Sürece Dahil Edilmesi ve İlişkisel Özerklik"* ilk önemli bileşendir. Batı kaynaklı geleneksel modeller evlilik olgunluğunu kök aileden katı bir bireysel ayrışma (cut-off) olarak ele alırken, Kağıtçıbaşı'nın (1996, 2005)

kuramsallaştırdığı "ilişkisel-özerk benlik" yapısı Türk ailesinde bağlılık ile özerkliğin bir arada var olabileceğini göstermektedir. Nitekim ülkemizde evlilik krizlerinin önemli bir bölümü geniş ailenin sınır ihlallerinden beslense de, kök aileyi tamamen sistemden koparmaya çalışmak danışanlarda yoğun bir sadakat çatışması ve suçluluk doğurmaktadır. Bu noktada IPCM'in "Dolaylı Danışan Sistemi" kavramı devreye girmekte; kayınvalide veya diğer akrabalık figürlerini yıkılması gereken birer engel olarak görmek yerine, onları sistemin meşru bir parçası kabul ederek bağları koruyan ancak çekirdek ailenin mahremiyetini güvenceye alan "saygılı özerklik" sınırlarının inşasına olanak tanıyabilmektedir.

"Mahremiyet Kaygıları, Direnç ve Müdahale Kademelendirmesi" açısından bakıldığında, Türk toplumunda köklü bir yer tutan "kol kırılır yen içinde kalır" mahremiyet anlayışı, danışanların ilk seanslarda aile sırlarını veya derin duygusal incinebilirliklerini yabancı bir profesyonele açmasını güçleştirmektedir. Danışanı hazır olmadığı erken bir evrede yoğun yüzleşmelere zorlamak klinik direnç ve danışma sürecini erkenden terk etme riskini artırmaktadır. Dolayısıyla Pinsof'un (1995) savunduğu en az tehdit edici ve en az rahatsızlık veren konulardan en derin olana doğru ilerleyen müdahale hiyerarşisi işletilmelidir. Terapiye öncelikle doğrudan, somut ve davranışsal becerilerle başlamak danışan sistemine güvenlik hissi kazandırmakta; duygusal ve transjenerasyonel derinleşmenin ise terapötik ittifakın olgunlaştığı ilerleyen seanslara bırakılması süreci koruyabilir. "*Somatizasyonun Biyopsikososyal-Sistemik Entegrasyonu"* da durumun çok boyutlu değerlendirilmesi açısından son derece önemlidir. Duygusal ve ilişkisel çatışmaların doğrudan sözel ifadesinin kısıtlandığı geleneksel yapılarda, psikolojik stresin bedenselleştirilerek (baş ağrısı, fibromiyalji, sindirim problemleri vb.) dışa vurumu oldukça yaygındır. Terapistin bu bedensel semptomları "tamamen psikolojik" diyerek geçersizleştirmesi danışanda anlaşılamama hissi yaratmaktadır. Bunun yerine Medikal Aile Terapisi ilkeleri işletilerek bedensel acı insani ve tıbbi olarak doğrulanmalı; akabinde bu semptomların aile içi bastırılmış öfke, bakım veren tükenmişliği ve ilişkisel gerilimlerle olan döngüsel örüntüleri adım adım keşfedilebilir (Engel, 1977; McDaniel vd., 1992; Rolland, 1994).

Son olarak, "*Cinsiyet Rollerinin Kültürel Değerler Üzerinden Yeniden Çerçevelenmesi de bir diğer önemli bileşendir"*. Ataerkil dinamiklerin çok daha belirgin olduğu ailelerde güç dengesizlikleri ve rol çatışmaları çalışılırken (Breunlin vd., 1997; Goldner, 1998), doğrudan başka kültürlerden ithal edilen katı bireyci söylemler savunma duvarlarını yükseltebilmektedir. Buna karşılık, yeniden çerçeveleme (reframing) tekniği aracılığıyla rol paylaşımı ve duygusal sorumluluklar; Türk kültürünün kendi manevi ve ahlaki referansları olan "hakkaniyet", "merhamet", "emanet" ve "hayat yükünü bölüşme" gibi öz kültürel değerler ve kavramlar üzerinden ele alındığında, direnç yerini işbirlikçi ve yapıcı bir dönüşüme bırakabilir.

Sonuç olarak, çift ve aile terapisinde bütünleştirici yaklaşımlar; insan deneyiminin biyolojik, psikolojik, kişilerarası ve kültürel katmanlarını eşzamanlı olarak kucaklayan en kapsamlı klinik haritaları bizlere sunmaktadır. Ancak bu modellerin Türkiye sahasında uygulanabilmesi ve klinik olarak geçerlilik kazanabilmesi, doğrudan kopyala yapıştır şeklinde şablon aktarımlarından kaçınarak Türk toplumunun toplulukçu değer ve yapısına, ilişkisel benlik kodlarına ve geniş aile ve akrabalık bağlarına duyarlı bir sentezle uygulanmasına bağlıdır denilebilir.

Bu çerçevede, psikoterapi uygulayıcılarının tek bir kuramın kavramsal sınırlarına hapsolmak yerine, vakanın çok boyutlu doğasına göre organize edilmiş bütünleştirici çerçeveleri benimsemeleri mesleki esneklik ve etkililiklerini önemli ölçüde artıracaktır. Gelecekteki akademik araştırmaların ise Batı menşeli bu integratif protokollerin Türkiye örneklemlerindeki klinik etkililiğini, kültürel geçerliğini ve uzun vadeli sonuçlarını inceleyen boylamsal ve deneysel çalışmalara odaklanması, yerel aile psikolojik danışmanlığı alan yazınının gelişimi açısından önemli katkılar sunabilir.

5. KAYNAKÇA

Alexander, J. F., Holtzworth-Munroe, A., & Jameson, P. B. (1994). Research on the process and outcome of functional family therapy. In A. S. Gurman & D. P. Kniskern (Eds.), *Handbook of Family Therapy* (Vol. 2, pp. 178–202). Brunner/Mazel.

Anderson, C. M., Reiss, D. J., & Hogarty, G. E. (1986). *Schizophrenia and the family: A practitioner's guide to psychoeducation and management*. Guilford Press.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.

Beardslee, W. R., & Schwoeri, L. D. (1994). Preventive intervention with families of depressed parents. *Journal of Marital and Family Therapy*, 20(4), 395–407.

Beels, C. C., & McFarlane, W. R. (1982). Family treatment of schizophrenia: Background and state of the art. *Hospital and Community Psychiatry*, 33(7), 541–550.

Breunlin, D. C. (1999). Expansion: A drive for integration. *Journal of Marital and Family Therapy*, 25(3), 365–382.

Breunlin, D. C., Schwartz, R. C., & MacKune-Karrer, B. (1997). *Metaframeworks: Transcending the models of family therapy*. Jossey-Bass.

Breunlin, D. C., Pinsof, W. M., Russell, W. P., & Lebow, J. L. (2011). Integrative problem-centered metaframeworks therapy: Reason, purpose, and overview. *Family Process*, 50(3), 293–313.

Brown, G. W., Birley, J. L., & Wing, J. K. (1972). Influence of family life on the course of schizophrenic disorders: A replication. *The British Journal of Psychiatry*, 121(562), 241–258.

Campbell, T. L., & Patterson, J. M. (1995). The effectiveness of family interventions in the treatment of physical illness. *Journal of Marital and Family Therapy*, 21(4), 545–583.

Christensen, A., & Jacobson, N. S. (2000). *Reconcilable differences*. Guilford Press.

Doherty, W. J., & Baird, M. A. (1983). *Family therapy and family medicine: Toward the primary care of families*. Guilford Press.

Duncan, B. L., Hubble, M. A., & Miller, S. D. (1998). *Psychotherapy with "impossible" cases: The efficient treatment of therapy veterans*. W. W. Norton & Co.

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136.

Falloon, I. R., McGill, C. W., Boyd, J. L., & Pederson, J. (1987). Family management in the prevention of morbidity of schizophrenia. *Social Medical Journal*, 4, 23–35.

Fişek, G. O. (2018). *İlişkisel benlik ve aile terapisi: Türkiye bağlamında klinik uygulamalar*. Metis Yayınları.

Goldfried, M. R., & Norcross, J. C. (1995). *Handbook of psychotherapy integration*. Oxford University Press.

Goldner, V. (1998). Affect, attachment, and gender: A systemic perspective on domestic violence. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(3), 263–286.

Gurman, A. S. (2002). Brief integrative marital therapy. In A. S. Gurman & N. S. Jacobson (Eds.), *Clinical Handbook of Couple Therapy* (3rd ed., pp. 180–205). Guilford Press.

Hodgson, J., Lamson, A., Mendenhall, T., & Crane, R. (2014). *Medical family therapy: Advanced applications*. Springer.

Jacobson, N. S., & Christensen, A. (1996). *Integrative couple therapy: Promoting acceptance and change*. W. W. Norton & Co.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Lawrence Erlbaum Associates.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403–422.

Kılıçarslan, S. (2021). Çift ve aile terapisinde bütünleştirici modeller ve kültürel yansımaları. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 4(7), 45–62.

Lebow, J. L. (1987b). Integrative family therapy: An overview of major conceptual models. *The American Journal of Family Therapy*, 15(3), 195–209.

Liddle, H. A. (1999). Multidimensional family therapy: A physiologically and developmentally based intervention for adolescent substance abuse. *Journal of Psychoactive Drugs*, 31(3), 281–294.

McDaniel, S. H., Hepworth, J., & Doherty, W. J. (1992). *Medical family therapy: A biopsychosocial approach to families with health problems*. Basic Books.

McDaniel, S. H., Doherty, W. J., & Hepworth, J. (2014). *Medical family therapy and integrated care* (2nd ed.). American Psychological Association.

McFarlane, W. R. (1991). Family psychoeducation in severe mental disorders. *Psychiatric Annals*, 21(11), 691–697.

McFarlane, W. R. (1997). Family psychoeducation: Basic concepts and clinical practice. *Clinical Studies in Family Therapy*, 5(2), 112–128.

Mendenhall, T., Lamson, A., Hodgson, J., & Baird, M. A. (2018). *Clinical methods in medical family therapy*. Springer.

Pinsof, W. M. (1995). *Integrative problem-centered therapy: A synthesis of family, marital, and individual therapies*. Basic Books.

Pinsof, W. M., Breunlin, D. C., Russell, W. P., & Lebow, J. L. (2011). Integrative systemic therapy: A comprehensive approach to family and couple therapy. *Family Process*, 50(3), 269–286.

Rolland, J. S. (1994). *Families, illness, and disability: An integrative model*. Basic Books.

Schwartz, R. C. (1995). *Internal family systems therapy*. Guilford Press.

Snyder, D. K., & Schneider, W. J. (2002). Affective reconstruction: A pluralistic developmental approach. In A. S. Gurman & N. S. Jacobson (Eds.), *Clinical Handbook of Couple Therapy* (3rd ed., pp. 151–179). Guilford Press.

Sprenkle, D. H., Davis, S. D., & Lebow, J. L. (2009). *Common factors in couple and family therapy: The overlooked foundation for effective practice*. Guilford Press.

von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.

Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. Guilford Press.

Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. W. W. Norton & Co.

B063

DOĞA TEMELLİ ÖĞRENME ORTAMLARININ KAPSAYICI EĞİTİME KATKISI: OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI PERSPEKTİFİNDEN BİR DEĞERLENDİRME

Cansu Çakır
Bağlı olduğum bir kurum yok
Bildiri no: ABS-DQ7SK7

ÖZET

Kapsayıcı eğitim uygulamaları genellikle öğrencilerin eğitime erişimini ve akademik gereksinimlerinin karşılanmasıyla sınırlandırılmaktadır. Oysa kapsayıcı eğitim, farklı özelliklere sahip tüm öğrencilerin eğitime erişimini sağlamakla sınırlı kalmayıp tüm öğrencilerin sosyal duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarının dikkate alındığı ve bu doğrultuda öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği, psikolojik iyi oluşlarının desteklendiği ve aktif katılım gösterebildikleri öğrenme ortamlarının oluşturulmasını da kapsamaktadır. Günümüzde artan iklim krizi, psikososyal gereksinimler ve öğrencilerin doğadan uzaklaşması bu ortamların sürdürülebilir bir perspektifle yeniden değerlendirilmesini öne sürmektedir. Doğal oyun ortamları, açık hava alanları ve yeşil okul bahçeleri gibi doğa temelli öğrenme ortamları öğrencilerin aidiyet duygusunu, sosyal etkileşimini, doğa bağını ve çevresel farkındalığını geliştiren yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır. Buna karşın, Türkiye'deki literatürde doğa temelli öğrenme ortamları ile kapsayıcı eğitimin okul psikolojik danışmanlığı hizmetleriyle ilişkisini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, doğa temelli öğrenme ortamlarının kapsayıcı eğitim süreçlerine katkılarını ekopsikoloji ve okul psikolojik danışmanlığı çerçevesinde değerlendirmektir. Ulusal ve uluslararası literatürün incelendiği bu derleme çalışmasında, doğa temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, duygu düzenleme, öz farkındalık, empati, iş birliği ve okul aidiyeti gibi sosyal-duygusal gelişim alanlarını destekleme potansiyeli tartışılmıştır. Ek olarak öğrencilerin doğayla bağ kurma, sürdürülebilir yaşam farkındalığı ve çevresel sorumluluk gibi becerilerin desteklenmesi, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirlik boyutunun güçlendirilmesine katkı sunabilir. Sonuç olarak doğa temelli öğrenme ortamlarının yalnızca fiziksel eğitim alanları olarak değil, okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarını destekleyen ve öğrencilerin psikolojik, sosyal ve çevresel farkındalık gelişimlerini birlikte ele alan bütüncül kapsayıcı öğrenme ortamları olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kapsayıcı eğitim, ekopsikoloji, doğa temelli öğrenme, iyi oluş

ABSTRACT

Inclusive education practices are often limited to ensuring students' access to education and meeting their academic needs. However, inclusive education extends beyond providing access to education for students with diverse characteristics. It also encompasses the development of learning environments that take into account the social, emotional, and cognitive needs of all students, where students feel safe, their psychological well-being is supported, and they are able to participate actively in the learning process. The growing climate crisis, increasing psychosocial needs, and students' increasing disconnection from nature highlight the need to reconsider these learning environments from a sustainability perspective. Nature-based learning environments, such as natural play areas, outdoor spaces, and green schoolyards, offer an innovative approach that can foster students' sense of belonging, social interaction, connection to nature, and environmental awareness. Nevertheless, the literature in Türkiye indicates that studies examining the relationship between nature-based learning environments, inclusive education, and school psychological counseling services remain quite limited. The aim of this study is to evaluate the contributions of nature-based learning environments to inclusive education processes within the frameworks of ecopsychology and school psychological counseling. In this review study, which examines national and international literature,

the potential of nature-based learning practices to support students' social-emotional development, including psychological resilience, emotion regulation, self-awareness, empathy, cooperation, and school belonging, is discussed. In addition, supporting students' abilities to develop a connection with nature, awareness of sustainable living, and a sense of environmental responsibility may contribute to strengthening the sustainability dimension of inclusive education. In conclusion, it is recommended that nature-based learning environments be considered not merely as physical educational spaces, but as holistic inclusive learning environments that support school psychological counseling practices and address students' psychological, social, and environmental development in an integrated manner.

Keywords: Inclusive education, ecopsychology, nature-based learning, psychological well-being

1. GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin farklılıklarıyla birlikte eğitime erişimini ve eğitim süreçlerine aktif katılımını esas alan bir yaklaşımdır. UNESCO (2009), kapsayıcı eğitimin temelinde, eğitim ortamlarının farklı özellik ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermesi ve öğrencilerin anlamlı ve aktif bir biçimde eğitim süreçlerine katılımının desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak kapsayıcılığı yalnızca öğrencinin eğitime erişimi veya eğitim ortamına yerleştirilmesi üzerinden ele almak, kapsayıcılık kavramını sınırlandırmaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitim, öğrencilerin yalnızca eğitim ortamında bulunmalarının yanı sıra, öğrenme ve katılımın önündeki engellerin belirlenmesini ve ortadan kaldırılmasını gerektiren bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Ainscow, 2020). Bu doğrultuda, kapsayıcı eğitim, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak kabul etmesini, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif ve anlamlı katılımının desteklenmesini ve ortamdaki engellerin azaltılmasını da kapsamaktadır.

Bununla beraber, kapsayıcı eğitimin öğrencilerin yalnızca akademik gereksinimlerinin karşılanması, eğitim sistemine dahil edilmesi veya sınıf ortamına yerleştirilmesi şeklinde ele alınması, kapsayıcı eğitimin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesini engelleyebilmektedir. Nitekim kapsayıcılığın sosyal boyutu, öğrencilerin akran gruplarının bir parçası olmalarını ve olumlu sosyal ilişkiler geliştirmelerini de içermektedir (Koster vd., 2009). Bu doğrultuda, bütüncül bir kapsayıcılıktan söz edebilmek için öğrencilerin eğitim ortamında kendilerini ortamın bir parçası olarak hissetmeleri, akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirebilmeleri, kendilerini güvende hissetmeleri ve eğitim süreçlerine aktif olarak katılmalarının desteklenmesiyle beraber aidiyet geliştirmesinin de önemli olduğu görülmektedir (UNESCO, 2020; Florian, 2008). Kapsayıcı eğitim ortamları, öğrencin sosyal-duygusal ve psikolojik gereksinimlerinin de karşılandığı bütüncül ortamlar olarak yeniden değerlendirilebilir.

Okullar, öğrencilerin eğitim ve öğrenim gördükleri bir ortam olmasının yanı sıra aynı zamanda öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri, sosyal-duygusal gelişimlerinin sürdüğü birer yaşam alanı olarak değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Sakız, (2022) öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerinin dikkate alınmasının eğitim ortamlarının niteliğinin önemli bir boyutu olarak değerlendirilebileceğini vurgular. Aidiyet duygusu, psikolojik iyi oluş, akran ilişkileri ve okula yönelik olumlu tutumlar öğrencilerin eğitim ortamındaki deneyimlerini şekillendiren önemli unsurlar olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kurdukları psikolojik ve sosyal ilişkinin de dikkate alınması önem taşımaktadır. Öğrenme ortamlarının fiziksel özellikleri, öğrencilerin farklı şekillerde etkileşim kurabilecekleri ortamlar oluşturabilmekte ve eğitim deneyiminin niteliğini de etkileyebilmektedir (Walimbe vd., 2025; Manca vd., 2020). Aynı zamanda öğrencilerin doğal çevrelerle kurulan etkileşiminin dikkat, öz-düzenleme, stres yönetimi, sosyal etkileşim ve psikolojik iyi oluş gibi çeşitli psikolojik süreçlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Lomax vd., 2024).

Bu bağlamda Ly ve Vella-Brodrick (2024), doğal oyun alanları, yeşil okul bahçeleri ve açık hava öğrenme uygulamaları gibi okul temelli doğa müdahalelerinin öğrencilerin iyi oluşlarını destekleyebileceğini ortaya koymaktadır. Mann vd. (2022) ise doğa temelli açık hava öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi, sosyal becerileri, iş birliği ve psikolojik iyi oluşları açısından olumlu katkılar

sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, doğa temelli öğrenme ortamlarının kapsayıcılık bağlamında yalnızca fiziksel veya pedagojik düzenlemeler olarak değil, öğrencilerin psikososyal gelişimini ve eğitim deneyimini destekleyen çevreler olarak değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Doğal çevrelerle kurulan ilişki de bu çalışmanın önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Bu noktada, bireylerin doğal çevrelerle doğrudan deneyimlerinin giderek azalmasını ifade eden "deneyimin yok oluşu" (extinction of experience) olgusu önem kazanmaktadır. Soga ve Gaston (2016), kentleşme, yaşam alanlarının dönüşümü ve günlük yaşamda doğayla temasın azalması gibi süreçlerin bireylerin doğal çevrelerle doğrudan deneyimlerini sınırlandırabileceğini ve bunun doğayla kurulan ilişkinin zayıflamasına yol açabileceğini belirtmektedir. Doğayla kurulan ilişkinin zayıflaması, özellikle çocukların ve gençlerin doğal çevrelerle yeniden ilişki kurabilecekleri eğitimsel ve sosyal ortamların önemini gündeme getirmektedir. Bu açıdan okullar, öğrencilerin günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri ortamlar olarak; doğayla yeniden bağ kurabilecekleri alanlar sunma ve doğa deneyimini eğitim süreçlerinin bir parçası hâline getirme potansiyeline sahiptir.

Doğanın insan sağlığı ve iyi oluşuna dair yapılan çalışmalar incelendiğinde, doğal çevrelerin öğrenme ortamlarının bir parçası hâline getirilmesinin öğrencilerin üzerinde olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Chawla vd. (2014), tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okul saatlerinde açık hava ortamlarında bulunmasının öğrencilerin stresini azalttığını, iyi oluşlarını artırdığını ve sosyal sağlıklarını iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, okul çevresi ile doğayla bağlantı arasındaki ilişkiye odaklanarak, okul alanlarının çocukların doğayla etkileşimini yeniden destekleyecek biçimde tasarlanmasının önemini görmekteyiz. Örneğin, Walimbe ve arkadaşları (2025), okulun fiziksel çevresinin öğrencilerin doğayla bağlantısını desteklemedeki rolüne dikkat çekmektedir. Dolayısıyla doğa temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin sınıf ortamının fiziksel sınırlarının dışına taşıyan eğitimsel çerçeveler olarak değerlendirilebilir. Yeşil okul bahçeleri, açık hava öğrenme ortamları, doğal oyun alanları gibi uygulamalar öğrencilerin doğayla doğrudan ilişki kurabilecekleri aynı zamanda sosyal duygusal gelişimlerine katkı sağlayan ortamların oluşmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, bu ortamların kapsayıcı eğitim açısından değerlendirilebilmesi adına doğa temelli öğrenme ortamlarının uygulama süreçlerinde farklı sosyo-kültürel, etnik ve ekonomik gruplardan öğrencilerin katılımını ve erişimini sağlayacak kapsayıcı ve erişilebilir süreçlerin oluşturulmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Godwin vd., 2025; Sekulova ve Ruiz Mallen, 2024).

Bu kavramlara ekopsikoloji çerçevesinden bakıldığında ise, insan ile doğal çevreler arasındaki ilişkinin psikolojik boyutlarının da ele alınmasına olanak sağlanmaktadır. Ekopsikoloji, insanın doğal çevreyle ilişkisini psikolojik süreçlerle birlikte değerlendiren ve bireyin doğal çevresiyle kurduğu bağlantıyı merkeze alan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Er vd., 2020; Kütük ve Canel, 2024). Aynı zamanda bireyin çevresinden bağımsız bir biçimde ele alınması yerine, insan-doğa ilişkisinin karşılıklı etkileşim temelinde bütüncül bir biçimde değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda doğayla etkileşimin bireylerin psikolojik iyi oluşu ve ruh sağlığı açısından taşıdığı potansiyel, doğa temelli müdahalelere ilişkin güncel araştırmalarda da ortaya konulmaktadır (Campbell vd., 2026).

Bu çerçevede doğa temelli öğrenme ortamlarının kapsayıcı eğitimdeki boyutunun yalnızca fiziksel, pedagojik bir düzenleme olarak ele alınması, bu ortamların öğrencilerin psikososyal gelişimini destekleme potansiyelinin gözden kaçırılmasına neden olabilir (Ürey, 2018). Özellikle öğrencilerin birbirinden farklı sosyal, bilişsel ve duygusal gereksinimlerinin olduğu düşüldüğünde, eğitim ortamlarının bu farklılıkları destekleyecek çeşitli katılım olanakları sunması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin psikososyal gelişimlerini destekleyen çalışmalar ile eğitim ortamının özellikleri arasında bağlantı kurulmasına katkı sağlayabilecek bir alan olarak değerlendirilebilir (Totan, 2018). Nitekim rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları, okulun olanakları ve çevre koşulları dikkate alınarak planlanması ve öğrencilerin bütüncül gelişiminin desteklenmesi, bu bağlantının okul psikolojik danışmanlığı açısından önemini ortaya koymaktadır (Çanakçı Uğur, 2024; MEB, 2020).

Çalışmanın temel problem durumu, kapsayıcı eğitim ile doğa temelli öğrenme ortamları arasındaki ilişkinin okul psikolojik danışmanlığı perspektifinden nasıl ele alınabileceğinin ve bu ilişkinin öğrencilerin psikososyal gelişimine yönelik olası katkılarının görünür kılınmasına duyulan gereksinimden hareket etmektedir. Çalışmanın amacı, kapsayıcı eğitim, ekopsikoloji ve doğa temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal-duygusal ve psikolojik gereksinimlerini destekleyen bütüncül kapsayıcı eğitim ortamları olarak nasıl ele alınabileceğini tartışmaktır. Çalışmada ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının doğa temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin psikolojik iyi oluşu, sosyal-duygusal gelişimi ve okul deneyimleri açısından planlanması ve bu gelişimsel süreçlere entegre edilmesindeki olası rolü tartışılmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, kapsayıcı eğitim, ekopsikoloji, doğa temelli öğrenme ve psikolojik iyi oluş kavramları arasındaki ilişkileri okul psikolojik danışmanlığı perspektifinden değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen literatüre dayalı kavramsal bir çalışmadır. Çalışmada, ilgili alanyazında yer alan kuramsal ve ampirik araştırmalar incelenerek söz konusu kavramlar arasındaki ilişkiler bütüncül bir çerçevede değerlendirilmiştir.

Literatür incelemesinde kapsayıcı eğitim, ekopsikoloji, doğa temelli öğrenme ortamları, psikolojik iyi oluş, sosyal-duygusal gelişim, okul aidiyeti, doğayla bağlantı ve okul psikolojik danışmanlığı ile ilişkili çalışmalar ele alınmıştır. İncelenen çalışmalar 1992–2026 yılları arasında yayımlanan araştırmalardan oluşmaktadır. Özellikle son yıllarda yayımlanan çalışmalar, doğa temelli öğrenme ortamları, yeşil okul alanları, psikolojik iyi oluş ve kapsayıcı eğitim arasındaki ilişkilerin güncel boyutlarını ortaya koymaları bakımından öncelikli olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada literatür, araştırmanın temel problemi doğrultusunda tematik bir yaklaşımla incelenmiştir. Literatürden elde edilen bilgiler; (1) kapsayıcı eğitimin bütüncül boyutu, (2) insan-doğa ilişkisinin psikolojik boyutu, (3) doğa temelli öğrenme ortamlarının psikososyal gelişim ve psikolojik iyi oluş açısından potansiyeli ve (4) okul psikolojik danışmanlığının bu süreçteki olası rolü olmak üzere dört temel tema altında sınıflandırılmıştır. Temalar arasındaki kavramsal ve kuramsal ilişkiler değerlendirilerek doğa temelli öğrenme ortamlarının kapsayıcı eğitim yaklaşımı içerisinde nasıl ele alınabileceği tartışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmada herhangi bir katılımcı grubundan doğrudan veri toplanmamış ve deneysel ya da uygulamalı bir araştırma gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın evren ve örneklemini katılımcılar değil, araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen ilgili bilimsel literatür oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında birincil veri toplama aracı kullanılmamıştır. Veriler, konuya ilişkin bilimsel yayınların incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Literatür inceleme sürecinde araştırmanın temel kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler doğrultusunda ilgili akademik çalışmalar değerlendirilmiştir.

İnceleme sürecinde öncelikle kapsayıcı eğitimin öğrencilerin eğitim ortamına erişimi ve akademik gereksinimlerinin karşılanmasıyla sınırlı olmayan; öğrencilerin sosyal-duygusal, bilişsel ve psikolojik gereksinimlerini de dikkate alan çalışmalar ele alınmıştır. Ardından ekopsikoloji perspektifinden insan-doğa ilişkisinin psikolojik boyutları ve doğayla etkileşimin psikolojik iyi oluşla ilişkisi incelenmiştir. Bu çerçevede doğa temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin psikososyal gelişimi, sosyal-duygusal süreçleri, doğayla bağlantısı ve eğitim ortamına katılımı açısından taşıdığı potansiyel değerlendirilmiştir. Son olarak okul psikolojik danışmanlığının öğrencilerin gelişimsel ve psikososyal gereksinimleri ile eğitim ortamlarının özellikleri arasında kurulabilecek ilişkideki olası rolü ele alınmıştır.

2.4. Veri Analizi

Literatürden elde edilen bilgiler, araştırmanın amacı ve temel problemine uygun olarak tematik ve kavramsal analiz yoluyla değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmalarda ele alınan kavramlar, araştırma sonuçları ve kuramsal açıklamalar karşılaştırılarak ortaklaşan noktalar ve kavramlar arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler, araştırmanın kavramsal çerçevesi doğrultusunda dört temel tema altında sınıflandırılmıştır.

Bu temalar; **(1) kapsayıcı eğitimin bütüncül boyutu, (2) insan-doğa ilişkisinin psikolojik boyutu, (3) doğa temelli öğrenme ortamlarının psikososyal gelişim ve psikolojik iyi oluş açısından potansiyeli ve (4) okul psikolojik danışmanlığının bu süreçteki olası rolü** şeklinde oluşturulmuştur. Her bir tema kapsamında incelenen çalışmaların ortaya koyduğu bulgular birlikte değerlendirilmiş; temalar arasındaki kavramsal bağlantılar dikkate alınarak doğa temelli öğrenme ortamlarının kapsayıcı eğitim bağlamındaki potansiyeli yorumlanmıştır.

Analiz sürecinde çalışmaların yalnızca bireysel sonuçları ele alınmamış, farklı araştırmalarda ortaya çıkan bulguların birbirleriyle nasıl ilişkilendiği ve araştırmanın temel problemi açısından ne ifade ettiği üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda doğa temelli öğrenme ortamları; öğrencilerin psikolojik iyi oluşu, sosyal-duygusal gelişimi, okul aidiyeti, doğayla bağlantısı ve eğitim ortamına aktif katılımı gibi boyutlarla birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca bu süreçte okul psikolojik danışmanlığının öğrencilerin psikososyal gereksinimleri ile öğrenme çevresinin özellikleri arasında bağlantı kurabilecek olası işlevleri ele alınmıştır.

Elde edilen değerlendirmeler, incelenen çalışmaların sunduğu kuramsal açıklamalar ve ampirik bulguların **tematik bir sentezine** dayanmaktadır. Bu nedenle çalışmada ulaşılan sonuçlar, doğa temelli öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin doğrudan nedensel çıkarımlar olarak değil, mevcut literatürde ortaya konulan ilişkiler ve olası katkılar çerçevesinde yorumlanmıştır.

2.5. Etik Onay

Bu çalışma, yayımlanmış bilimsel literatüre dayalı olarak yürütülen kavramsal bir değerlendirme niteliğindedir. Çalışmada katılımcılardan doğrudan veri toplanmamış; görüşme, anket, ölçek veya gözlem gibi veri toplama yöntemleri kullanılmamıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında etik kurul onayı gerektiren bir katılımcı veya kişisel veri süreci bulunmamaktadır.

Çalışmada yararlanılan bilimsel kaynaklar akademik etik ilkeler doğrultusunda değerlendirilmiş ve kaynaklara metin içinde uygun biçimde atıf yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Kapsayıcı Eğitimin Bütüncül Boyutu

Literatür incelemesinde kapsayıcı eğitimin yalnızca öğrencilerin fiziksel olarak eğitim ortamına erişimini veya akademik ihtiyaçlarının karşılanmasını ifade etmediği; okulların öğretim süreçlerinin ve öğrenme ortamlarının öğrenci çeşitliliğine ve gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesini gerektiren daha geniş bir yaklaşım olduğu görülmüştür. UNESCO (2005), kapsayıcı eğitimi, eğitim sistemlerinde dışlanmaya neden olan engellerin belirlenmesi ve tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminin desteklenmesi bağlamında ele almakta; kapsayıcılığın içerik, öğretim yaklaşımları, yapılar ve eğitim stratejilerinde değişiklikleri gerektirdiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde UNESCO (2009), okulların ve diğer öğrenme ortamlarının tüm öğrencilerin farklılıklarına ve gereksinimlerine yanıt verecek biçimde dönüştürülmesini kapsayıcı eğitimin temel unsurlarından biri olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim, öğrencinin mevcut sisteme uyum sağlamasından ziyade eğitim sisteminin öğrenci çeşitliliğine yanıt verecek biçimde yeniden yapılandırılmasını gerektiren bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Florian (2014) ise kapsayıcı eğitimin farklı biçimlerde uygulanabileceğine dikkat çekmekte ve kapsayıcılığın belirli öğrenci gruplarına yönelik ayrı düzenlemeler oluşturulmasından ziyade, öğretim

süreçlerinin öğrenci çeşitliliğini dikkate alacak şekilde yapılandırılmasıyla ilişkilendirilebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda öğrencinin farklılığını bir problem olarak ele almak yerine, eğitim ortamının farklı gereksinimlere yanıt verebilme kapasitesinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Aynı zamanda, güncel araştırmalar da kapsayıcılığın sosyal ve ilişkisel boyutunun öğrencilerin okul deneyimleri açısından önemli olduğunu göstermektedir. Maratia ve arkadaşlarının (2025) 1.156 ergenle gerçekleştirdiği çalışmada, olumlu okul çeşitlilik ikliminin akademik başarı ve sosyal iyi oluşla ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada ayrıca öğretmenler tarafından algılanan eşit muamele ile farklı öğrenci grupları arasındaki temas ve iş birliğinin olumlu okul deneyimleriyle bağlantılı olduğu; eşit muamele algısındaki artışın zaman içerisinde okul aidiyetiyle, okul aidiyetinin ise sosyal iyi oluşla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, kapsayıcı bir okul ortamının öğrencilerin yalnızca akademik süreçlerini değil, aidiyet ve sosyal iyi oluş gibi psikososyal deneyimlerini de destekleyebileceğine işaret etmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda çalışmanın literatür değerlendirmesinde "bütüncül kapsayıcılık", erişim ve akademik desteğin yanı sıra öğrencilerin sosyal-duygusal gereksinimleri, okul aidiyeti, psikolojik iyi oluşu, eşit muamele görme algısı ve öğrenme ortamına aktif katılımını içeren kavramsal bir çerçeve olarak ele alınmıştır. Böylece kapsayıcı eğitim, yalnızca öğrenciyi mevcut eğitim ortamına dâhil etmeye değil, eğitim ortamının farklı öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde dönüştürülmesine odaklanan bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçeve, fiziksel ve sosyal çevrenin öğrencilerin psikososyal gereksinimleri açısından ele alınmasını gerekli kılmakta ve çalışmanın ikinci teması olan insan-doğa ilişkisinin psikolojik boyutuna geçiş sağlamaktadır.

3.2. İnsan-Doğa İlişkisinin Psikolojik Boyutu

Literatür incelemesinde insan ile doğa arasındaki ilişkinin yalnızca fiziksel çevreyle temas düzeyinde değil, bireyin doğayla kurduğu psikolojik bağ üzerinden de ele alındığı görülmüştür. Bu bağ; doğayı algılama, doğayla özdeşim kurma, doğaya yönelik duygular ve doğayla etkileşime girme eğilimi gibi bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri içermektedir.

Soga ve Gaston (2016), "deneyimin yok oluşu" (*extinction of experience*) kavramıyla günlük yaşamda doğayla doğrudan etkileşimlerin azalmasına dikkat çekmektedir. Doğayla temasın azalmasının doğaya ilişkin deneyim, bilgi ve duygusal bağın zayıflamasıyla ilişkili olabileceği belirtilmektedir. İnsan-doğa ilişkisinin yalnızca fiziksel temasla sınırlı olmadığını ve doğayla kurulan deneyimlerin bireyin doğaya yönelik algı, tutum ve davranışlarının oluşumunda rol oynayabileceğini göstermektedir.

Doğayla bağlantının psikolojik iyi oluşla ilişkisini inceleyen çalışmalar da bu yaklaşımı desteklemektedir. Capaldi ve arkadaşlarının (2014) meta-analizinde doğayla bağlantı düzeyi daha yüksek bireylerin olumlu duygulanım, canlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu; doğayla bağlantı ile mutluluk arasında küçük ancak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Çocuk ve gençlere ilişkin araştırmalarda da doğayla bağlantının iyi oluşla olumlu yönde ilişkili olduğu bildirilmektedir (Arola vd., 2023; Madera vd., 2025). Madera ve arkadaşlarının (2025) 63 çalışmayı değerlendirdiği sistematik derlemede, doğayla bağlantının daha yüksek zihinsel iyi oluş, daha düşük stres ve kaygı düzeyleri ile sosyal bağlantı ve aidiyet duygusuyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bu çalışmalarda doğayla bağlantı ve iyi oluş kavramlarının farklı biçimlerde tanımlandığı ve daha uzun dönemli, karşılaştırmalı araştırmalara ihtiyaç bulunduğu belirtilmektedir.

Bu bulgular, okulların öğrencilerin doğayla yeniden ilişki kurabilecekleri ve bu ilişkiyi eğitim süreçleri içerisinde deneyimleyebilecekleri ortamlar sunmasının önemini ortaya koymaktadır. Doğa temelli açık hava öğrenme uygulamalarının çocukların öğrenme ve gelişimine katkı sağlayabileceğine ilişkin bulgular (Mann vd., 2022) ile okul temelli yeşil alan müdahalelerinin çocuk ve ergenlerin zihinsel, fiziksel ve sosyal iyi oluşlarıyla ilişkili olduğuna yönelik sistematik inceleme sonuçları (Ly ve Vella-Brodrick, 2024) bu yaklaşımı desteklemektedir.

Bu doğrultuda doğa, yalnızca bireyin dışında yer alan fiziksel bir çevre değil, bireyin psikolojik deneyimleri ve çevresiyle kurduğu ilişkilerle birlikte değerlendirilmesi gereken bir bağlam olarak ele alınabilir. Bu

yaklaşım, insan ve doğa arasındaki ilişkinin psikolojik boyutunu inceleyen ekopsikolojik bakış açısına geçiş için kavramsal bir temel oluşturmaktadır. Ekopsikoloji, insanın psikolojik süreçlerini doğal çevreden bağımsız olarak ele almak yerine, insan-doğa ilişkisinin psikolojik boyutlarını inceleyen disiplinler arası bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Roszak, 1992).

3.3. Doğa Temelli Öğrenme Ortamlarının Psikososyal Gelişim ve Psikolojik İyi Oluş Açısından Potansiyeli

Literatür incelemesinde doğa temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik öğrenme süreçlerinin yanı sıra psikolojik iyi oluş ve psikososyal gelişimleri açısından da potansiyel katkılar taşıdığı görülmüştür (Ly ve Vella-Brodrick, 2024; Mann vd., 2022). Okul bahçeleri, yeşil alanlar, açık hava öğrenme ortamları, doğa yürüyüşleri ve doğa temelli eğitim uygulamaları bu kapsamda ele alınmaktadır.

Çocuk ve ergenlere yönelik araştırmalar, doğa temelli uygulamaların stres ve kaygının azalması, psikolojik sağlamlık ve özsaygının desteklenmesi, sosyal davranışların gelişmesi, okul bağlılığı ve doğayla bağlantının güçlenmesi gibi çeşitli psikososyal sonuçlarla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Lorimer ve arkadaşlarının (2026), 10–18 yaş grubundaki öğrencilerle yürütülen 22 doğa temelli okul programını incelediği kapsam belirleme çalışmasında, bu uygulamaların psikolojik ve sosyal gelişim açısından çeşitli olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu bildirilmiştir. Bununla birlikte, akademik çıktılara ilişkin kanıtların daha sınırlı ve karmaşık olduğu belirtilmiştir. Benzer biçimde Ly ve Vella-Brodrick'in (2024) okul temelli yeşil alan müdahalelerini inceleyen sistematik derlemesinde, fiziksel, sosyal ve psikolojik iyi oluşla ilişkili çeşitli olumlu sonuçlar ortaya konmuş; ancak çalışmalar arasındaki yöntemsel ve ölçümsel farklılıkların bulguların karşılaştırılmasını sınırladığı vurgulanmıştır.

Doğa temelli ortamların etkisinin yalnızca planlanmış etkinliklerle değil, okulun fiziksel çevresinin niteliğiyle de ilişkili olabileceği görülmektedir. Walimbe ve arkadaşları (2025), doğal ve yeşil alanlara erişim, açık hava sınıfları ve açık hava sanat alanları gibi unsurların öğrencilerin doğayla bağlantısını destekleyebilecek tasarım bileşenleri olduğunu belirtmektedir. Van den Bogerd ve arkadaşlarının (2025) çalışmasında ise daha yüksek düzeyde yeşillik içeren okul bahçelerinde keşfetme, araştırma, doğal materyallerle oynama ve yapılandırma davranışlarının daha fazla görüldüğü; olumlu öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin de daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, fiziksel çevrenin niteliğinin öğrencilerin doğayla etkileşimlerinin yanı sıra sosyal etkileşim biçimleri açısından da önem taşıyabileceğine işaret etmektedir.

Bununla birlikte, doğa temelli okul ortamlarının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerinin kesin ve tek yönlü olduğu sonucuna ulaşmak mümkün değildir. Lousen ve arkadaşlarının (2025) okul bahçelerindeki fiziksel değişiklikleri inceleyen kapsam belirleme çalışmasında, 13 araştırmayı içeren 14 makale değerlendirilmiş ve bulguların önemli bir bölümünün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı veya çalışmalar arasında farklılaştığı görülmüştür. Buna karşılık Campbell, McGaw ve Reupert'in (2026) ergenlere yönelik 25 çalışmayı değerlendirdiği sistematik derleme ve meta-analizde, karşılaştırma grubu bulunan yarı deneysel çalışmalarda ruh sağlığı sonuçları açısından büyük düzeyde birleşik etki ($g = 0.82$), tek gruplu ön test-son test çalışmalarında ise orta düzeyde iyileşme ($g = 0.60$) bulunmuştur. Bununla birlikte, kanıtların kesinlik düzeyinin düşük veya çok düşük olması, söz konusu bulguların doğa temelli uygulamaların doğrudan nedensel etkisi olarak yorumlanmasını sınırlamaktadır.

Harris ve arkadaşlarının (2025) sistematik literatür incelemesi de doğa temelli müdahalelerin çocuk ve gençlerde sosyal beceriler, öz-düzenleme, dikkat, motivasyon, bağımsızlık, problem çözme, özsaygı ve psikolojik sağlamlık gibi çeşitli gelişimsel göstergelerle olumlu yönde ilişkili olabildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte müdahale türleri, yaş grupları, uygulama ortamları ve yöntemsel özelliklerdeki farklılıklar nedeniyle hangi uygulamanın hangi yaş veya ortam için daha etkili olduğuna ilişkin kesin sonuçlara ulaşılamamaktadır.

Dolayısıyla literatür, doğa temelli öğrenme ortamlarının psikolojik iyi oluş, sosyal etkileşim, okul bağlılığı ve doğayla bağlantı açısından destekleyici bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir; ancak bu katkının

yalnızca doğal bir alanın varlığıyla açıklanamayacağı anlaşılmaktadır (Harris vd., 2025; Campbell vd., 2026). Öğrencilerin doğayla nasıl ve ne ölçüde etkileşime girdikleri, etkinliklerin nasıl yapılandırıldığı ve öğrenme sürecinin niteliği de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle doğa temelli öğrenme ortamlarının kapsayıcı eğitim açısından değerlendirilmesi, fiziksel çevrenin düzenlenmesinin yanı sıra öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik gereksinimlerinin de dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının rolü önem kazanmaktadır. Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini değerlendirme, sosyal-duygusal gelişimi destekleme, grup çalışmaları ve psikoeğitim uygulamaları yürütme gibi işlevleri, psikolojik danışmanların doğa temelli öğrenme ortamlarının psikososyal amaçlarla ilişkilendirilmesine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir (Göl & Sakız, 2020).

3.4. Okul Psikolojik Danışmanının Doğa Temelli Eğitim Ortamlarındaki Rolü

Literatür incelemesinde doğa temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimini destekleme potansiyelinin yanı sıra, okul psikolojik danışmanlığı açısından da değerlendirilebilecek bir uygulama alanı sunduğu görülmüştür. Bununla birlikte, mevcut çalışmaların çoğunlukla doğa temelli uygulamaların öğrenci iyi oluşu ve gelişimi üzerindeki etkilerine odaklandığı, okul psikolojik danışmanlarının rolünü doğrudan ele alan çalışmaların ise daha sınırlı olduğu görülmektedir.

Reese, Webster ve Biles (2019), doğanın çocuk ve ergenlerin bütüncül iyi oluşu ve öğrenme süreçleri üzerindeki potansiyel etkilerinden hareketle, okul psikolojik danışmanlarının doğayla bağlantıyı okul topluluğuna taşıma konusunda önemli bir konuma sahip olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmacılar, EcoWellness yaklaşımının kapsamlı okul psikolojik danışma programlarına entegre edilebileceğini ve doğayla bağlantının öğrencilerin bütüncül iyi oluşunu destekleyen bir boyut olarak ele alınabileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin ve ailelerin doğaya erişim durumlarını değerlendirmesi, doğayla bağlantıyı destekleyen okul temelli etkinlikler geliştirmesi ve doğanın psikolojik iyi oluş açısından potansiyel katkılarını psikolojik danışma programlarına dâhil etmesi önerilmektedir (Reese vd., 2019).

Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanının rolünün yalnızca doğa temelli etkinliklerin uygulanmasıyla sınırlandırılmaması gerektiği düşünülmektedir. Psikolojik danışman; öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, doğa temelli etkinliklerin psikososyal amaçlarla ilişkilendirilmesi, öğretmen ve ailelerle iş birliği yapılması ve uygulamaların öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre yapılandırılması süreçlerine katkı sağlayabilir. Reese, Webster ve Biles (2019), okul psikolojik danışmanlarının doğayla bağlantıyı kapsamlı okul psikolojik danışma programlarına dâhil edebilecekleri ve doğayı öğrencilerin bütüncül iyi oluşunu destekleyen bir boyut olarak kullanabilecekleri görüşünü ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, Harris ve arkadaşlarının (2025) sistematik derlemesinde doğa temelli etkinliklerin sosyal beceriler, öz-düzenleme, dikkat, motivasyon, bağımsızlık ve problem çözme gibi gelişimsel göstergelerle olumlu yönde ilişkili olabildiği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda okul bahçeleri, yeşil alanlar ve yakın çevredeki doğal alanlar, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleyen psikoeğitim, farkındalık, yansıtma ve grup temelli çalışmalar için tamamlayıcı öğrenme ortamları olarak değerlendirilebilir (Reese vd., 2019; Harris vd., 2025).

Bununla birlikte, bu uygulamaların öğrencilerin güvenliği, bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, psikolojik danışmanlığın etik ve mesleki sınırları içerisinde planlanması gerekmektedir. Doğa temelli uygulamaların farklı yaş grupları, uygulama biçimleri ve ortamlar bakımından çeşitlilik göstermesi nedeniyle, bu tür çalışmaların öğrencilerin ihtiyaçlarına ve uygulamanın amaçlarına göre yapılandırılması önem taşımaktadır (Harris vd., 2025).

Bu rol kapsayıcı eğitim açısından ele alındığında, doğa temelli öğrenme ortamlarının farklı gelişimsel, sosyal ve psikolojik gereksinimlere sahip öğrencilerin katılımını destekleyebilecek erişilebilir ve esnek ortamlar olarak tasarlanması önem kazanmaktadır. Okul psikolojik danışmanı; farklı öğrenci gruplarının doğa temelli etkinliklere katılımının önündeki psikolojik veya sosyal engellerin belirlenmesi ve uygun desteklerin planlanması süreçlerinde okul yönetimi ve öğretmenlerle iş birliği yapabilir. Böylece psikolojik

danışmanın rolü, etkinliklerin yürütülmesinin ötesinde, bu ortamların farklı öğrencilerin katılımını ve psikososyal gelişimini destekleyecek biçimde yapılandırılmasına katkı sunma yönünde genişletilebilir.

Çevresel sorunların çocuk ve ergenlerin psikolojik yaşamları üzerindeki etkileri de okul psikolojik danışmanlığının ele alabileceği konuların kapsamını genişletmektedir. Léger-Goodes ve arkadaşlarının (2022) kapsam derlemesinde, çocukların iklim değişikliğine ilişkin farkındalıklarının endişe, korku, suçluluk ve çaresizlik gibi çeşitli duygusal tepkilerle ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda doğa temelli okul uygulamaları yalnızca iyi oluşu destekleyen etkinlikler olarak değil, öğrencilerin çevresel sorunları anlamlandırmalarına ve bu sorunlara ilişkin duygu ve düşüncelerini ele almalarına olanak sağlayabilecek tamamlayıcı psikoeğitsel süreçler olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, mevcut bulgular doğa temelli okul uygulamalarının eko-kaygıyı doğrudan azalttığını göstermediğinden, bu yönde nedensel bir çıkarım yapılmaması gerekmektedir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okul psikolojik danışmanının doğa temelli eğitim ortamlarındaki rolü dört temel düzeyde ele alınabilir: ihtiyaçların belirlenmesi ve değerlendirilmesi, psikososyal ve psikoeğitsel çalışmaların yürütülmesi, okul paydaşlarıyla iş birliği ve kapsayıcı çevrenin geliştirilmesine katkı sağlanması. Bu rol, psikolojik danışmanın doğa temelli eğitim uygulamalarının tek uygulayıcısı olması anlamına gelmemekte; psikolojik danışma bilgi ve becerilerinin öğretmen, okul yönetimi ve diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde eğitim ortamının fiziksel ve sosyal boyutlarıyla bütünleştirilmesini ifade etmektedir.

Sonuç olarak doğa temelli öğrenme ortamları, kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel erişim boyutunu destekleyen alanlar olarak değil; öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu, okul aidiyetini, sosyal ilişkilerini, aktif katılımını ve doğayla bağlantısını destekleyebilecek eğitimsel çevreler olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanlarının bu çevrelerin planlanması ve psikososyal amaçlarla kullanılmasına katkı sunması, çalışmada önerilen “bütüncül kapsayıcılık” anlayışının eğitim ortamlarına aktarılabileceği uygulama alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulguları, kapsayıcı eğitimin yalnızca öğrencilerin eğitim ortamına erişimi ve akademik gereksinimlerinin karşılanması üzerinden değerlendirilmesinin yetersiz kaldığını göstermektedir. Kapsayıcı eğitimin öğrenci çeşitliliğine yanıt veren, katılımı destekleyen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine anlamlı biçimde dâhil olmasını sağlayan bir yaklaşım olarak ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Florian, 2014; Ainscow, 2020). Bu çalışmada kapsayıcılık; sosyal-duygusal ve psikolojik gereksinimler, okul aidiyeti, eşit muamele ve aktif katılım boyutlarıyla birlikte **“bütüncül kapsayıcılık”** çerçevesinde ele alınmıştır. Okul çeşitlilik iklimi, eşit muamele ve aidiyet arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular da bu yaklaşımı desteklemektedir (Maratia vd., 2025). Bu yönüyle çalışma, kapsayıcı eğitimin psikolojik iyi oluş ve çevreyle kurulan ilişki boyutlarını da içeren bir çerçevede ele alınmasına katkı sunmaktadır.

Doğa temelli öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular, bu ortamların öğrencilerin psikolojik, sosyal ve fiziksel iyi oluşlarını destekleme potansiyeline işaret eden literatürle uyumludur (Ly & Vella-Brodrick, 2024; Manca vd., 2020). Campbell, McGaw ve Reupert'in (2026) sistematik derleme ve meta-analizi de doğa temelli müdahalelerin ergenlerin ruh sağlığı açısından umut verici sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bununla birlikte çalışmaların yöntem, örneklem ve uygulama özelliklerindeki farklılıklar ve bazı kanıtların düşük kesinlik düzeyinde olması, bu sonuçların genellenmesinde temkinli olunmasını gerektirmektedir. Bu nedenle doğa temelli öğrenme ortamlarının belirli psikolojik sonuçları garanti eden müdahalelerden ziyade, uygun koşullarda öğrencilerin gelişimini ve iyi oluşunu destekleyebilecek eğitimsel çevreler olarak değerlendirilmesi daha uygun görünmektedir.

Çalışmanın uygulama açısından öne çıkan sonucu, okul psikolojik danışmanının bu süreçte üstlenebileceği tamamlayıcı role ilişkindir. Doğa temelli öğrenme ortamlarının farklı öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilmesi, yalnızca fiziksel düzenlemeleri değil, öğrencilerin katılım koşullarının ve psikososyal ihtiyaçlarının da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanı; ihtiyaçların

belirlenmesi, psikoeğitsel çalışmaların yapılandırılması, katılımın önündeki engellerin değerlendirilmesi ve okul paydaşlarıyla iş birliği süreçlerine katkı sağlayabilir (Reese vd., 2019; Greenleaf & Reese, 2024). Yeşil okul alanlarının farklı paydaşların katılımıyla planlanmasına ilişkin bulgular da bu sürecin yalnızca fiziksel çevre düzenlemesi olmadığını göstermektedir (Sekulova & Ruiz-Mallén, 2024). Böylece psikolojik danışman, doğa temelli uygulamaların doğrudan uygulayıcısından ziyade, bu ortamların öğrencilerin gelişimsel ve psikososyal gereksinimleriyle uyumlu biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayan bir paydaş olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın temel sınırlılığı, literatüre dayalı kavramsal bir değerlendirme niteliğinde olmasıdır. Bu nedenle ortaya konulan ilişkiler doğrudan deneysel sonuçlar olarak değerlendirilmemelidir. Ayrıca literatürdeki yöntemsel farklılıklar, doğa temelli uygulamaların etkilerine ilişkin kesin ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı sınırlandırmaktadır. Gelecekte farklı yaş ve öğrenci gruplarıyla deneysel ve boylamsal çalışmalar yürütülmesi; psikolojik iyi oluş, okul aidiyeti, psikolojik sağlamlık, sosyal-duygusal beceriler ve doğayla bağlantının birlikte incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının doğa temelli uygulamalardaki rolünü doğrudan inceleyen araştırmaların yürütülmesi, bu yaklaşımın okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine nasıl entegre edilebileceğinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

5. SONUÇ

Bu çalışma, doğa temelli öğrenme ortamlarının kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel ve akademik boyutlarıyla değil, öğrencilerin psikososyal deneyimleriyle de ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın temel çıktısı, doğayla kurulan ilişkinin eğitim ortamlarının tasarımında psikolojik iyi oluş, aidiyet ve katılım boyutlarıyla birlikte ele alınabileceğini gösteren “bütüncül kapsayıcılık” çerçevesinin önerilmesidir. Bu çerçevede okul psikolojik danışmanlığı, doğa temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin gelişimsel ve psikososyal gereksinimleriyle uyumlu biçimde yapılandırılmasını destekleyen tamamlayıcı bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak çalışma, doğa temelli öğrenme ortamlarının kapsayıcı okul çevrelerinin geliştirilmesinde dikkate alınabilecek bir yaklaşım olduğunu ortaya koymakta ve eğitim ortamlarının tasarımında fiziksel çevre ile öğrencilerin psikolojik ve sosyal deneyimleri arasındaki ilişkinin daha fazla araştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. Prospects, 49, 123–134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Arola, T., Aulake, M., Ott, A., Lindholm, M., Kouvonen, P., Virtanen, P., & Paloniemi, R. (2023). The impacts of nature connectedness on children’s well-being: Systematic literature review. Journal of Environmental Psychology, 85, Article 101913. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101913

Campbell, R., McGaw, V., & Reupert, A. (2026). Systematic review and meta-analysis investigating nature-based interventions for adolescent mental health: Program characteristics and effectiveness. Journal of Environmental Psychology, 110, Article 102917. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2026.102917

Capaldi, C. A., Dopko, R. L., & Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 5, Article 976. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00976

Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. Health & Place, 28, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001

Çanakçı Uğur, E. (2024). Okul psikolojik danışmanlığı: Kenya ve Türkiye örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (70), 259–284. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1271972

Er, F., Canatan Gençer, Ç., Barut, B., & Kara, Y. (2020). Sosyal hizmet uygulamalarında ekopsikolojiyi düşünmek. Aurum Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 73–82.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. British Journal of Special Education, 35(4), 202–208. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education, 29(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Godwin, E., Jarvis, L., Parkin, N., Poortinga, W., Hobson, K., Stead, M., Reeves, J., Marshall, M., & Gattis, M. (2025). Making outdoor learning accessible and inclusive for children with special educational needs and disabilities (SEND): A case study. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 1–20. https://doi.org/10.1080/14729679.2025.2601844

Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. Nitel Sosyal Bilimler, 2(2), 90–115. https://doi.org/10.47105/nsb.775160

Greenleaf, A. T., & Reese, R. F. (2024). Nurturing minds with nature: Incorporating ecodaemonia theory into comprehensive school counseling programs. Professional School Counseling, 28(1). https://doi.org/10.1177/2156759X241259977

Harris, N. M., Hartwell, B., Thomas, L., & Grace, M. (2025). How can nature connectedness and behaviours for learning be deliberately developed in children, adolescents and young adults? A systematic literature review. Child and Adolescent Mental Health, 30, 168–185. https://doi.org/10.1111/camh.12774

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E., & van Houten-van den Bosch, E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 13(2), 117–140. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Kütük, H., & Canel, A. (2024). Psikolojik danışmanlıkta özgül bir alan: Ekopsikoloji. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 60(60), 25–37. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1416172

Léger-Goodes, T., Malboeuf-Hurtubise, C., Mastine, T., Généreux, M., Paradis, P. O., & Camden, C. (2022). Eco-anxiety in children: A scoping review of the mental health impacts of the awareness of climate change. Frontiers in Psychology, 13, Article 872544. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872544

Lomax, T., Butler, J., Cipriani, A., & Singh, I. (2024). Effect of nature on the mental health and well-being of children and adolescents: Meta-review. The British Journal of Psychiatry, 225(3), 401–409. https://doi.org/10.1192/bjp.2024.109

Lorimer, J., Menon, S., Polgreen, K., Wilhelm, K., & Singh, I. (2026). A scoping review of nature-based programmes in schools for mental health and wellbeing in young people. Health & Place, 100, Article 103704. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2026.103704

Lousen, I., Johnstone, A., Schipperijn, J., Traynor, O., McCrorie, P., & Pawlowski, C. S. (2025). The impact of schoolyard interventions on children's and adolescents' social, emotional, and cognitive well-being: A scoping review. Mental Health and Prevention, Article 200460. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2025.200460

Ly, V., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Effects of school-led greenspace interventions on mental, physical and social wellbeing in children and adolescents: A systematic review. Educational Psychology Review, 36, Article 133. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09963-1

Madera, F., Olcese, M., Cardinali, P., & Migliorini, L. (2025). Nature connectedness in adolescents and young adults: A systematic review. Journal of Environmental Psychology, 107, Article 102761. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2025.102761

Manca, S., Cerina, V., Tobia, V., Sacchi, S., & Fornara, F. (2020). The effect of school design on users' responses: A systematic review (2008–2017). Sustainability, 12(8), Article 3453. https://doi.org/10.3390/su12083453

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. Frontiers in Public Health, 10, Article 877058. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058

Maratia, F., Bobba, B., Cohen, A., Kwanele, B., Norris, A., Lizárraga, J. R., Elsinbawi, M., & Crocetti, E. (2025). From inclusive schools to inclusive societies: School diversity climate and adolescents' academic achievement and social well-being. International Journal of Intercultural Relations, 108, Article 102215. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102215

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete (Sayı: 31300). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=34760&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Reese, R. F., Webster, L. C., & Biles, K. (2019). School counselor roles and opportunities in promoting EcoWellness: Integrating nature connection in K–12 settings. Professional School Counseling, 22(1). https://doi.org/10.1177/2156759X19839651

Roszak, T. (1992). The voice of Earth: An exploration of ecopsychology. Simon & Schuster.

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 4(1), 1–26. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120

Sekulova, F., & Ruiz-Mallén, I. (2024). The governance configurations of green schoolyards. Environmental Science & Policy, 156, Article 103752. https://doi.org/10.1016/j.envsci.2024.103752

Soga, M., & Gaston, K. J. (2016). Extinction of experience: The loss of human–nature interactions. Frontiers in Ecology and the Environment, 14(2), 94–101. https://doi.org/10.1002/fee.1225

Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2018(10), 18–29.

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Ürey, M. (2018). Bahçe temelli öğrenme yaklaşımına yönelik eğilimler: Okul bahçesi uygulamaları örneği (2000–2015). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 1054–1080. https://izlik.org/JA79LL53YM

Van den Bogerd, N., Struiksma, M., Hovinga, D., & Maas, J. (2025). From green to greener: Exploring associations between green schoolyard design and primary school children's recess behaviors. Urban Forestry & Urban Greening, 107, Article 128809. https://doi.org/10.1016/j.ufug.2025.128809

Walimbe, S., Devi, N. R., Rege, S., Chitgopkar, S., & Rajhans, V. (2025). Flourishing the dimensions of children's connectedness to nature and the school built environment: A mixed methods approach. Discover Sustainability, 6, Article 551. https://doi.org/10.1007/s43621-025-01441-0

B064

HASSAS GRUPLARA DAHİL ÇOCUKLARLA SOSYAL HİZMETİN YÜRÜTÜLMESİNDE YABANCI ÜLKE UYGULAMALARI VE DENEYİMLERİ

Öğr. Gör. Terane Valiyeva
Bakü Avrasya Üniversitesi
Bildiri no: ABS-N5BAY9

Özet

Bu çalışma, hassas gruplara dâhil olan çocuklarla sosyal hizmetlerin örgütlenmesinde yabancı ülke deneyimlerini incelemeyi ve bu deneyimlerden hareketle Azerbaycan'da sosyal hizmet sisteminin geliştirilmesine yönelik çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır. Günümüzde fiziksel, zihinsel veya psikolojik engelleri bulunan, ebeveyn bakımından yoksun kalan, yoksulluk, sosyal dışlanma ve şiddet gibi risklerle karşı karşıya olan çocukların korunması ve toplumsal yaşama etkin katılımının sağlanması, sosyal politika alanının öncelikli konularından biridir. Araştırmada karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılarak Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İsveç, Japonya ve çeşitli Avrupa ülkelerinde uygulanan sosyal hizmet modelleri değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda kapsayıcı eğitim uygulamaları, bireyselleştirilmiş sosyal hizmetler, psikolojik destek mekanizmaları, rehabilitasyon programları ve aile odaklı hizmet modellerinin çocukların sosyal uyumu, eğitim fırsatlarına erişimi ve yaşam kalitesinin artırılmasında önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Özellikle kamu kurumları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve eğitim kurumları arasındaki kurumsal iş birliğinin sosyal hizmetlerin etkinliğini artırdığı görülmektedir. Ayrıca sosyal hizmet uzmanlarının mesleki yeterliliklerinin güçlendirilmesi, erken müdahale programlarının yaygınlaştırılması ve çocuk hakları temelli yaklaşımların benimsenmesi başarılı uygulamaların ortak özellikleri arasında yer almaktadır. Çalışmanın bulguları, Azerbaycan'da hassas gruplara yönelik sosyal hizmet sisteminin uluslararası iyi uygulamalar doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda kapsayıcı eğitim politikalarının yaygınlaştırılması, disiplinler arası koordinasyonun güçlendirilmesi, psikososyal destek hizmetlerinin genişletilmesi ve bireyselleştirilmiş hizmet modellerinin uygulanması, çocukların toplumsal bütünleşmesini destekleyecek temel politika alanları olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: hassas gruplar, çocuklar, sosyal hizmet, kapsayıcı eğitim, sosyal

FOREIGN COUNTRY EXPERIENCES IN ORGANIZING SOCIAL WORK WITH CHILDREN FROM VULNERABLE GROUPS

Abstract

This study aims to examine international experiences in the organization of social services for children belonging to vulnerable groups and, based on these experiences, to draw implications for the development of the social service system in Azerbaijan. Today, the protection of children with physical, intellectual, or psychological disabilities, children deprived of parental care, and those facing risks such as poverty, social exclusion, and violence, as well as ensuring their effective participation in social life, constitutes one of the priority areas of social policy. Using a comparative analysis method, the study evaluates social service models implemented in Türkiye, the United States, Sweden, Japan, and various European countries. The findings indicate that inclusive education practices, individualized social services, psychological support mechanisms, rehabilitation programs, and family-centered service models play a significant role in improving children's social integration, access to educational opportunities, and quality of life. In particular, institutional cooperation among public institutions, local governments, non-governmental organizations, and educational institutions has been found to enhance the effectiveness of social services. Furthermore, strengthening the professional competencies of social workers, expanding early intervention programs, and adopting child rights-based approaches are among the common characteristics of successful practices. The

findings of the study demonstrate that the social service system for vulnerable groups in Azerbaijan should be further developed in line with international best practices. In this context, expanding inclusive education policies, strengthening interdisciplinary coordination, broadening psychosocial support services, and implementing individualized service models are considered key policy areas that can contribute to the social integration of children.**Keywords:** vulnerable groups, social work, children, inclusive education, social protection

1. GİRİŞ

Günümüzde hassas gruplara mensup çocuklarla sosyal hizmet çalışmalarının yürütülmesi, toplumun karşı karşıya olduğu en önemli sosyal sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Hassas gruplar kapsamında yer alan çocuklar, çeşitli fiziksel, psikolojik, entelektüel ve sosyal sınırlılıklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu çocukların bir kısmı ebeveyn bakımından yoksun kalmış, diğerleri ise engellilik, yoksulluk, sosyal dışlanma, şiddet ve ayrımcılık gibi sorunlarla karşılaşmış bireylerden oluşmaktadır. Bu tür durumlar, çocukların topluma uyum ve bütünleşme süreçlerini zorlaştırmakta, eğitim ve sağlık hizmetlerinden tam anlamıyla yararlanma olanaklarını sınırlandırmaktadır. Sosyal hizmetin temel amacı, hassas gruplara mensup çocukların haklarının korunmasını sağlamak, onların sosyal uyumlarını güçlendirmek ve gelişim olanaklarını genişletmektir. Yabancı ülke deneyimleri, bu alanda yürütülen programların çocukların yaşam kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Farklı ülkelerde uygulanan sosyal destek mekanizmaları, kapsayıcı eğitim programları, psikolojik hizmetler ve rehabilitasyon uygulamaları, çocukların topluma entegrasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (4).

Araştırmanın amacı, hassas gruplara mensup çocuklarla sosyal hizmet çalışmalarının yürütülmesinde yabancı ülkelerin deneyimlerini incelemek, bu alanda uygulanan etkili yaklaşımları analiz etmek ve bunların Azerbaycan açısından önemini belirlemektir. Makalede Amerika Birleşik Devletleri, Türkiye, İsveç, Japonya ve Avrupa ülkelerinin deneyimleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmada karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İsveç, Japonya ve çeşitli Avrupa ülkelerinde hassas gruplara dâhil çocuklara yönelik sosyal hizmet modelleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Analiz; kapsayıcı eğitim, bireyselleştirilmiş sosyal hizmetler, psikolojik destek, rehabilitasyon, aile odaklı hizmetler, erken müdahale ve kurumlar arası iş birliği gibi temel boyutlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın mevcut metninde veri seti, örneklem, veri toplama aracı ve analiz sürecine ilişkin daha ayrıntılı teknik bilgiler yer almamaktadır.

3. BULGULAR

Karşılaştırmalı inceleme sonucunda, hassas gruplara dâhil çocukların sosyal uyumu, eğitim fırsatlarına erişimi ve yaşam kalitesinin artırılmasında kapsayıcı eğitim uygulamalarının, bireyselleştirilmiş sosyal hizmetlerin, psikolojik destek mekanizmalarının, rehabilitasyon programlarının ve aile odaklı hizmet modellerinin önemli rol oynadığı görülmektedir. Kamu kurumları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve eğitim kurumları arasındaki kurumsal iş birliği sosyal hizmetlerin etkinliğini destekleyen temel unsurlardan biridir.

İncelenen uygulamalarda sosyal hizmet uzmanlarının mesleki yeterliliklerinin güçlendirilmesi, erken müdahale programlarının yaygınlaştırılması ve çocuk hakları temelli yaklaşımların benimsenmesi ortak özellikler olarak öne çıkmaktadır. Bu unsurlar, çocukların toplumsal yaşama katılımının ve sosyal bütünleşmesinin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır.

Tablo 1. İncelenen sosyal hizmet modellerinde öne çıkan uygulama alanları

Uygulama alanı	Temel yaklaşım	Beklenen katkı

Kapsayıcı eğitim	Eğitime erişimin desteklenmesi	Eğitim fırsatlarına erişim ve sosyal uyum
Bireyselleştirilmiş sosyal hizmet	Çocuğun ihtiyaçlarına göre hizmet	Kişiye özgü destek ve yaşam kalitesinin artırılması
Psikososyal destek	Psikolojik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi	Psikososyal uyumun desteklenmesi
Rehabilitasyon	Gelişimsel ve işlevsel desteğin sağlanması	Bağımsızlık ve toplumsal katılımın desteklenmesi
Aile odaklı hizmet	Aile ile iş birliğinin güçlendirilmesi	Sosyal bütünleşmenin ve bakımın desteklenmesi
Disiplinler arası koordinasyon	Kamu, yerel yönetim, STK ve eğitim kurumları arasında iş birliği	Hizmetlerin etkinliğinin artırılması

4. HASSAS GRUPLARIN SOSYAL NİTELİĞİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Hassas gruplar, toplumda sosyal eşitsizlikten en fazla etkilenen kesimler olarak değerlendirilmektedir. Bu gruplar arasında engelli bireyler, yaşlılar, etnik azınlıklar, mülteciler, düşük gelirli aileler ve çocuklar yer almaktadır. Özellikle çocuklar, psikolojik ve fiziksel gelişim döneminde oldukları için sosyal sorunların etkilerine karşı daha hassas bir konumda bulunmaktadır. Sosyal eşitsizlik, onların eğitim alma, sağlık hizmetlerinden yararlanma ve güvenli bir ortamda yaşama olanaklarını sınırlandırmaktadır (3). Hassas gruplara mensup çocukların karşılaştığı temel sorunlardan biri sosyal uyum güçlükleridir. Fiziksel veya psikolojik sınırlılıklar, çocukların özgüven düzeyini azaltmakta ve toplumda dışlanma durumlarının artmasına neden olmaktadır. Bu çocukların birçoğu sosyal ilişkiler kurmakta güçlük çekmekte ve bunun sonucunda çeşitli duygusal sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunun yanı sıra, altyapı yetersizlikleri de onların topluma entegrasyonunu zorlaştıran temel faktörlerden biridir (5). Araştırmalar, hassas gruplarla ilgili sorunların yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal nitelik taşıdığını göstermektedir. Sosyal stereotipler, ayrımcılık ve olumsuz tutumlar, bu çocukların haklarının ihlal edilmesine neden olabilmektedir. Toplum tarafından kabul görmeme, çocukların psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkilemekte ve gelecekteki gelişim olanaklarını sınırlandırmaktadır (2). Bu açıdan sosyal hizmetin rolü oldukça önemlidir. Sosyal hizmet yalnızca maddi yardım sağlanmasıyla sınırlı olmayıp, aynı zamanda çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesini, topluma entegrasyonlarının desteklenmesini ve haklarının korunmasını da kapsamaktadır. Yabancı ülkelerde bu doğrultuda yürütülen programlar, sosyal hizmetlerin etkinliğini artırmaya yönelik çeşitli yaklaşımlar geliştirmiştir.

5. YABANCI ÜLKELERDE HASSAS GRUPLARA MENSUP ÇOCUKLARLA SOSYAL HİZMET ÇALIŞMALARININ YÜRÜTÜLMESİ

5.1. Türkiye Deneyimi

Türkiye’de hassas gruplara mensup çocuklarla sosyal hizmet çalışmalarının yürütülmesi, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve uluslararası kuruluşların iş birliği temelinde gerçekleştirilmektedir. Ülkede çocukların sosyal korunmasının güçlendirilmesi ve topluma entegrasyonlarının sağlanması, devlet politikasının öncelikli alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu alanda Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları (SYDV), Türk Kızılayı, Türk Eğitim Vakfı (TEV), UNICEF Türkiye Temsilciliği ve çeşitli üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren araştırma ve uygulama merkezleri önemli rol oynamaktadır. Söz konusu kuruluşlar çocuklara psikolojik destek, eğitim programları, sosyal uyum faaliyetleri, rehabilitasyon hizmetleri ve hukuki koruma olanakları sunmaktadır (1). Türkiye’de hassas gruplara mensup çocuklara yönelik gerçekleştirilen sosyal hizmetler çok boyutlu bir nitelik taşımakta ve çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesini amaçlamaktadır. Bu hizmetler aşağıdakileri kapsamaktadır:

- çocuk koruma hizmetleri;

- rehabilitasyon programları;
- sosyal destek hizmetleri;
- eğitim ve mesleki hazırlık programları;
- hukuki danışmanlık hizmetleri.

Çocuk koruma hizmetleri kapsamında şiddete maruz kalan, aile bakımından yoksun olan ve sokakta yaşayan çocuklar için özel koruma mekanizmaları oluşturulmuştur. Bu hizmetler aracılığıyla çocuklara güvenli barınma, tıbbi yardım ve psikolojik destek sağlanmaktadır. Rehabilitasyon programları ise ağırlıklı olarak fiziksel ve zihinsel sınırlılıkları bulunan çocukların sosyal uyumlarının desteklenmesine ve günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. Türkiye'de sosyal destek hizmetleri yalnızca çocukları değil, aynı zamanda onların ailelerini de kapsamaktadır. Ailelere yönelik sosyal danışmanlık hizmetleri, maddi yardım programları ve ebeveyn eğitimine yönelik faaliyetler yürütülmektedir. Buradaki temel amaç, aile ortamının iyileştirilmesi ve çocuğun sosyal gelişimi için uygun koşulların oluşturulmasıdır. Bunun yanı sıra, mesleki hazırlık ve eğitim programları aracılığıyla hassas gruplara mensup çocukların gelecekte iş gücü piyasasına entegrasyonu için gerekli beceriler kazandırılmaktadır. Türkiye'de hassas gruplarla çalışan uzmanların mesleki eğitimine de özel önem verilmektedir. Sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, öğretmenler ve rehabilitasyon uzmanları için düzenli olarak seminerler, eğitim programları ve uluslararası deneyim paylaşımı faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Uygulamalar, uzmanların mesleki yeterlilik düzeyinin artırılmasının çocuklarla yürütülen sosyal hizmet çalışmalarının niteliği üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle psikolojik destek alanında çalışan uzmanların mesleki hazırlığı, çocukların duygusal durumlarının iyileştirilmesine ve topluma uyum süreçlerine önemli katkı sağlamaktadır. Türkiye deneyiminin temel özelliklerinden biri, devlet kurumları ile sivil toplum kuruluşları arasındaki koordinasyonun yüksek düzeyde yürütülmesidir. Bu iş birliği, sosyal hizmetlere erişilebilirliği artırmakta ve hassas gruplara mensup çocukların karşılaştıkları sorunların daha etkili bir şekilde ele alınmasına olanak sağlamaktadır .(8).

5.2. ABD Deneyimi

ABD'de hassas gruplara mensup çocuklara yönelik sosyal hizmet sistemi, yüksek düzeyde kurumsal ve yasal bir temele dayalı olarak yürütülmektedir. Ülkede çocukların sosyal korunması, eğitim hakları ve psikolojik refahı, devlet politikasının önemli alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. ABD deneyiminin temel özelliklerinden biri, sosyal hizmetlerin federal ve eyalet düzeylerinde koordineli bir şekilde yürütülmesidir. Kamu kurumlarının yanı sıra sivil toplum kuruluşları, kamu yararına çalışan vakıflar ve gönüllü kuruluşlar da bu alanda aktif faaliyet göstermektedir. ABD'de engelli ve özel gereksinimli çocukların haklarını koruyan temel yasal düzenlemelerden biri "Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA) olarak adlandırılan yasadır. Bu yasa, engelli çocukların nitelikli ve eşit eğitim alma hakkını güvence altına almaktadır. IDEA kapsamında her çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmakta ve çocuğun fiziksel, psikolojik ve entelektüel ihtiyaçlarına uygun sosyal ve pedagojik hizmetler sunulmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında çocuğun gelişim düzeyi, sosyal uyum olanakları ve gelecekteki eğitim hedefleri dikkate alınmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların potansiyellerinin geliştirilmesine ve topluma daha etkin bir şekilde entegrasyonlarına olanak sağlamaktadır. ABD'de uygulanan önemli sosyal programlardan biri de "Head Start" programıdır. Bu program, ağırlıklı olarak düşük gelirli ailelerin çocuklarına yönelik olup erken çocukluk döneminde eğitim, beslenme, sağlık hizmetleri ve psikolojik desteği kapsamaktadır. Programın temel amacı, çocukların okula hazırlık düzeyini artırmak, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve sosyal eşitsizliğin olumsuz etkilerini en aza indirmektir. "Head Start" programı yalnızca çocuklara yönelik olmayıp onların aileleriyle de çalışmayı kapsamaktadır. Bu çerçevede ebeveynlere yönelik bilgilendirici seminerler ve sosyal destek faaliyetleri düzenlenmektedir. ABD deneyiminde kapsayıcı eğitim özel bir öneme sahiptir. Kapsayıcı eğitim modeli, özel gereksinimli çocukların diğer çocuklarla birlikte aynı okul ve sınıf ortamında eğitim almalarını desteklemektedir. Bu yaklaşım, çocuklar arasında sosyal ilişkilerin geliştirilmesine, hoşgörünün güçlendirilmesine ve ayrımcılığın azaltılmasına katkı sağlamaktadır. Kapsayıcı eğitim ortamı, çocukların

sosyalleşmesine, iletişim becerilerinin geliştirilmesine ve özgüvenlerinin güçlendirilmesine yardımcı olmaktadır.

ABD'de sosyal hizmet sisteminde ailelerin sürece dâhil edilmesine de özel önem verilmektedir. Sosyal hizmet uzmanları ailelerle birlikte çalışarak çocukların sorunlarının çözümüne yönelik bütüncül bir yaklaşım uygulamaktadır. Ebeveynlere yönelik psikolojik destek programları, sosyal danışmanlık hizmetleri ve hukuki yardım olanakları sunulmaktadır. Bu yaklaşım, aile ortamının iyileştirilmesine ve çocuğun gelişimi için uygun sosyal koşulların oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra, ABD'de sosyal hizmet uzmanlarının ve öğretmenlerin mesleki eğitimine de büyük önem verilmektedir. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan uzmanlar düzenli olarak hizmet içi eğitimlere katılmakta ve yeni pedagojik ve psikolojik yöntemler hakkında bilgi edinmektedir. Bu durum, sosyal hizmetlerin niteliğinin artırılmasına ve hassas gruplara mensup çocukların ihtiyaçlarının daha etkili bir şekilde karşılanmasına olanak sağlamaktadır.

5.3. Avrupa Ülkelerinin Deneyimi

Avrupa ülkelerinde hassas gruplara mensup çocuklarla sosyal hizmet çalışmalarının yürütülmesinde temel olarak entegrasyon, koordinasyon ve insan haklarının korunması ilkeleri esas alınmaktadır. Bu ülkelerde sosyal hizmet sistemi yalnızca kamu kurumlarının faaliyetleriyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda sağlık kuruluşları, eğitim kurumları, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve yerel topluluklar arasındaki iş birliği temelinde şekillenmektedir. Bu tür koordineli çalışmalar, hassas grupların karşılaştıkları sorunların bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasına ve sosyal korumalarının güçlendirilmesine olanak sağlamaktadır. İsveç'te faaliyet gösteren "Barnahus" merkezleri, çocukların sosyal ve psikolojik açıdan korunmasının sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu merkezlerde kolluk kuvvetleri, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları ve hekimler birlikte çalışmaktadır. Çocuklar burada hukuki, tıbbi ve psikolojik desteğe aynı ortamda erişebilmektedir. Bu uygulama, çocukların ek psikolojik travma yaşamalarının önlenmesine katkı sağlamaktadır. "Barnahus" modeli, özellikle şiddet ve istismara maruz kalan çocukların korunmasında kullanılan bütüncül bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır.

Japonya'da faaliyet gösteren "Social Shelter Centers" adlı sosyal barınma merkezleri ise hassas gruplara mensup çocuklara ve ailelere sosyal destek sağlamaktadır. Bu merkezlerde çocuklar için güvenli bir yaşam ortamı oluşturulmakta, psikolojik durumlarının iyileştirilmesine yönelik rehabilitasyon programları uygulanmakta ve sosyal uyum faaliyetleri düzenlenmektedir. Aynı zamanda ailelere yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yürütülmekte, çocukların topluma yeniden kazandırılması amacıyla özel programlar uygulanmaktadır. Avrupa ülkelerinde bireyselleştirilmiş hizmet modeli yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu modele göre her çocuğun sosyal, psikolojik ve fiziksel durumu ayrı ayrı değerlendirilmekte ve ihtiyaçlarına uygun bireysel bir sosyal hizmet programı hazırlanmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların sorunlarının daha etkili bir şekilde ele alınmasına, potansiyellerinin ortaya çıkarılmasına ve topluma entegrasyonlarına önemli katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, Avrupa ülkelerinde kapsayıcı eğitim politikaları yaygın biçimde uygulanmakta ve özel gereksinimli çocukların diğer çocuklarla birlikte eğitim almalarına önem verilmektedir. Bu yaklaşım, çocukların sosyalleşme becerilerinin geliştirilmesine, hoşgörü ortamının güçlendirilmesine ve sosyal eşitliğin sağlanmasına olumlu katkıda bulunmaktadır.

III. Kapsayıcı Eğitimin ve Sosyal Entegrasyonun Önemi

Kapsayıcı eğitim, hassas gruplara mensup çocukların sosyal entegrasyonunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu model, tüm çocukların eşit eğitim hakkından yararlanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitim yalnızca akademik gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal ilişkilerin geliştirilmesine de olumlu katkı sağlamaktadır (6).

Araştırmalar, kapsayıcı eğitim ortamında öğrenim gören çocukların sosyal becerilerini daha hızlı geliştirdiklerini göstermektedir. Bu çocuklar iş birliği, iletişim ve hoşgörü gibi becerileri daha kısa sürede

edinmektedir. Aynı zamanda diğer çocuklarda da hassas gruplara yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlanmaktadır (9).

Bununla birlikte, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında bazı sorunlar bulunmaktadır. Altyapı yetersizlikleri, uzman personel eksikliği ve toplumda mevcut olan stereotipler, bu alandaki temel engeller arasında yer almaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim, devlet politikalarında öncelikli alanlardan biri olarak belirlenmelidir.

Azerbaycan açısından da yabancı ülke deneyimlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme, psikolojik hizmetlerin yaygınlaştırılması ve sosyal hizmet uzmanlarının mesleki gelişiminin desteklenmesi alanlarında uluslararası deneyimlerden yararlanılması önem arz etmektedir.

6. SONUÇ

Hassas gruplara mensup çocuklarla sosyal hizmet çalışmalarının yürütülmesi, çağdaş toplumların temel sosyal önceliklerinden biridir. Yabancı ülke deneyimleri, bu alanda başarılı sonuçlara ulaşılabilmesi için devlet, aile ve sivil toplum kuruluşları arasındaki iş birliğinin büyük önem taşıdığını göstermektedir. Türkiye, ABD, İsveç, Japonya ve diğer Avrupa ülkelerinin deneyimleri; kapsayıcı eğitim, bireyselleştirilmiş sosyal hizmetler, psikolojik destek programları ve rehabilitasyon uygulamalarının hassas gruplara mensup çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu ülkelerde uygulanan sosyal koruma mekanizmaları, çocukların haklarının korunmasına ve topluma entegrasyonlarının sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (7).

Azerbaycan açısından temel amaç, uluslararası deneyimlerden yararlanarak sosyal hizmet sisteminin daha da geliştirilmesi olmalıdır. Bunun için sosyal hizmet uzmanlarının mesleki eğitimlerinin güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitim olanaklarının genişletilmesi ve toplumda hassas gruplara yönelik olumlu tutumların oluşturulması önem taşımaktadır. Dolayısıyla, hassas gruplara mensup çocuklarla sosyal hizmet çalışmaları yalnızca sosyal yardım faaliyetlerinden ibaret olmayıp, aynı zamanda insan haklarının korunmasına ve sosyal adaletin sağlanmasına hizmet eden önemli bir faaliyet alanıdır. Kaynakta sunulan makalenin sonuçları daha da genişletilerek, uluslararası deneyimlerden çıkarılan temel dersler ve gelecekteki gelişim yönelimleri aşağıdaki maddeler halinde sistematize edilebilir:

- Sektörler Arası Entegrasyonun Önemi: Makalede vurgulandığı üzere, hassas gruplara mensup çocukların karşılaştıkları sorunlar çok boyutlu bir nitelik taşıdığından, bu sorunların çözümü yalnızca tek bir kurumun sorumluluğunda olmamalıdır. Türkiye ve Avrupa deneyimleri, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları (örneğin SYDV, Türk Kızılayı), eğitim kurumları ve yerel topluluklar arasındaki yakın iş birliğinin başarının temelini oluşturduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, hizmetlerin parçalı bir biçimde değil, sistematik ve koordineli bir şekilde sunulmasına olanak sağlamaktadır.“Tek Pencere” Modeline Geçiş: İsveç’teki “Barnahus” örneği, çocuğun aynı mekânda hukuki, tıbbi ve psikolojik destek almasının yeniden travmatize olmasının önlenmesine katkı sağladığını göstermektedir. Sonuçları genişleterek ifade etmek gerekirse, sosyal hizmet sisteminin geliştirilmesi, bu tür bütüncül hizmet merkezlerinin oluşturulmasını gerektirmektedir.

- Mevzuat ve Erken Müdahale: ABD’deki IDEA yasası ve “Head Start” programı, hassas gruplara mensup çocuklara yönelik desteğin hem yasal güvencelerle güçlendirilmesi hem de mümkün olduğunca erken yaşlarda (okul öncesi dönemden itibaren) başlatılması gerektiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, gelecekte sosyal eşitsizliğin derinleşmesini önlemeye yönelik etkili yöntemlerden biri olarak değerlendirilebilir.

- Bireyselleştirilmiş Yaklaşım ve Sosyal Uyum: Genel sosyal yardım paketleriyle yetinmek yerine, Avrupa ülkelerinde olduğu gibi her çocuğun bireysel ihtiyaçlarının değerlendirilmesi (bireyselleştirilmiş hizmet modeli) temel hedeflerden biri olmalıdır. Bu yaklaşım, çocuğun toplumdan dışlanmasının önlenmesine ve özgüveninin geliştirilmesine katkı sağlayarak duygusal sorunların çözümünü desteklemektedir.

- Altyapı ve İnsan Kaynaklarının Hazırlanması: Kapsayıcı eğitimin ve sosyal hizmetlerin etkinliği, doğrudan profesyonel personelin (sosyal hizmet uzmanları, psikologlar) mesleki eğitimine ve uygun

altyapının (erişilebilirliğin) sağlanmasına bağlıdır. Makalenin bir sonucu olarak, Azerbaycan'da bu sistemin geliştirilmesi için uzmanların düzenli olarak mesleki eğitim ve hizmet içi programlara dâhil edilmesinin stratejik önem taşıdığı vurgulanmalıdır.

- Toplumda Stratejik Düşünce Biçiminin Değiştirilmesi: Sosyal hizmet yalnızca maddi yardım sağlanmasından ibaret olmayıp, aynı zamanda toplumdaki stereotiplerin ve ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını da kapsamaktadır. Sonuç olarak, hassas gruplara yönelik olumlu toplumsal tutumların oluşturulması, çocukların sosyal entegrasyonunun en önemli koşullarından biridir.

Böylelikle, uluslararası deneyimlerin uygulanması, sosyal hizmetleri yalnızca bir yardım faaliyeti olmaktan çıkararak insan haklarının ve sosyal adaletin güvence altına alındığı profesyonel bir sisteme dönüştürmektedir.

7. KAYNAKLAR

1. Akkök, F., Sucuoğlu, B. Parenting Guidebook: Methods for Developing Essential Skills. – Ankara: ODTÜ Development Foundation Publications, – 2021. – 692 p.
2. Amann, J., Sleigh, J. Engaging Vulnerable Groups in the Co-production of Public Services // International Journal of Public Administration. – 2021. Vol. 44(9), – p. 715–772.
3. Bromley, D.W., Anderson, G.D. Vulnerable people, vulnerable states: Redefining the development challenge. – Routledge, – 2012. – 11 p.
4. Child Protection | UNICEF: https://www.unicef.org/turkiye/en/child-protection
5. Ekmekci, P.E. Do we have a moral responsibility to compensate for vulnerable groups? // Medicine, Health Care and Philosophy. – 2017. №20, – p. 335–341.
6. Mulvale, G., Moll, S., Miatello, A. Codesigning health and other public services with vulnerable and disadvantaged populations // Health Expectations. – 2019. Vol. 22(3), – p. 284–297.
7. Soner, G., Avci, I.A. Vulnerable groups, risk management and the role of the public health nurse // Samsun Journal of Health Sciences. – 2019. Vol. 4(1), – p. 14–22.
8. Özekes, M. Special Education Programs for Special Children: A Handbook for Families and Educators. – İzmir: Memoir Publications, – 2017. – 264 p.
9. Yavuz, Y. A Sociological Perspective on the Fear of Becoming a Crime Victim // Journal of Society and Cultural Studies. – 2019. №4, – p. 28–52.

B065

McMaster Aile İşlevselliği Modeline Güncel Bir Bakış: Değerlendirme, Uygulama ve Araştırmadaki Yeni Yönelimler

Arş. Gör. Ali Berke Körün, Prof. Dr. Seydi Ahmet Satıcı
Yıldız Teknik Üniversitesi
Bildiri no: ABS-53CAX7

Özet

Bu çalışmanın amacı, McMaster Aile İşlevselliği Modelinin kuramsal temellerini, değerlendirme araçlarını ve klinik uygulamalarını güncel araştırmalar ışığında inceleyerek alanın yeni yönelimlerini ortaya koymaktır. Çalışma, modelin özgün kaynakları ile ağırlıklı olarak 2020–2026 döneminde yayımlanan psikometrik, boylamsal ve müdahale araştırmalarını bütünleştiren yapılandırılmış bir anlatı derlemesi olarak hazırlanmıştır. Kaynak incelemesinin zaman sınırı 31 Ağustos 2026 olarak belirlenmiştir. Bulgular, modelin problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, duygusal katılım ve davranış kontrolü boyutları aracılığıyla aile süreçlerini değerlendirmek için kullanılabilir bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Kuram, ölçme ve problem merkezli sistemik müdahale arasındaki bütünlük modelin temel güçlü yönüdür. Bununla birlikte, Family Assessment Device ve genel işlevsellik formlarının faktör yapıları kültürler arasında farklılaşmakta; olumlu ve olumsuz madde ifadeleri yöntem etkileri oluşturabilmektedir. Tek bir aile üyesinin öz-bildirimi ortak aile işlevselliğinden çok bireysel aile algısını yansıtabilmektedir. Güncel boylamsal araştırmalar, aile işlevselliği ile ruhsal belirtiler arasındaki ilişkinin tek yönlü değil, karşılıklı ve zamana bağlı olabileceğine işaret etmektedir. McMaster temelli müdahaleler umut verici sonuçlar sunsa da küçük örneklemler, öz-bildirim sonuçları ve sınırlı izlem süreleri kanıtların genellenebilirliğini azaltmaktadır. Sonuç olarak modelin güncel kullanımı; kültürel bağlamı dikkate alan, çoklu bilgi kaynaklarına dayanan ve değişimi zaman içinde izleyen bir değerlendirme yaklaşımı gerektirmektedir. Türkiye açısından öncelikli araştırma alanları, ölçüm değişmezliği, çok üyeli aile verilerinin analizi, karşılıklı boylamsal süreçler ve kültüre uyarlanmış müdahalelerin sınanmasıdır.

Anahtar Sözcükler: McMaster Aile İşlevselliği Modeli, aile işlevselliği, Family Assessment Device, sistemik aile terapisi, anlatı derlemesi

A CONTEMPORARY PERSPECTIVE ON THE MCMASTER MODEL OF FAMILY FUNCTIONING: NEW DIRECTIONS IN ASSESSMENT, PRACTICE, AND RESEARCH

Abstract

This study aims to examine the theoretical foundations, assessment instruments, and clinical applications of the McMaster Model of Family Functioning in light of contemporary research and to identify emerging directions in the field. A structured narrative review integrated foundational publications with psychometric, longitudinal, and intervention studies published primarily between 2020 and 2026. The source review was bounded by August 31, 2026. Findings indicate that the model provides a useful framework for assessing family processes through problem solving, communication, roles, affective responsiveness, affective involvement, and behavior control. Its integration of theory, assessment, and problem-centered systemic intervention constitutes a major strength. However, the factor structures of the Family Assessment Device and its general functioning forms differ across cultures, and positively and negatively worded items may introduce method effects. A single family member’s self-report may reflect an individual perception rather than shared family functioning. Recent longitudinal research suggests that associations between family functioning and psychological symptoms may be reciprocal and time-dependent rather than unidirectional. Although McMaster-based interventions have produced promising findings, small samples, self-reported outcomes, and limited follow-up constrain their generalizability. Contemporary application therefore

requires culturally contextualized, multi-informant assessment and repeated monitoring of change. Priorities for research in Türkiye include measurement invariance, analysis of multi-member family data, reciprocal longitudinal processes, and testing culturally adapted interventions.

Keywords: McMaster Model of Family Functioning, family functioning, Family Assessment Device, systemic family therapy, narrative review

1. GİRİŞ

Aile işlevselliği, bireylerin psikolojik uyumunun yalnızca arka planını oluşturan bir özellik değil, günlük sorunların ele alınmasını, bakım sorumluluklarının paylaşılmasını ve duygusal gereksinimlerin karşılanmasını düzenleyen ilişkisel bir süreçtir. Bu süreçlerin değerlendirilmesi, aileyi tek bir üyenin belirtilerine indirgeyen açıklamaların ötesine geçmeyi gerektirir. McMaster Aile İşlevselliği Modeli, aile örgütlenmesini ve tekrarlayan etkileşim örüntülerini sistemik bir bakışla ele alarak bu gereksinime yanıt vermektedir (Epstein ve ark., 1978; Miller ve ark., 2000). Modelin ayırt edici özelliği, kuramsal boyutları ölçme araçları ve yapılandırılmış müdahale adımlarıyla ilişkilendirmesidir. Family Assessment Device (FAD), modelin araştırmalardaki en görünür bileşeni olmakla birlikte McMaster yaklaşımı yalnızca bir ölçekten ibaret değildir. Klinik puanlama, yapılandırılmış görüşme ve Problem-Centered Systems Therapy of the Family (PCSTF) aynı kavramsal çerçevenin tamamlayıcı parçalarıdır (Epstein ve ark., 1983; Miller ve ark., 2000). FAD'ın klinik grupları ayırt etme ve aile işlevselliğini tarama açısından yerleşik kanıtları bulunmaktadır (Hamilton ve Carr, 2016; Staccini ve ark., 2015). Buna karşılık güncel kültürlerarası çalışmaların farklı faktör yapıları önermesi, tek bilgilendiriciye dayalı ölçümlerin sınırlılıkları ve boylamsal araştırmalarda ortaya çıkan karşılıklı ilişkiler, modelin çağdaş kullanımının yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Assaf ve ark., 2025; Cong ve ark., 2022; Körün ve ark., 2025; Yang ve ark., 2026). Bu bildiride modelin kuramsal ve klinik sürekliliği korunarak üç soru ele alınmaktadır: McMaster yaklaşımı güncel değerlendirme ve uygulamalara hangi katkıları sunmaktadır? Yeni psikometrik ve ampirik bulgular hangi varsayımların ihtiyatla yorumlanmasını gerektirmektedir? Türkiye bağlamında ölçme, süreç ve müdahale araştırmalarının öncelikleri neler olmalıdır?

2. YÖNTEM

Çalışma, farklı araştırma desenlerinden gelen kanıtları kavramsal ve eleştirel olarak bütünleştiren yapılandırılmış bir anlatı derlemesidir. Önceki kaynak incelemesi temel alınmış; modelin özgün yayınları, değerlendirme araçlarına ilişkin temel derlemeler ve ağırlıklı olarak 2020–2026 dönemindeki psikometrik, boylamsal ve müdahale çalışmaları bildiri yapısı içinde yeniden sentezlenmiştir. Kaynak incelemesinin zaman sınırı 31 Ağustos 2026'dır; bu metin daha sonraki yayınları kapsayan yeni bir sistematik tarama iddiası taşımamaktadır. Kaynaklar, McMaster Modeli, Family Assessment Device, General Functioning, McMaster Clinical Rating Scale ve PCSTF kavramları etrafında yürütülen hedefli aramalarla belirlenmiş; bibliyografik bilgiler ve temel bulgular yayıncı, DOI ve PubMed kayıtları üzerinden değerlendirilmiştir. Modeli ya da araçlarını doğrudan inceleyen kuramsal yayınlar, psikometrik çalışmalar, klinik araştırmalar ve müdahale çalışmalarına öncelik verilmiştir. Yalnızca modele değinen veya yöntemsel değerlendirme için yeterli bilgi sunmayan kaynaklar sentezin merkezine alınmamıştır. Kanıtlar; kuramsal yapı, değerlendirme sistemi, psikometrik bulgular, güncel ruh sağlığı araştırmaları, müdahale uygulamaları ve yeni araştırma yönelimleri olmak üzere altı tema altında incelenmiştir. Örneklem, araştırma deseni, bilgilendirici, ölçüm biçimi ve izlem süresi bulguların yorumunda dikkate alınmıştır. Kesitsel ilişkiler nedensel kanıt olarak değerlendirilmemiştir. Derleme kapsamlılık veya tekrarlanabilir sistematik tarama iddiasında bulunmadığından PRISMA akış şeması, çalışma sayımına dayalı seçim süreci ya da meta-analitik etki tahmini sunulmamıştır.

3. BULGULAR

3.1. Modelin kuramsal yapısı

Model, Epstein, Bishop ve Levin'in klinik aile çalışmaları üzerine geliştirilmiş ve 1978'de sistematik biçimde yayımlanmıştır. 2000 tarihli temel sentez, McMaster yaklaşımını üç bağlantılı parçadan oluşan bütüncül bir sistem olarak tanımlar: (a) çok boyutlu aile işlevselliği kuramı, (b) kuramsal yapıları ölçen araçlar ve (c) Problem-Centered Systems Therapy of the Family (PCSTF) adı verilen yapılandırılmış tedavi yaklaşımı (Miller ve ark., 2000).

Sistemik varsayımlar

Modelin temel varsayımları şunlardır:

Ailenin bütün parçaları birbiriyle ilişkilidir. Bir aile üyesi ya da alt sistem, ailenin geri kalanından yalıtılarak yeterince anlaşılamaz. Aile işlevselliği, bireysel özelliklerin basit toplamına indirgenemez. Ailenin yapısı ve örgütlenmesi üyelerin davranışlarını güçlü biçimde etkiler. Tekrarlanan etkileşimsel örüntüler aile üyelerinin davranışlarını biçimlendirir. Bu çerçevede "sorunlu birey" yerine, semptomun ortaya çıktığı ve sürdüğü ilişkisel sistem incelenir. Bununla birlikte model bireysel psikopatolojiyi yok saymaz; analitik önceliği aile yapısına, örgütlenmesine ve işlemsel örüntülerine verir.

Aile görevleri

Model, ailelerin karşılaştığı görevleri üç grupta ele alır:

Temel görevler: Beslenme, barınma, ekonomik kaynak, ulaşım ve güvenlik gibi yaşamın sürdürülmesine ilişkin gereksinimler. Gelişimsel görevler: Çocukluk, ergenlik, evlilik, ebeveyn olma, boş yuvaya geçiş ve yaşlanma gibi bireysel ve ailesel yaşam döngüsü geçişleri. Tehlikeli/kriz görevleri: Hastalık, kaza, gelir kaybı, göç, afet ve diğer beklenmedik stresörlerle baş etme. Bu görev yönelimi, modeli kronik hastalık, ruhsal bozukluk, perinatal dönem, infertilite ve afet gibi alanlara taşınabilir kılar. Bununla birlikte "etkili işlevsellik" ölçütlerinin kronik hastalık ya da ağır yapısal eşitsizlik yaşayan ailelerde bağlama göre yeniden yorumlanması gerekir.

3.2. Aile işlevselliğinin temel boyutları

Tablo 1. McMaster Modelinin temel boyutları ve klinik değerlendirme odağı

Boyut	McMaster'daki anlamı	Güncel klinik soru
Problem çözme	Ailenin araçsal ve duygusal sorunları işlevselliği sürdürecek düzeyde çözebilmesi	Aile sorunu kiminle, nasıl ve hangi geri bildirim döngüsüyle çözüyor?
İletişim	Özellikle sözel bilgi alışverişinin açıklığı ve yönü	Söylenen içerik açık mı; mesaj doğru kişiye mi gidiyor?
Roller	Aile görevlerinin dağıtılması ve yerine getirilmesinde hesap verebilirlik	Görevler adil, esnek ve izlenebilir mi; bir üye aşırı yükleniyor mu?
Duygusal tepki verebilme	Uygun duyguyu uygun nitelik, yoğunluk ve süreyle yaşayabilme/ifade edebilme	Duygu yokluğu, aşırılığı ya da yanlış duygusal tepki var mı?
Duygusal katılım	Üyelerin birbirlerinin ilgi ve etkinliklerine gösterdiği ilgi ve yatırım	İlgi, diğerinin ihtiyacına mı yoksa kontrol ya da kişisel çıkara mı dayanıyor?
Davranış kontrolü	Tehlike, psikobiyolojik ihtiyaçlar ve işilerarası davranışlara ilişkin kurallar	Kurallar esnek mi, katı mı, ilgisiz mi, kaotik mi?

Not. Epstein ve ark. (1978) ve Miller ve ark. (2000) temel alınarak düzenlenmiştir.

Boyutlar kavramsal olarak ayrıştırılsa da model bunların bağımsız olduğunu ileri sürmez. Aynı işlemsel örüntü birden fazla boyutu bozabilir; bir ailede işlevsiz görünen bir örüntü başka bir bağlamda uyarlayıcı olabilir (Miller ve ark., 2000). Bu nokta güncel kültürel değerlendirme açısından kritiktir.

3.3. Değerlendirme araçları

Family Assessment Device (FAD-60)

FAD, aile üyelerinin kendi ailelerinin işlevselliğine ilişkin algılarını ölçen 60 maddelik öz-bildirim aracıdır. Altı model boyutuna ek olarak Genel İşlevsellik alt ölçeğini verir. Maddeler dört dereceli yanıtlanır ve özgün puanlamada yüksek puan daha kötü işlevselliği gösterir. Ölçek ortalamaları 1–4 aralığındadır (Epstein, Baldwin ve Bishop, 1983). Özgün klinik kesme puanları problem çözme, iletişim ve duygusal tepki verebilme için 2.20; roller için 2.30; duygusal katılım için 2.10; davranış kontrolü için 1.90; genel işlevsellik için 2.00'dır. Bu değerler tarihsel olarak klinisyen sınıflamalarından türetilmiştir. Güncel kullanımda bunların evrensel tanı sınırı değil, ayrıntılı değerlendirmeyi tetikleyen tarama eşikleri olarak ele alınması daha uygundur.

Genel İşlevsellik formları

FAD-GF12: Altı olumlu ve altı olumsuz ifadeden oluşan 12 maddelik genel tarama formudur. **GF6+:** Yalnızca altı olumlu ifadeyi kullanır. Büyük toplum örneklemlerinde 12 maddelik formla benzer sınıflama verebildiği bildirilmiştir (Boterhoven de Haan ve ark., 2015). BAFFS**:** Genel işlevselliğin üç maddelik ultra-kısa göstergesidir; GF12 ile yüksek ilişki ve klinik görüşmeye dayalı MCRS ile orta düzey ilişki göstermiştir (Mansfield, Keitner ve Sheeran, 2019). Ultra-kısa yapısı nedeniyle alan taraması için kullanışlı, ayrıntılı formülasyon için yetersizdir.

MCRS ve McSIFF

MCRS, eğitimli klinisyenin görüşme veya gözleme dayanarak her boyutu 1'den 7'ye derecelendirdiği klinik puanlama sistemidir. McSIFF ise aile işlevselliğini boyutlar bazında yapılandırılmış şekilde sorgulayan ve MCRS puanlamasına veri sağlayabilen görüşmedir. Bu üç araç tamamlayıcıdır: FAD öznel algıyı, McSIFF anlatı ve etkileşim ayrıntısını, MCRS klinik gözlem ve yargıyı temsil eder (Miller ve ark., 2000; Mansfield ve ark., 2015).

3.4. Güncel psikometrik kanıtlar

Yerleşik güçlü yanlar

FAD üzerine 148 çalışmayı içeren klinik derleme, aracın çoğu çalışmada klinik ve kontrol gruplarını ayırt edebildiğini; test-tekrar test ve eşzamanlı güvenirliğinin genel olarak iyi, tedavi değişimine duyarlılığının ise daha sınırlı olduğunu bildirmiştir. İşlevsiz FAD profilleri daha düşük iyileşme ve tedaviye uyum, daha uzun iyileşme süresi, daha düşük yaşam kalitesi ve daha yüksek nüks/terk riskiyle ilişkilendirilmiştir (Staccini ve ark., 2015). Sekiz yaygın aile değerlendirme aracını karşılaştıran bir başka sistematik derleme de FAD'ı klinik kullanıma uygun beş araç arasında sınıflandırmıştır (Hamilton ve Carr, 2016).

Güncel tartışma: faktör yapısı mı, madde yönü mü?

FAD-GF için en önemli güncel sorun, farklı kültürlerde aynı yapının doğrulanmamasıdır:

Tablo 2. Genel İşlevsellik formlarına ilişkin güncel kültürlerarası bulgular

Çalışma	Örneklem/bağlam	Tercih edilen yapı	Yorum
Cong ve ark. (2022)	İki Malezya yetişkin örneklemi	Üç olumlu + üç olumsuz maddeden oluşan iki faktörlü kısa form	12 maddelik tek faktör varsayımı kararlı değildi; madde yönü etkisi olasıdır.
Körün ve ark. (2025)	Türkiye; iki çalışma, N = 424 ve N = 709	12 maddelik tek faktör; bir hata kovaryansı	Tek faktörlü yapı, yüksek iç tutarlılık ve cinsiyet gruplarında ölçüm değişmezliği desteklendi.
Assaf ve ark. (2025)	Lübnanlı Arapça konuşan yetişkinler	Altı olumlu maddeli tek faktör (GF6+)	GF6+ için α ve ω = .90; cinsiyetler arası değişmezlik desteklendi.

Not. Çalışmalar farklı örneklem ve modelleme koşullarına dayanmaktadır; sonuçlar formlar arasında doğrudan üstünlük kanıtı değildir.

Malezya bulguları, altı maddelik iki yönlü bir yapı lehine sonuç verirken (Cong ve ark., 2022), Lübnan uyarlaması yalnızca olumlu maddelerin oluşturduğu GF6+'ı desteklemiştir (Assaf ve ark., 2025). Buna karşılık Türkçe uyarlama 12 maddelik tek boyutlu yapıyı kabul edilebilir uyumla doğrulamış; α = .882, ω = .883 bulmuş ve cinsiyet değişmezliğini desteklemiştir (Körün ve ark., 2025). Bu karşıt sonuçlar, "tek doğru kısa form"dan çok dil, kültür, örneklem ve olumlu/olumsuz ifade yöntem etkilerinin sınanması gerektiğini göstermektedir.

Puan yönü ve raporlama

Özgün FAD'da yüksek puan işlevsizliği gösterir. Bazı uyarlamalar, yorum kolaylığı için puan yönünü tersine çevirerek yüksek puanı iyi işlevsellik olarak raporlayabilir. Bu nedenle her çalışmada şu dört unsur açıkça belirtilmelidir: kullanılan form, madde yönü/ters kodlama, toplam puanın anlamı ve kesme puanı kullanıldıysa bunun hangi norm grubuna dayandığı.

Tek bilgi kaynağı sorunu

FAD bir bireyin "aile algısını" ölçer; tek başına ailenin nesnel işlevselliğini ölçmez. 11.023 aile ve 26.614 kişiden elde edilen çok düzeyli analizde puan varyansının %45.7'si aile üyeleri arasında ortak, %54.3'ü ise paylaşılmayan algılardan oluşmuştur (Georgiades ve ark., 2008). Bu nedenle aile üyeleri arasındaki uyumsuzluk hata olarak silinmemeli; klinik olarak anlamlı bir veri olarak incelenmelidir.

3.5. Ruh sağlığı ve müdahale araştırmalarındaki bulgular

Ergen ruh sağlığı

İspanya'da 636 ergenle yapılan çalışmada, altı FAD boyutunun her biri ayrı modellendiğinde depresif belirtilerle ilişkili bulunmuş; ortak varyans kontrol edildiğinde duygusal tepki verebilme, duygusal katılım ve davranış kontrolü açıklanan varyansın büyük bölümünü taşımıştır. Roller ve davranış kontrolü, sosyoekonomik durum ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide aracı olarak; duygusal tepki verebilme ise yalnızca erkeklerde koşullu aracı olarak raporlanmıştır. Çalışma kesitsel olduğundan mekanizma ve nedensellik iddiaları sınırlıdır (Caño González ve Rodríguez-Naranjo, 2024).

2026 tarihli iki dalgalı Yunanistan çalışması, daha basit tek yönlü anlatıya karşı önemli bir bulgu sunmuştur: 11 yaşındaki çocukların içselleştirme belirtileri, 15 yaşta annelerin bildirdiği daha kötü aile işlevselliğini yordamış; başlangıçtaki aile işlevselliğinin daha sonraki belirtiler üzerindeki yolu anlamlı olmamıştır. Düşük güç ve tek bilgilendirici sınırlılıklarına rağmen sonuç, çocuk belirtilerinin de aile sistemini bozabileceğini ve çift yönlü süreçlerin sınanması gerektiğini göstermektedir (Koutra ve ark., 2026).

Ağır ruhsal bozukluk riski

Danimarka VIA 11 kohortunda ebeveyninde şizofreni bulunan 160, bipolar bozukluk bulunan 95 ve kontrol grubundaki 177 aile karşılaştırılmıştır. Klinik risk gruplarında FAD-GF12 ile ölçülen işlevsellik daha kötü ve klinik düzeyde işlev bozukluğu daha yaygındı; daha kötü aile işlevselliği çocuk psikopatolojisi ve bakım verenin daha düşük sosyal işlevselliğiyle ilişkiliydi. Etki büyüklükleri küçük düzeydeydi (d = .29–.34) ve sonuçlar nedensellik göstermedi (Hemager ve ark., 2025). Ultra-yüksek psikoz riski taşıyan gençlerle yapılan küçük bir izlem çalışması, daha iyi başlangıç aile işlevselliğini daha düşük psikoz geçiş riskiyle ilişkilendirmiştir. Ancak örneklem küçüktür, güven aralıkları geniştir ve aile işlevselliği tek öz-bildirimle ölçülmüştür; dolayısıyla sonuç hipotez üretici niteliktedir (Adrien ve ark., 2023).

Perinatal dönem: çift yönlülük için güçlü güncel örnek

2026'da yayımlanan, 1.053 kadını erken gebelikten doğum sonrası 12. aya kadar yedi dalgada izleyen çalışma, kişiler arası düzeyde aile işlevselliği ile depresyon arasında güçlü ilişki bulmuştur. Kişi-içi çapraz gecikmeli etkiler gebelikten doğum sonrası ilk aya kadar anlamlı değilken, doğum sonrası 1–12 ay arasında iki yönlü hale gelmiştir: aile işlevselliğindeki bozulma sonraki depresyon artışını, depresyon artışı da sonraki işlevsellik düşüşünü yordamıştır (Yang ve ark., 2026). Bu sonuç, McMaster'ın karşılıklı sistem etkisi varsayımıyla uyumludur ve aile işlevselliğini yalnızca "neden" ya da yalnızca "sonuç" olarak ele almamanın önemini gösterir.

Müdahale çalışmaları

İran'da 40 çiftin randomize edildiği yedi oturumluk McMaster temelli aile terapisi, problem çözme, iletişim, duygusal tepki, duygusal katılım ve genel işlevsellikte kontrol grubuna göre gelişme bildirmiş; roller ve davranış kontrolünde gruplar arası fark anlamlı olmamıştır (Pourmovahed ve ark., 2021). 2026'da yayımlanan infertil çiftler çalışmasında 56 çift kolayda örneklenip gruplara randomize edilmiş; dört haftalık eğitim sonrasında 46 çift analiz edilmiştir. Problem çözme, iletişim, roller, davranış kontrolü ve genel işlevsellik iyileşirken, duygusal tepki ve katılım değişmemiştir. Kısa izlem, tek merkez, öz-bildirim ve 2017'de toplanmış verilerin 2026'da yayımlanması genellenebilirliği sınırlar (Ashtarian ve ark., 2026). İki müdahale çalışmasının farklı boyutlarda değişim bulması, yapısal/becerisel alanların kısa müdahalelerde daha hızlı değişebileceğini; duygusal boyutların ise daha uzun, yaşantısal ya da bağlanma/duygu odaklı çalışmaları gerektirebileceğini düşündürmektedir. Bu yorum makul olmakla birlikte henüz yeterli karşılaştırmalı deneysel kanıta sahip değildir.

3.6. Klinik uygulama ve PCSTF

PCSTF dört makro aşamadan oluşur:

Değerlendirme: Yönlendirme, veri toplama, sorunları betimleme, sorun listesini netleştirme ve sistemik formülasyon. Sözleşme: Seçenekleri sunma, beklentileri müzakere etme, ortak hedef ve sorumlulukları yazılı hale getirme. Tedavi: Öncelikleri belirleme, davranışsal görevler verme ve görevlerin sonucunu değerlendirme. Sonlandırma**:** Süreci özetleme, uzun dönem hedefleri belirleme ve gerektiğinde izleme. PCSTF; işbirliği, açık ve doğrudan iletişim, güncel sorunlara odaklanma, aile güçlerini kullanma, aile üyelerini sürece katma ve zaman sınırlı çalışma ilkelerini vurgular. Değerlendirme sonuçları ortak hedeflere ve gözlenebilir davranışsal görevlere dönüştürülür; görevlerin sonuçları bir sonraki aşamada aileyle birlikte gözden geçirilir (Miller ve ark., 2000).

3.7. Güçlü yönler ve sınırlılıklar

Güçlü yönler

Kuramsal kavramları ölçme ve müdahale adımlarıyla birleştirir. Boyutlar açık, öğretilebilir ve klinik davranışlara çevrilebilir. Hem genel tarama hem ayrıntılı profil üretir. Psikiyatri, fiziksel hastalık, gelişimsel dönemler ve çift/aile sorunlarında geniş kullanım alanına sahiptir. Çok yöntemli değerlendirmeye imkân veren FAD–MCRS–McSIFF üçlüsünü sunar. Aileyi eksikliklerin yanında güçler üzerinden ve güncel çözülebilir sorunlarla ele almaya elverişlidir.

Sınırlılıklar

Özgün normlar büyük ölçüde Batılı, beyaz ve orta sınıf örneklemlere dayanır. "Etkili aile" standartları kültür, yoksulluk, kronik hastalık ve farklı aile yapıları için bağlamsallaştırılmadığında normatif yanlılık doğurabilir. FAD alt boyutları yüksek ölçüde ilişkili olabilir; özgül alt ölçek yorumlarında paylaşılan genel işlevsellik gözden kaçabilir. Olumlu/olumsuz madde yönü bazı örneklemlerde kuramsal faktörden bağımsız yöntem faktörü üretebilir. Tek üye öz-bildirimi ortak yöntem yanlılığı ve algısal çarpıtma taşır. Tedavi değişimine duyarlılık, ayırt edici geçerlik kadar güçlü değildir. PCSTF'ye özgü çağdaş randomize kanıt, FAD'ın genel araştırma kullanımına kıyasla daha küçüktür. Dijital aile yaşamı ve teleterapiye ilişkin McMaster'a özgü sonuç kanıtı seyrektir. Videokonferans yoluyla terapist eğitiminin uygulanabilirliği gösterilmiş olsa da bu, çevrim içi PCSTF'nin klinik etkililiği anlamına gelmez (Archambault ve ark., 2014).

3.8. Türkiye için yeni araştırma yönelimleri

Türkçe GF-FAD uyarlamasının mevcut olması önemli bir başlangıçtır. Bir sonraki katkı, aynı ölçeği farklı değişkenlerle tekrar ilişkilendirmekten çok, aile sistemini gerçekten çok-kişili ve zamansal olarak modellemek olabilir.

Öncelikli çalışma 1: Türkiye'de çoklu bilgi kaynaklı geçerlik

Eşlerden ve mümkünse 12 yaş üstü çocuktan GF12 alınabilir; MCRS veya kodlanmış aile etkileşimi dış ölçüt olarak kullanılabilir. Amaç, ortak aile düzeyi varyansını kişi-özgü algıdan ayırmak ve üyeler arası uyuşmazlığın psikolojik uyumu açıklayıp açıklamadığını test etmektir.

Öncelikli çalışma 2: Boylamsal karşılıklılık

Aile işlevselliği ile ebeveyn tükenmişliği, ergen psikolojik uyumu, perinatal depresyon veya çift ilişkisi tükenmişliği en az üç dalgada ölçülebilir. RI-CLPM ile kişiler arası kararlı farklar, kişi-içi değişimden ayrılabilir. Böylece "aile işlevselliği sonucu mu, nedeni mi?" sorusu çift yönlü sınanabilir.

Öncelikli çalışma 3: Türk kültüründe tam FAD'ın yeniden sınanması

FAD-60 için altı boyutlu, yüksek sıralı genel faktör, bifaktör ve yöntem faktörlü modeller karşılaştırılabilir. Eşler, cinsiyet, aile yapısı, sosyoekonomik düzey ve klinik durum arasında ölçüm değişmezliği; özgün kesme puanlarının duyarlılık/seçiciliği ROC analiziyle değerlendirilebilir.

Öncelikli çalışma 4: Kültüre uyarlanmış PCSTF pilot denemesi

Bir klinik grupta kültüre uyarlanmış kısa PCSTF; aktif karşılaştırma, kör MCRS puanlaması, çoklu aile üyesi FAD ve 3–6 aylık izlemle pilotlanabilir. Boyutlara göre değişim, "hangi süreç önce değişiyor?" sorusunu cevaplayacak şekilde oturum bazlı izlenebilir. Çoklu bilgi kaynağı ve zaman boyutunun birlikte ele alınması, modelin sistemik varsayımlarını araştırma desenine daha doğrudan taşıyabilir. Eşlerden veya ebeveyn–ergenden elde edilen verilerde aktör–partner karşılıklı bağımlılık modeli ve çok düzeyli analizler; en az üç dalgalı verilerde ise kişiler arası kararlı farkları kişi-içi değişimden ayıran rastgele kesişimli çapraz gecikmeli panel modelleri kullanılabilir. Bunlar mevcut kanıtların zorunlu sonucu değil, belirlenen yöntemsel sınırlılıklara yanıt veren araştırma önerileridir. Dijital aile etkileşimleri ve çevrim içi PCSTF uygulamaları da ayrı değerlendirme ve etkililik çalışmalarına ihtiyaç duymaktadır.

4. SONUÇ

McMaster Modelinin güncel değeri, aile işlevselliğini altı anlaşılır boyuta ayırmasından çok, kuram–ölçme–formülasyon–müdahale arasında kesintisiz bir hat kurmasındadır. 2020–2026 literatürü modelin ruh sağlığı, perinatal dönem ve klinik risk gruplarında hâlâ üretken olduğunu; aile işlevselliği ile bireysel belirtiler arasındaki ilişkinin çoğu zaman çift yönlü ve zamana bağlı olduğunu göstermektedir. Buna karşın ölçme çalışmaları tek faktörlü GF12'nin kültürler arasında otomatik olarak varsayılamayacağını, kısa formların yerel doğrulama gerektirdiğini ve tek bilgilendiricinin aile sistemi yerine yalnızca kendi bakışını temsil ettiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla model terk edilmesi gereken eski bir çerçeve değil; daha iyi psikometri, çoklu bilgi kaynağı, boylamsal/dyadik analiz ve kültürel formülasyonla güncellenmesi gereken güçlü bir klinik–araştırma altyapısıdır. Klinik uygulamada ölçek puanları aile üyelerinin ayrı bakış açılarıyla, görüşme ve gözlem verileriyle birlikte değerlendirilmelidir. Kesme puanları tek başına tanı koymak için kullanılmamalı; kültürel ve yapısal koşullar formülasyona dâhil edilmelidir. Araştırmalarda ise kullanılan form ve puan yönü açıkça raporlanmalı, kesitsel sonuçlardan nedensellik çıkarılmamalı ve müdahalelerin etkisi bağımsız değerlendirme ile uzun dönem izlem kullanılarak sınanmalıdır. Böylece McMaster yaklaşımının yerleşik kavramsal gücü, çağdaş ölçme ve araştırma standartlarıyla bütünleştirilebilir.

5. KAYNAKLAR

Adrien, V., Liewig, J., Diot, T., Ferreri, F., Mouchabac, S., Dubertret, C., & Bourgin, J. (2023). Association between family functioning and psychotic transition in ultra-high risk adolescents and young adults. *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1177311. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1177311

Archambault, R., Mansfield, A. K., Evans, D., & Keitner, G. I. (2014). Using the tenets of the problem-centered systems therapy of the family (PCSTF) to teach the McMaster Approach to family therapists. *Family Process, 53*, 640–655. https://doi.org/10.1111/famp.12065

Ashtarian, F., Kaboudi, M., Bakhtiari, M., Almasi, A., & Ashtarian, H. (2026). The effect of an educational intervention based on the McMaster Model on family functioning in infertile couples. *Journal of Clinical Research in Paramedical Sciences, 15*(1), e168723. https://doi.org/10.5812/jcrps-168723

Assaf, M., Hallit, R., Malaeb, D., Sakr, F., Dabbous, M., Fekih-Romdhane, F., Obeid, S., & Hallit, S. (2025). Psychometric properties of the Arabic version of the McMaster Family Assessment Device–General Functioning Subscale among a sample of Lebanese adults. *Cogent Psychology, 12*(1), 2540065. https://doi.org/10.1080/23311908.2025.2540065

Boterhoven de Haan, K. L., Hafekost, J., Lawrence, D., Sawyer, M. G., & Zubrick, S. R. (2015). Reliability and validity of a short version of the General Functioning Subscale of the McMaster Family Assessment Device. *Family Process, 54*, 116–123. https://doi.org/10.1111/famp.12113

Caño González, A., & Rodríguez-Naranjo, C. (2024). The McMaster Family Assessment Device dimensions involved in the prediction of adolescent depressive symptoms and their mediating role in regard to socioeconomic status. *Family Process, 63*, 414–427. https://doi.org/10.1111/famp.12867

Cong, C. W., Tan, S. A., Nainee, S., & Tan, C.-S. (2022). Psychometric qualities of the McMaster Family Assessment Device–General Functioning Subscale for Malaysian samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(4), 2440. https://doi.org/10.3390/ijerph19042440

Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy, 9*(2), 171–180. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x

Epstein, N. B., Bishop, D. S., & Levin, S. (1978). The McMaster model of family functioning. *Journal of Marital and Family Therapy, 4*, 19–31. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1978.tb00537.x

Georgiades, K., Boyle, M. H., Jenkins, J. M., Sanford, M., & Lipman, E. (2008). A multilevel analysis of whole family functioning using the McMaster Family Assessment Device. *Journal of Family Psychology, 22*(3), 344–354. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18540763/

Hamilton, E., & Carr, A. (2016). Systematic review of self-report family assessment measures. *Family Process, 55*(1), 16–30. https://doi.org/10.1111/famp.12200

Hemager, N., Gjøde, I. C. T., Gregersen, M., Brandt, J. M., Søndergaard, A., Krantz, M. F., Veddum, L., Knudsen, C. B., Andreassen, A. K., Piché, G., Nordentoft, M., Greve, A. N., & Thorup, A. A. E. (2025). Family functioning in families with 11-year-old children at familial high risk of schizophrenia or bipolar disorder and population-based controls: The Danish High Risk and Resilience Study VIA 11. *Psychological Medicine, 55*, e62. https://doi.org/10.1017/S0033291725000200

Körün, A. B., Satıcı, S. A., & Keitner, G. I. (2025). Adaptation of General Family Functioning Assessment Device (GF-FAD): Its association with family adaptability, family belongingness and mental well-being. *Current Psychology, 44*(8), 6798–6810. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07673-7

Koutra, K., Spyropoulou, E., Mouatsou, C., & Mavroeides, G. (2026). Exploring the interplay between maternal depressive symptoms, family functioning, and internalizing symptoms in Greek adolescents. *Current Psychology, 45*, 604. https://doi.org/10.1007/s12144-026-09098-2

Mansfield, A. K., Keitner, G. I., & Dealy, J. (2015). The Family Assessment Device: An update. *Family Process, 54*(1), 82–93. https://doi.org/10.1111/famp.12080

Mansfield, A. K., Keitner, G. I., & Sheeran, T. (2019). The Brief Assessment of Family Functioning Scale (BAFFS): A three-item version of the General Functioning Scale of the Family Assessment Device. *Psychotherapy Research, 29*(6), 824–831. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29351729/

Miller, I. W., Ryan, C. E., Keitner, G. I., Bishop, D. S., & Epstein, N. B. (2000). The McMaster approach to families: Theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy, 22*(2), 168–189. https://doi.org/10.1111/1467-6427.00145

Pourmovahed, Z., Yassini Ardekani, S. M., Mazloomy Mahmoodabad, S. S., & Zareei Mahmoodabadi, H. (2021). Implementation of the McMaster Model in family therapy: Effects on family function in married couples. *Iranian Journal of Psychiatry, 16*(1), 60–67. https://doi.org/10.18502/ijps.v16i1.5380

Staccini, L., Tomba, E., Grandi, S., & Keitner, G. I. (2015). The evaluation of family functioning by the Family Assessment Device: A systematic review of studies in adult clinical populations. *Family Process, 54*(1), 94–115. https://doi.org/10.1111/famp.12098

Yang, J., Zhang, H., Yin, X., & Gong, Y. (2026). Longitudinal reciprocal relationships between family functioning and depression among perinatal women: Disentangling between-person and within-person effects. *Stress and Health, 42*(4), e70197. https://doi.org/10.1002/smi.70197

B066

Olson Döngüsel Aile İşlevselliği Modeline Güncel Bir Bakış: Değerlendirme, Uygulama ve Araştırmadaki Yeni Yönelimler

Arş. Gör. Ali Berke Körün, Prof. Dr. Seydi Ahmet Satıcı
Yıldız Teknik Üniversitesi
Bildiri no: ABS-QC48MY

Özet

Bu çalışmanın amacı, Olson Circumplex Modelinin kuramsal yapısını, değerlendirme araçlarını, güncel ampirik bulgularını ve Türkiye bağlamındaki uygulama olanaklarını incelemektir. Çalışma, modelin özgün yayınları ile yakın dönem psikometrik, gelişimsel ve klinik araştırmaları bütünleştiren yapılandırılmış bir anlatı derlemesi olarak hazırlanmıştır. Kaynak kapsamı 31 Ağustos 2026 ile sınırlandırılmıştır. Kavramsal incelemede, aile işlevselliğini bağlılık ve esneklik eksenlerinde düzenleyen Circumplex Modeli ile aile etkileşimlerinin karşılıklı geri bildirim süreçlerini açıklayan sistemik döngüsellik birbirinden ayrılmıştır. Bulgular, iletişimin bağlılık ve esneklik düzeylerinin düzenlenmesini kolaylaştıran bir süreç olduğunu; FACES IV'ün iki dengeli ve dört dengesiz alt ölçekle modelin farklı bölgelerini değerlendirmeyi amaçladığını göstermektedir. Türkiye ve İspanya çalışmalarında aşırı iç içelik ve katılık boyutlarının bazı ilişkilerinin kuramsal beklentilerden farklılaşması, denge ölçütlerinin kültürel bağlamdan bağımsız yorumlanamayacağına işaret etmektedir. Ergen depresyonu, üstün yetenekli çocuklar ve ailelerin zaman perspektifi üzerine araştırmalar, aile örüntülerinin psikolojik uyumla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, kesitsel desenler, tek aile üyesinin öz-bildirimi ve klinik değişime duyarlılığa ilişkin sınırlı kanıtlar nedensel ve uygulamaya yönelik çıkarımları sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak Circumplex Modeli, kültürel görüşme, birden fazla aile üyesinden elde edilen bilgi ve tekrarlı değerlendirmelerle birlikte kullanıldığında aile danışmanlığı için yararlı bir formülasyon çerçevesi sunmaktadır. Gelecek araştırmalarda klinik ve toplum örneklemleri arasında ölçüm değişmezliği, çok üyeli aile verileri, boylamsal süreçler ve müdahalelerin sonuçları öncelikli olarak ele alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Olson Circumplex Modeli, aile işlevselliği, FACES IV, sistemik döngüsellik, kültürlerarası değerlendirme

A CONTEMPORARY PERSPECTIVE ON OLSON'S CIRCUMPLEX MODEL OF FAMILY FUNCTIONING: NEW TRENDS IN EVALUATION, APPLICATION, AND RESEARCH

Abstract

This study examines the theoretical structure, assessment instruments, contemporary empirical findings, and applications of Olson's Circumplex Model in Türkiye. A structured narrative review integrated foundational publications with recent psychometric, developmental, and clinical research. The review scope was bounded by August 31, 2026. The conceptual analysis distinguished the Circumplex Model, which organizes family functioning along cohesion and flexibility dimensions, from systemic circularity, which explains reciprocal feedback processes in family interactions. Findings indicate that communication facilitates the regulation of cohesion and flexibility and that FACES IV assesses different regions of the model through two balanced and four unbalanced subscales. Research in Türkiye and Spain has identified associations involving enmeshment and rigidity that diverge from theoretical expectations, suggesting that balance criteria require cultural contextualization. Studies of adolescent depression, gifted children, and family time perspectives show associations between family patterns and psychological adjustment. However, cross-sectional designs, reliance on a single family member's self-report, and limited evidence on sensitivity to clinical change constrain causal and practical conclusions. The Circumplex Model provides a useful formulation framework

for family counseling when combined with culturally informed interviews, information from multiple family members, and repeated assessments. Future research should prioritize measurement invariance across clinical and community samples, multi-member family data, longitudinal processes, and intervention outcomes.

Keywords: Olson Circumplex Model, family functioning, FACES IV, systemic circularity, cross-cultural assessment

1. GİRİŞ

Aile üyelerinin birbirine yakın olma ve bireysel alanlarını koruma biçimleri, aile yaşamının farklı dönemlerinde yeniden düzenlenir. Benzer biçimde, günlük yaşamı öngörülebilir kılan kuralların korunması ile yeni gereksinimlere uyarlanması arasında sürekli bir müzakere gerçekleşir. Aile işlevselliğini bu ilişkisel dengeler üzerinden açıklayan Olson Circumplex Modeli, aile sistemleri alanındaki kavramları bağlılık, esneklik ve iletişim boyutlarında bütünleştirmiştir (Olson ve ark., 1979; Olson, 2000). Modelin temel hipotezi, bağlılık ve esnekliğin dengeli düzeylerinin genel olarak daha etkili aile işleyişiyle ilişkili olmasıdır. İletişim ise ailelerin bu boyutlar üzerinde hareket edebilmesini kolaylaştırır. Böylece aile işlevselliği, sürekli artması beklenen tek bir özellikten çok, aile üyelerinin ve çevresel koşulların değişen gereksinimlerine göre düzenlenen bir örüntü olarak ele alınır (Olson ve ark., 2019). Modelin ölçme ve uygulama açısından yaygınlaşması, kuramsal hipotezlerin kültürlerarası geçerliliği sorusunu da gündeme getirmiştir. Türkçe FACES IV uyarlaması ile Türkiye'de yürütülen kuram ve tipoloji çalışmalarında, aşırı iç içelik gibi bazı özelliklerin Batılı normatif yorumlarla aynı anlamı taşımayabileceği görülmüştür (Türkdoğan ve ark., 2018, 2019, 2024). İspanyol ergenlerdeki benzer bulgular, kültürel ve gelişimsel bağlamın değerlendirmeye katılmasının gerekliliğini desteklemektedir (Vegas ve ark., 2022). Bu bildirinin amacı, Circumplex Modelinin güncel bilimsel ve uygulamaya yönelik durumunu incelemektir. İncelemede kuramsal kavramlar ile ölçme araçları arasındaki ilişki, güncel araştırmaların kanıt düzeyi ve Türkiye açısından araştırma öncelikleri birlikte ele alınmaktadır. "Döngüsel model" ifadesinin sistemik döngüsel nedensellikle karışabilmesi nedeniyle, bu iki kavram arasındaki ayrım da açıklığa kavuşturulmaktadır.

2. YÖNTEM

Çalışma, Circumplex Modeline ilişkin seçilmiş yayınları tema temelli olarak sentezleyen yapılandırılmış bir anlatı derlemesidir. Modelin kurucu ve güncelleme yayınları tarihsel ve kavramsal çerçeve için kullanılmış; yakın dönem kanıtların değerlendirilmesinde 2020–2026 kapsamındaki psikometrik, gelişimsel ve klinik araştırmalara öncelik verilmiştir. Kaynak incelemesinin zaman sınırı 31 Ağustos 2026'dır. Bildirinin hazırlanması sırasında eksik bibliyografik bilgiler yayıncı ve PubMed kayıtları üzerinden tamamlanmıştır; bu işlem yeni bir kapsamlı literatür taraması olarak değerlendirilmemiştir.

Sentezin kapsamına Circumplex Modeli, FACES IV ve kısa formu, klinik puanlama ve modelin aile danışmanlığındaki kullanımını doğrudan ele alan kaynaklar alınmıştır. Sistemik döngüsellik, modelin terminolojik ve klinik konumunu açıklamak için; GF-FAD ve SCORE-15 ise değerlendirme araçlarının tamamlayıcılığını tartışmak için kullanılmıştır. Kaynaklar kuramsal yapı, ölçme, kültürlerarası geçerlilik, ruh sağlığı araştırmaları, uygulama ve araştırma gereksinimleri altında incelenmiştir. Çalışmalar yorumlanırken örneklemin özellikleri, araştırma deseni, bilgilendirici sayısı ve değerlendirme yöntemi dikkate alınmıştır. Korelasyon ve kesitsel regresyon sonuçları nedensel etki olarak yorumlanmamış; klinik olgu örnekleri kontrollü müdahale kanıtından ayrılmıştır. Çalışma sistematik derleme veya meta-analiz değildir; standartlaştırılmış veri tabanı taraması, çalışma seçim akış şeması ve bütün çalışmalar için biçimsel yanlılık riski puanlaması sunmamaktadır. Bu nedenle sonuçlar, seçilmiş kaynakların eleştirel sentezi sınırları içinde değerlendirilmelidir.

3. BULGULAR

3.1. Kavramsal ayrım ve tarihsel gelişim

Circumplex, aile sistemlerinin bağlılık ve esneklik eksenlerinin kesiştiği bir düzlemde düzenlenmesini ifade eder. Sistemik döngüsellik ise aile üyelerinin davranışlarının karşılıklı geri bildirimlerle birbirini sürdürmesini açıklayan epistemolojik ve klinik bir ilkedir. Milan yaklaşımında döngüsellik, terapistin aile içi ilişkileri doğrusal suçlama yerine karşılıklı etkileşimler içinde araştırmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle Circumplex Modeli ile döngüsel nedensellik aynı kuramsal yapı olarak adlandırılmamalıdır (Olson, 2000; Selvini Palazzoli ve ark., 1980). Örneğin ebeveynin kaygısı daha sıkı kontrole, ergenin bu kontrole tepkisi daha az bilgi paylaşımına ve bilgi eksikliği ebeveynin kaygısının artmasına katkıda bulunabilir. Döngüsel formülasyon bu karşılıklı sürecin nasıl sürdüğünü araştırırken, Circumplex Modeli aynı örüntüde yakınlık, kural esnekliği ve iletişim açısından hangi güçlüklerin bulunduğunu belirlemeye yardımcı olur. Bu açıklama, iki yaklaşımın klinik olarak tamamlayıcı kullanımına ilişkin kavramsal bir örnektir (Selvini Palazzoli ve ark., 1980; Olson ve ark., 2019).

1979 tarihli ilk formülasyonda bağlılık ve uyarlanabilirlik merkezi boyutlar olarak tanımlanmıştır. Erken modelin dört düzeyli eksenleri 16 aile tipi üretirken, güncel beş düzeyli gösterimde 25 sistem tipi yer almaktadır. Bunların dokuzu dengeli, on ikisi orta bölgede ve dördü her iki eksen açısından uç bölgelerde tanımlanmaktadır. Tipoloji kuramsal bir düzenlemedir; bu sayıların toplumdaki ailelerin dağılımı veya klinik tanı kategorileri olarak okunması uygun değildir (Olson ve ark., 1979, 2019). FACES ölçeklerinin gelişimi, modelin eğrisellik hipotezini ölçme çabasıyla yakından bağlantılıdır. Erken sürümlerde özellikle uç bölgelerin yeterince ayırt edilememesi, çok düşük ve çok yüksek düzeylerin sorun oluşturabileceği hipotezinin sınanmasını güçleştirmiştir. FACES IV'te dengeli ve dengesiz boyutların ayrı alt ölçeklerle ölçülmesi bu soruna verilen yöntemsel yanıttır. Dolayısıyla farklı FACES sürümlerinin bulguları ölçüm eşdeğerliği varsayılarak birleştirilmemelidir (Olson, 2011; Olson ve ark., 2019).

3.2. Temel boyutlar ve denge hipotezi

Bağlılık, aile üyelerinin duygusal bağları ile bireysel alanları arasındaki düzenlemeyi; esneklik, liderlik, roller ve kuralların gereksinimlere göre değişebilmesini ifade eder. İletişim, bu düzenlemelerin müzakere edilmesini kolaylaştıran süreçtir. Aile doyumu modelin ana tipoloji eksenlerinden biri değildir; FACES IV paketinde ayrıca ölçülen, ilişkisel deneyimin değerlendirilmesine katkı sağlayan bir değişkendir (Olson, 2011; Olson ve ark., 2019).

Tablo 1. Circumplex Modelinin temel boyutları ve değerlendirme odağı

Boyut	Kavramsal kapsam	Değerlendirme sorusu
Bağlılık	Duygusal yakınlık ve bireysel alanların düzenlenmesi; kopukluk ve aşırı iç içelik uçları	Yakınlık, her üyenin özerkliğini ve destek gereksinimini nasıl etkiliyor?
Esneklik	Liderlik, karar verme, roller ve kuralların değişebilmesi; katı ve kaotik uçlar	Kurallar hangi koşullarda korunuyor, hangi koşullarda müzakere ediliyor?
İletişim	Dinleme, açık ifade, duyguların paylaşılması ve saygı	Aile üyeleri gereksinimlerini paylaşarak ilişkisel düzenlemeleri değiştirebiliyor mu?

Not. Olson (2000, 2011) ve Olson ve ark. (2019) temel alınarak düzenlenmiştir.

Denge hipotezi, her aile için değişmez bir orta nokta belirlemekten ziyade, yakınlık–özerklik ve düzen–değişim ilişkilerini incelemeye olanak verir. Model, yaşam döngüsü geçişleri ve stres koşullarında ailelerin bağlılık ve esneklik düzeylerini değiştirebileceğini kabul eder. Kriz dönemindeki geçici bir profilin kalıcı aile özelliği gibi yorumlanması, bu dinamik varsayımı gözden kaçırır (Olson ve ark., 2019; Wojciak ve Olson, 2025). Circumplex Modeli aile işlevselliğinin ilişkisel dengelerini öne çıkarırken McMaster yaklaşımı problem çözme, roller ve diğer işlevsel görevleri daha ayrıntılı biçimde ele alır. Sistemik döngüsellik ise etkileşimlerin karşılıklı olarak nasıl sürdüğünü açıklamaya yardımcı olur. Bu çerçevelerin birlikte kullanılması değerlendirme sorusuna bağlıdır; ölçme araçlarının aynı aile süreçlerini bütünüyle

eşdeğer biçimde temsil ettiği varsayılmamalıdır (Miller ve ark., 2000; Olson, 2000; Selvini Palazzoli ve ark., 1980).

3.3. Değerlendirme araçları ve psikometrik kanıtlar

FACES IV, yedişer maddelik altı alt ölçekten oluşan 42 maddelik bir araçtır. Dengeli bağlılık ve dengeli esneklik iki dengeli alanı; kopukluk, aşırı iç içelik, katılık ve kaos dört dengesiz alanı temsil eder. Onar maddelik Aile İletişimi ve Aile Doyumu ölçekleri eklendiğinde tam paket 62 maddeden oluşur. Bu yapı, yalnız genel bir puan yerine alt ölçek profilinin incelenmesine olanak tanır (Olson, 2011). FACES-IV-SF, tam paketin yanıt yükünü azaltmak amacıyla geliştirilen 24 maddelik kısa formdur. Geliştirme araştırmalarında güvenirlik ve geçerlik bulguları desteklenmiştir; ancak kısa formun kullanımı hedef dil ve örneklemde ayrıca doğrulama gerektirir. İncelenen kaynaklar içinde 31 Ağustos 2026 itibarıyla ayrı bir Türkçe kısa form doğrulaması belirlenmemiştir. Bu durum, Türkçe tam formun keyfî biçimde kısaltılmasını veya İngilizce normların doğrudan aktarılmasını gerekçelendirmez (Priest ve ark., 2020).

Modelin klinik değerlendirme bileşeni olan Clinical Rating Scale, bağlılık, esneklik ve iletişimin eğitimli klinisyen tarafından görüşme veya gözlem temelinde değerlendirilmesini sağlar. Öz-bildirim ile klinik gözlemin birlikte kullanılması, aile üyelerinin yaşantıları ve etkileşim örüntüleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya yardımcı olabilir. Bununla birlikte klinisyen puanları da eğitim, standart uygulama ve değerlendiriciler arası güvenirlik gerektirir (Olson, 2000; Wojciak ve Olson, 2025). Türkiye'de FACES IV uyarlaması 1.613 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları dengeli bağlılık için .85, kopukluk için .77, aşırı iç içelik için .65, dengeli esneklik için .82, katılık için .73 ve kaos için .69 olarak bildirilmiştir. İletişim ve doyum ölçeklerinin katsayıları .91'dir. Bazı alt ölçeklerde madde çıkarılması veya model değişiklikleriyle daha iyi uyum elde edilmesi, doğrulama sonuçlarının kullanılan form ve modelleme koşullarıyla birlikte raporlanmasını gerektirir (Türkdoğan ve ark., 2018). Türkçe uyarlamada dengeli bağlılık ve dengeli esneklik, algılanan aile desteğiyle güçlü pozitif ilişkiler göstermiştir. Buna karşılık aşırı iç içeliğin aile desteğiyle ilişkisinin beklenen negatif yönde olmaması, yüksek yakınlığın kültürel anlamı açısından dikkat çekicidir. 2019 kültürel sınama ve 2024 tipoloji çalışması da uç kabul edilen bazı özelliklerin Türk örneklemlerinde farklı ilişkisel anlamlar taşıyabileceğine işaret etmektedir. Bulgular, yüksek yakınlığın her koşulda işlevsel olduğunu değil, işlevselliğin bağlam ve sonuçlar üzerinden incelenmesi gerektiğini göstermektedir (Türkdoğan ve ark., 2018, 2019, 2024).

İspanyol ergenlerdeki çalışma, aşırı iç içelik ve katılık alt ölçeklerinin iletişim, doyum ve dengeli boyutlarla beklenmedik pozitif ilişkilerini ortaya koymuştur. Özgün madde yapısında sorunlar saptanmış ve kısaltılmış yapı incelenmiştir. Bu nedenle çalışmanın sonucu, çevirinin tek başına kültürlerarası eşdeğerlik sağlamadığı ve farklı yaş gruplarında madde anlamlarının ayrıca değerlendirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanmalıdır (Vegas ve ark., 2022). Değerlendirme amacına göre tamamlayıcı araçlar kullanılabilir. Türkçe GF-FAD, genel aile işlevselliğini kısa biçimde taramak için; Türkçe SCORE-15 ise aile güçleri, güçlükler ve iletişim süreçlerini rutin değerlendirmede ele almak için seçenek sunmaktadır. GF-FAD, Circumplex tipolojisini üretmez; SCORE-15 de FACES IV'ün dengeli–dengesiz alt ölçek yapısının karşılığı değildir. Araç seçimi yanıt yükü kadar değerlendirme sorusuna ve hedef örnekleme dayanmalıdır (Işık ve ark., 2022; Körün ve ark., 2025).

3.4. Güncel ampirik bulgular

Güncel araştırmalar, Circumplex kavramlarını kültürlerarası psikometri yanında ergen ruh sağlığı, özel gelişimsel gruplar ve ailelerin zaman perspektifiyle ilişkilendirmektedir. Tablo 2, seçilmiş çalışmaların örneklem ve desenlerini karşılaştırmaktadır. Bu araştırmaların önemli bir bölümü gözlemsel olduğundan, ilişki örüntülerinin müdahale hedeflerine dönüştürülmesi ayrıca sınanmalıdır.

Tablo 2. Seçilmiş güncel araştırmaların örneklemleri ve kanıt sınırları

Çalışma	Örneklem ve desen	Temel bulgu ve sınır
Vegas ve ark. (2022)	İspanya; 1.187 ergen; psikometrik araştırma	İç içelik ve katılık bazı olumlu aile değişkenleriyle pozitif ilişkiliydi; yaş ve madde anlamı önemlidir.

Çalışma	Örneklem ve desen	Temel bulgu ve sınır
Türkdoğan ve ark. (2024)	Türkiye; 807 üniversite öğrencisi; latent profil analizi	Kültürel olarak normatif yorumlanabilecek bir profil saptandı; klinik veya temsili örneklem değildir.
Urbańska-Grosz ve ark. (2024)	Polonya; 63 klinik ve 43 kontrol anne–ergen çifti; kesitsel	Depresyon grubunda işlevsellik daha düşüktü; anne–ergen algı ayrılığı bilgi sağladı.
Zanetti ve ark. (2024)	İtalya; 362 üstün yetenekli çocuk ve anneleri; kesitsel	Katılık içe ve dışa yönelim sorunlarıyla ilişkiliydi; aile verisi anne bildirimine dayanıyordu.
Oyanadel ve ark. (2024)	Şili; 276 ergen ebeveyni; kesitsel	Zaman perspektifi bağlılık ve uyarlanabilirlikle ilişkiliydi; nedensel yön belirlenemedi.

Not. Tablo seçilmiş araştırmaları özetlemektedir; desen ve örneklem farkları nedeniyle sonuçlar doğrudan etki büyüklüğü karşılaştırması olarak okunmamalıdır.

Polonya'daki klinik araştırmada majör depresyonlu ergenlerin ailelerinde bağlılık, esneklik, iletişim ve doyum daha düşük bulunmuştur. Anne ve ergen değerlendirmelerinin ayrışması, aile işlevselliğinin tek bir bilgilendiricinin puanıyla temsil edilmesinin sınırlılığını göstermektedir. Kesitsel desen, aile güçlüklerinin belirtileri artırması ile belirtilerin aile ilişkilerini zorlaştırması olasılıklarını ayıramamaktadır (Urbańska-Grosz ve ark., 2024). Üstün yetenekli çocuklarla yapılan araştırmada, incelenen dengesiz alt ölçekler arasında katılık içe ve dışa yönelim sorunlarının bağımsız istatistiksel yordayıcısı olarak öne çıkmıştır. Buradaki yordama kesitsel regresyona dayanmaktadır; zamansal öncelik veya nedensellik göstermemektedir. Bulgular esnekliğin belirli ailelerde araştırılabilecek bir müdahale hedefi olduğunu düşündürse de, örneklemin özelliği ve anne bildirimine dayanılması genellenebilirliği sınırlar (Zanetti ve ark., 2024). Ergen ebeveynleriyle yürütülen zaman perspektifi araştırmasında, daha dengeli aile örüntüleri olumlu geçmiş ve gelecek yönelimiyle; dengesiz örüntüler ise daha olumsuz geçmiş yönelimiyle ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç, aile süreçlerinin yalnız güncel davranışlarla değil, üyelerin geçmiş deneyimleri ve geleceğe ilişkin beklentileriyle birlikte ele alınabileceğine işaret eder. Ancak zaman perspektifinin işlevselliğe neden olduğu veya bunun tersinin geçerli olduğu belirlenememektedir (Oyanadel ve ark., 2024). Wojciak ve Olson'un (2025) kuramsal karşılaştırmasındaki aile olgusu, başlangıç ve altı aylık FACES IV ve klinik puanlama değerlendirmeleriyle değişimin izlenmesini örneklemektedir. Olgu, ölçme ile formülasyonun ilişkilendirilebileceğini gösterir; kontrollü tedavi etkililiği kanıtı değildir. Modelin klinikte kullanılabilirliği ile belirli bir müdahalenin etkili olması ayrı kanıt sorularıdır.

3.5. Klinik formülasyon ve uygulama

Klinik değerlendirmede alt ölçek puanları, aile üyelerinin somut davranış örnekleri ve bu davranışların sonuçlarıyla birlikte yorumlanmalıdır. Yüksek yakınlık bildirimi, bireysel kararların engellenip engellenmediği; yüksek katılık bildirimi ise kuralların gereksinim değiştiğinde müzakere edilip edilemediği üzerinden araştırılabilir. Türkiye ve İspanya bulguları, aileleri yalnız norm puanlarına göre işlevsel veya işlevsiz olarak sınıflandırmanın yetersizliğini göstermektedir (Türkdoğan ve ark., 2018, 2019; Vegas ve ark., 2022). Birden fazla aile üyesinden bilgi alınması, ortak ve farklı deneyimlerin görünür olmasını sağlar. Bir ebeveynin yüksek bağlılık, ergenin ise kopukluk bildirmesi yalnız ortalama puanla giderilmemelidir. Bu uyuşmazlık, temasın niteliği, iletişim beklentileri veya yaşa uygun özerklik açısından görüşmede incelenebilir. Klinik değerlendirme böylece ortak aile örüntüsünün yanında kişi düzeyindeki aile algısını da ele alır (Urbańska-Grosz ve ark., 2024).

Müdahale hedefleri genel puan değişimi yerine gözlenebilir ilişkisel davranışlarla ifade edilebilir. Katılıkta hangi kuralların değişmez, hangilerinin müzakere edilebilir olduğunun belirlenmesi; kopuklukta güvenli temas ve ortak etkinliğin artırılması; aşırı iç içelikte yakınlık korunurken bireysel karar alanlarının genişletilmesi örnek hedeflerdir. Bunlar modelin boyutlarından türetilen formülasyon önerileridir; her hedefin etkililiği aile bağlamında izlenmelidir (Olson ve ark., 2019). Gelir yetersizliği, bakım yükü, hastalık, göç veya hizmete erişim güçlüğü yaşayan ailelerde ilişkisel örüntüler sosyal koşullardan ayrılmamalıdır. Örneğin bakım sorumlulukları nedeniyle azalan esneklik yalnız aile içi iletişim sorunu olarak tanımlanırsa, gerekli çevresel destekler gözden kaçabilir. Bu nedenle görüşme ve formülasyon, ailenin kaynaklarını ve dışsal kısıtlarını da kapsamalıdır. Türkçe uyarlamadaki sosyodemografik farklılıklar bu bağlamı araştırmaya

gerekçe sunar; kesitsel sonuçlar belirli aile yapılarının işlevsiz olduğu anlamına gelmez (Türkdoğan ve ark., 2018). Tekrarlı değerlendirmede başlangıçta kullanılan ölçme aracı aynı puanlama yöntemiyle uygulanmalı ve değişim üyeler ile alt ölçekler düzeyinde incelenmelidir. Kısa sonuç izlem araçları değerlendirmeyi tamamlayabilir. İstatistiksel puan farkı, klinik olarak anlamlı değişimle özdeş değildir; ölçüm hatası, aile üyelerinin yaşantıları ve gözlenebilir hedefler birlikte değerlendirilmelidir (Işık ve ark., 2022; Wojciak ve Olson, 2025).

3.6. Sınırlılıklar ve yeni araştırma yönelimleri

Modelin temel sınırlılığı, denge ölçütlerinin kültür, gelişim dönemi ve yaşam koşullarına göre değişebilmesidir. Özellikle aşırı iç içelik ve katılık, farklı örneklemlerde aynı psikolojik anlamı taşımayabilir. Bu sorun, kuramsal kavramların terk edilmesinden çok, madde anlamlarının ve işlevsel sonuçlarının yeniden sınanmasını gerektirir. Çeviri çalışmalarına bilişsel görüşme, yapı geçerliği ve ölçüm değişmezliği incelemelerinin eklenmesi yararlı olacaktır (Türkdoğan ve ark., 2018, 2019, 2024; Vegas ve ark., 2022). Aile sisteminin bir üyenin öz-bildirimiyle temsil edilmesi diğer önemli sınırlılıktır. Gelecek çalışmalarda eşler ve ebeveyn–ergen çiftlerinden veri toplanarak ortak aile düzeyi ile kişiye özgü algı ayrıştırılabilir. Çok düzeyli veya dyadik analizler ve gözlemsel etkileşim kodlamaları, üyeler arası bağımlılığı ve algı uyuşmazlığını araştırmaya yardımcı olabilir. Bu yöntemler kuramsal aile sistemini araştırma birimiyle daha yakından eşleştirmeye yönelik önerilerdir (Urbańska-Grosz ve ark., 2024). Modelin dinamik varsayımlarını sınamak için boylamsal araştırmalar gereklidir. Katılığın sonraki psikolojik sorunları artırması, psikolojik sorunların aileyi katılaştırması ve ekonomik stres gibi ortak etkenler farklı hipotezlerdir. En az üç dalgalı paneller ve kişi-içi değişimi kararlı kişiler arası farklardan ayıran modeller bu hipotezleri araştırabilir. Mevcut kesitsel ilişkilerin zamansal mekanizma kanıtı olarak yorumlanmaması gerekir. Türkiye'de klinik, toplum ve farklı aile yapılarında FACES IV'ün geçerliliğinin sınanması; kısa formun bağımsız uyarlanması ve klinik değişime duyarlılığın incelenmesi önceliklidir. FACES IV, GF-FAD ve SCORE-15'in aynı ailelerde karşılaştırıldığı araştırmalar, ölçüm yükü, klinik yarar ve değişim izlemi arasındaki seçimi destekleyebilir. Üniversite öğrencilerinden elde edilen tipolojiler, ulusal aile tipi yaygınlığına dönüştürülmemelidir (Priest ve ark., 2020; Türkdoğan ve ark., 2018, 2024; Işık ve ark., 2022; Körün ve ark., 2025). Müdahale araştırmalarında karşılaştırma grubu, bağımsız değerlendirici ve izlem ölçümlerinin kullanılması, klinik örneklerle desteklenen uygulama olanaklarını daha güçlü etkililik kanıtına taşıyabilir. Dijital günlükler, video kodlama ve kısa aralıklı değerlendirmeler aile süreçlerini zaman içinde incelemek için araştırılabilir; bu öneriler veri mahremiyeti ve aile üyelerinin ayrı onamları dikkate alınarak geliştirilmelidir.

4. SONUÇ

Olson Circumplex Modeli, aile işlevselliğini yakınlık–özerklik ve düzen–değişim ilişkileri üzerinden incelemek için kullanılabilir bir kuramsal çerçevedir. İletişimin kolaylaştırıcı rolü ve FACES IV'ün dengeli–dengesiz alanları ayrı değerlendirmesi, kuram ile ölçme arasında bağlantı kurmaktadır. Sistemik döngüsellik ise aynı aile örüntüsünün karşılıklı etkileşimlerle nasıl sürdüğünü açıklamaya yardımcı olan ayrı bir klinik çerçevedir. Güncel bulgular modelin kültürlerarası aktarımının doğrudan yapılmaması gerektiğini göstermektedir. Türkiye ve İspanya araştırmaları özellikle aşırı iç içelik ve katılık boyutlarının bağlamsal anlamını görünür kılarken, klinik ve gelişimsel çalışmalar aile örüntülerinin ruhsal uyumla ilişkisini desteklemektedir. Bununla birlikte gözlemsel araştırmalar nedensel açıklama, klinik olgu örnekleri ise müdahale etkililiği için yeterli değildir. Modelin çağdaş uygulamasında aile üyelerinin ayrı değerlendirmeleri, kültürel görüşme ve tekrarlı ölçümler birlikte kullanılmalıdır. Türkiye açısından temel katkı, yeni değişkenlerle yalnız korelasyon üretmenin ötesinde, çok üyeli aile sistemlerini zamansal ve bağlamsal olarak incelemek olacaktır. Ölçüm değişmezliği ve müdahale araştırmalarının güçlendirilmesi, kuramsal denge hipotezinin hangi ailelerde ve hangi koşullarda geçerli olduğunu daha açık biçimde ortaya koyabilir.

5. KAYNAKLAR

Işık, E., Günsel, D. A., & Stratton, P. (2022). Cross-cultural validation of the Turkish version of SCORE-15. *Journal of Family Therapy, 44*(2), 313–324. https://doi.org/10.1111/1467-6427.12359

Körün, A. B., Satıcı, S. A., & Keitner, G. I. (2025). Adaptation of General Family Functioning Assessment Device (GF-FAD): Its association with family adaptability, family belongingness and mental well-being. *Current Psychology, 44*(8), 6798–6810. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07673-7

Miller, I. W., Ryan, C. E., Keitner, G. I., Bishop, D. S., & Epstein, N. B. (2000). The McMaster approach to families: Theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy, 22*(2), 168–189. https://doi.org/10.1111/1467-6427.00145

Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy, 22*(2), 144–167. https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144

Olson, D. H. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy, 37*(1), 64–80. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x

Olson, D. H., Sprenkle, D. H., & Russell, C. S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process, 18*(1), 3–28. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/437067/

Olson, D. H., Waldvogel, L., & Schlieff, M. (2019). Circumplex Model of Marital and Family Systems: An update. *Journal of Family Theory & Review, 11*(2), 199–211. https://doi.org/10.1111/jftr.12331

Oyanadel, C., Worrell, F. C., Pinto-Vigueras, J., Betancur, S., Véliz Tapia, T., Au-Castro, M., Peña-Reyes, G., González-Loyola, M., & Peñate, W. (2024). Time balance and family functioning: The role of time perspective in the cohesion and adaptability of families with adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(1), 117–132. https://doi.org/10.3390/ejihpe14010008

Priest, J. B., Parker, E. O., Hiefner, A., Woods, S. B., & Roberson, P. N. E. (2020). The development and validation of the FACES-IV-SF. *Journal of Marital and Family Therapy, 46*(4), 674–686. https://doi.org/10.1111/jmft.12423

Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1980). Hypothesizing—Circularity—Neutrality: Three guidelines for the conductor of the session. *Family Process, 19*(1), 3–12. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7364036/

Türkdoğan, T., Duru, E., & Balkıs, M. (2018). Turkish adaptation of the Family Adaptability and Cohesion Scale IV. *International Journal of Assessment Tools in Education, 5*(4), 631–644. https://doi.org/10.21449/ijate.409110

Türkdoğan, T., Duru, E., & Balkıs, M. (2019). Circumplex model of family functioning in Turkish culture: Western family systems model in a Eurasian country. *Journal of Comparative Family Studies, 50*(2), 183–199. https://doi.org/10.3138/jcfs.50.2.005

Türkdoğan, T., Duru, E., & Balkıs, M. (2024). Circumplex model of family dynamics in Turkish families: A comparative typological perspective. *Journal of Comparative Family Studies, 55*(1), 32–59. https://doi.org/10.3138/jcfs.55.1.03

Urbańska-Grosz, J., Sitek, E. J., Pakalska, A., Pietraszczyk-Kędziora, B., Skwarska, K., & Walkiewicz, M. (2024). Family functioning, maternal depression, and adolescent cognitive flexibility and its associations with adolescent depression: A cross-sectional study. *Children, 11*(1), 131. https://doi.org/10.3390/children11010131

Vegas, M. I., Mateos-Agut, M., Pineda-Otaola, P. J., & Sebastián-Vega, C. (2022). Psychometric properties of the FACES IV package for Spanish adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 35*, 18. https://doi.org/10.1186/s41155-022-00222-2

Wojciak, A. S., & Olson, D. H. (2025). Comparing the Circumplex Model and the Paradigmatic Framework. *Journal of Family Theory & Review, 17*(2), 207–212. https://doi.org/10.1111/jftr.12604

Zanetti, M. A., Trombetta, T., Rollè, L., & Marinoni, C. (2024). Family functioning and internalizing and externalizing problems in gifted children. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(5), 1171–1181. https://doi.org/10.3390/ejihpe14050077

B067

OLUMLU ÇOCUKLUK ÇAĞI DENEYİMLERİ, TEKNOLOJİ BAĞIMLILIKLARI VE İYİ OLUŞ: BİR PİLOT ÇALIŞMA

Aybike Mural, Ayşe Ruh Oğuz, Belin Nisa Sabır, Prof. Dr. Seydi Ahmet Satıcı, Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz

Yakın Doğu Üniversitesi

Bildiri no: ABS-7TFHPR

Özet

Bu araştırmanın amacı, olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin iyi oluş üzerindeki etkisinde akıllı telefon bağımlılığı, çevrim içi alışveriş bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve internet oyun bağımlılığının aracı rollerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 18–55 yaş aralığında bulunan 167 yetişkin birey oluşturmaktadır (Yaş ortalaması = 34.38, *SS* = 9.96). Katılımcıların %74,9'u kadın, %25,1'i erkektir. Araştırma bulguları, olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin iyi oluş ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu; çevrim içi alışveriş bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığı ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca iyi oluşun tüm bağımlılık değişkenleriyle negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Aracılık analizi sonuçları, çevrim içi alışveriş bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığının olumlu çocukluk çağı deneyimleri ile iyi oluş arasındaki ilişkide anlamlı aracı role sahip olduğunu göstermiştir. Buna karşın akıllı telefon bağımlılığı ve internet oyun bağımlılığının aracı etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular, olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin bireylerin psikolojik işlevselliğini desteklediğini ve bazı davranışsal bağımlılık eğilimlerini azaltarak iyi oluş üzerinde koruyucu bir rol oynadığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Olumlu çocukluk çağı deneyimleri, iyi oluş, sosyal medya bağımlılığı, çevrim içi alışveriş bağımlılığı, davranışsal bağımlılıklar

POSITIVE CHILDHOOD EXPERIENCES, TECHNOLOGY ADDICTIONS, AND WELL-BEING: A PILOT STUDY

Abstract

The aim of this study is to examine the mediating roles of smartphone addiction, online shopping addiction, social media addiction, and Internet gaming addiction in the relationship between positive childhood experiences and well-being. The study sample consisted of 167 adults aged 18–55 years (*M* = 34.38, *SD* = 9.96). Of the participants, 74.9% were female and 25.1% were male. The findings revealed that positive childhood experiences were significantly and positively associated with well-being, while significant negative associations were found between positive childhood experiences and both online shopping addiction and social media addiction. Furthermore, well-being was found to be negatively associated with all addiction variables. The mediation analysis indicated that online shopping addiction and social media addiction played significant mediating roles in the relationship between positive childhood experiences and well-being. In contrast, the mediating effects of smartphone addiction and Internet gaming addiction were not statistically significant. These findings suggest that positive childhood experiences support individuals' psychological functioning and may play a protective role in promoting well-being by reducing certain behavioral addiction tendencies.

Keywords: Positive childhood experiences, well-being, social media addiction, online shopping addiction, behavioral addictions

1. GİRİŞ

Çocukluk döneminde yaşanan deneyimlerin hayatın bütününde önemli etkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, sevgi, değer, güven ve desteklenmenin bulunduğu mutlu aile ortamı, çocuklarda olumlu deneyimi pekiştirmektedir. Olumlu çocukluk deneyimleri yalnızca çocukluk çağındaki uyumlu özellikleri artırmamakta; aynı zamanda yetişkinlik yıllarında da bireylerin uyumlu özelliklerini desteklemektedir. Örneğin, çocukluk çağı olumlu deneyimi yaşayan bireylerin yetişkinlik yıllarında psikolojik esneklik ve anlamlı başa çıkma seviyelerinin yükseldiği ifade edilmektedir (Maral vd., 2024). Diğer taraftan, olumlu çocukluk çağı deneyimi yaşayan yetişkinlerin daha az psikolojik kırılganlık yaşadıkları ve bundan dolayı da fiziksel zindeliklerinin arttığı ortaya konmuştur (Kara vd., 2025). Dolayısıyla olumlu çocukluk çağı deneyiminin iyi oluşla da pozitif yönlü bir ilişkisinin olacağı akla gelmektedir.

İyi oluş literatürü incelendiğinde psikolojik ve öznel iyi oluş olmak üzere temelde ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bunula birlikte 2004 yılında Dünya Sağlık Örgütü, iyi oluşu daha bütüncül bir açıdan ele alarak mental iyi oluş kavramını tanımlamıştır. Mental iyi oluş, bireyin kendi potansiyellerinin farkında olması, karşılaştığı zorlayıcı yaşam olaylarının üstesinden gelmek için çabalaması, bireysel ve sosyal hayatında üretken olabilmesi ve yetenekleri çerçevesinde topluma katkı sağlamaya çalışması olarak betimlenmektedir (World Health Organization, 2004). Yapılan bir araştırmada, bireylerin çocukluk döneminde güven verici ve sıcak bir aile ortamında büyümeleri, yalnızca onların çocukluk döneminde değil, yetişkinlik döneminde de mutluluk, iyi oluş ve öz saygı gibi olumlu değişkenleri artırabileceği ifade edilmektedir (Coffey vd., 2015). Başka bir araştırma ise, olumsuz çocukluk çağı yaşantıları arttıkça yetişkinlikteki mental iyi oluş seviyesinin düştüğünü ortaya koymaktadır (Hughes vd., 2016). Dolayısıyla bu araştırmalardan yola çıkarak çocukluk çağı olumlu deneyiminin yetişkinlerde mental iyi oluşu güçlendirebileceği düşünülmektedir. Ek olarak, sosyal medya, akıllı telefon, çevrim içi alışveriş ve internet oyun bağımlılıkları gibi teknolojinin problemli kullanımlarının ise bu iki değişken arasında aracılık yapabileceği akla gelmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı, bireyin sosyal medya sitelerinde aşırı zaman geçirmesi ve zihinsel uğraşta bulunması, sosyal medyayı kişisel sorunlardan ve olumsuz duygulardan kaçmak için kullanması, eksikliğinde huzursuz ve sinirli hissetmesi, fazla kullanım sebebiyle ruhsal ve fiziksel sağlığında, ayrıca kişilerarası ilişkilerinde sorunlar yaşaması olarak tanımlanabilmektedir (Griffiths, 2005; Andreassen vd., 2012). Yapılan bir çalışmada, olumlu çocukluk yaşantılarına sahip katılımcıların mutluluk seviyelerinin yüksekken, sosyal medya bağımlılığı seviyelerinin düşük olduğu ortaya konmuştur (Öztekin, 2024). Bu çalışmada ayrıca olumlu çocukluk yaşantıları ile sosyal medya bağımlılığı arasında mutluluğun aracılık rolü oynadığı bulunmuştur. Buna ek olarak başka bir araştırmada sosyal medya bağımlılığı arttıkça uyku bozukluklarının arttığı ve mental iyi oluş seviyesinin azaldığı ifade edilmektedir (Bayrak ve Deniz, 2026). Ayrıca bir başka çalışmada daha yüksek sosyal etkileşim sıklığının daha yüksek mental iyi oluşla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Anwar vd., 2025). Bu araştırmalar, olumlu çocukluk yaşantıları fazla olan bireylerde sosyal medya bağımlılığına daha az rastlanabileceğini; dolayısıyla mental iyi oluş seviyesinin yükselebileceğini düşündürmektedir.

Sosyal medya bağımlılığının yanı sıra akıllı telefon bağımlılığının da aracı rolü olabileceği düşünülmektedir. Akıllı telefon bağımlılığı, bireyin elde ettiği memnuniyeti devam ettirmek için kademeli artan telefon kullanımı, kontrol edilemeyen telefon kullanma süresi ve telefonu yanında olmadığı zaman yoğun biçimde özlem duymasıdır (Mok vd., 2014). Yapılan bir çalışmada, olumlu çocukluk yaşantılarının akıllı telefon bağımlılığını negatif yönde yordadığı bulunmuştur (Şanlı, 2023). Diğer taraftan akıllı telefon bağımlılığının ise yetişkinlerde mental iyi oluşu negatif yönde etkilediği raporlanmıştır (Susmitha vd., 2024). Sonuç olarak olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin akıllı telefon bağımlılığını azaltabileceği ve bu azalmayla mental iyi oluşun güçlenebileceği öngörülmektedir.

Olumlu çocukluk çağı deneyimleri ile mental iyi oluş arasında aracılık rolü olduğu düşünülen diğer bir bağımlılık çeşidi de çevrim içi alışveriş bağımlılığıdır. Çevrim içi alışveriş bağımlılığı, bireyin kontrol

edemediği dürtülerle sürekli tekrarlanan bir biçimde, ticaret amaçlı internet sitelerini kullanarak gerçekleştirdiği kompülsif satın alma eylemidir (Zeren ve Gökdağlı, 2017). Yapılan bir çalışmada, olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının kompülsif satın alma semptomlarına neden olduğu bulunmuş; duygu düzenleme bozukluğu ve kaygının bu iki değişken arasında aracılık rolü üstlendiği ortaya konmuştur (David vd., 2024). Bu bulgular, olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin artmasıyla çevrim içi alışveriş bağımlılığının azalacağını ve dolayısıyla mental iyi oluşun destekleneceğini akla getirmektedir.

Söz konusu bağımlılıklara ek olarak internet oyun bağımlılığının da olumlu çocukluk çağı deneyimleri ile mental iyi oluş arasında aracılık rolü bulunduğu düşünülmektedir. İnternet oyunlarının günlük hayatta, bireyin sorumluluklarında ve sosyal işlevselliğinde aksama oluşturacak düzeyde aşırı ya da kompulsif kullanımı internet oyunu bağımlılığı olarak ifade edilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2012). Oyun oynamak, oyun bağımlılarının en büyük önceliğidir. Bundan dolayı bağımlı kişi oyun oynamadığında gergin, öfkeli ve huzursuz hissedebilmektedir (Demir, 2025). Yapılan bir çalışmada, bireyin yaşadığı olumsuz çocukluk deneyimleri arttıkça, psikolojik sağlamlığın azaldığı ve internet oyun bağımlılığı eğiliminin arttığı bulunmuştur (Ma vd., 2024). Bunun yanında başka bir çalışma, psikolojik sağlamlık ve psikolojik iyi oluşun çevrimiçi oyun bağımlılığı ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Şahin, 2024). Bu araştırmalar neticesinde olumlu çocukluk deneyimleri arttıkça internet oyun bağımlılığına eğilimin azaldığı; dolayısıyla mental iyi oluşun arttığı tahmin edilmektedir.

Alanyazındaki bu bilgiler ışığında, bu çalışmada yetişkin bireylerde olumlu çocukluk çağı deneyimleri ile mental iyi oluş arasında teknoloji bağımlılıklarının (sosyal medya bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, çevrim içi alışveriş bağımlılığı, internet oyun bağımlılığı) aracılık rolü araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Olumlu çocukluk çağı deneyimleri ile mental iyi oluş arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?
2. Olumlu çocukluk çağı deneyimleri ile teknoloji bağımlılıkları anlamlı ilişki göstermekte midir?
3. Mental iyi oluş ile teknoloji bağımlılıkları arasında ilişki var mıdır?
4. Olumlu çocukluk çağı deneyimleri ile mental iyi oluş arasında teknoloji bağımlılıkları aracılık yapmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 18 ile 55 yaş arasında değişen yaşlara sahip toplam 167 yetişkin birey oluşturmaktadır (*Ort.* = 34.38, *SS* = 9.96). Katılımcıların 125'i (%74,9) kadın, 42'si (%25,1) erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma durumu açısından incelendiğinde katılımcıların 45'inin (%26,9) kamu çalışanı, 66'sının (%39,5) özel sektör çalışanı, 29'unun (%17,4) öğrenci olduğu ve 27'sinin (%16,2) çalışmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	**Grup**	**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	125	74.9
	Erkek	42	25.1
Çalışma Durumu	Kamu çalışanı	45	26.9
	Özel sektör çalışanı	66	39.5
	Öğrenci	29	17.4
	Çalışmıyor	27	16.2

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği- Kısa Formu, Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Olumlu Çocuk Yaşantıları Ölçeği, Warwick- Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği- Kısa Formu, Online Alışveriş Aşerme Ölçeği ve İnternet Oyun Bağımlılığı Ölçeği – Kısa Formu kullanılmıştır.

Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği – Kısa Formu

Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği ergenlerde akıllı telefona bağımlılıklarının ölçülmesinde kullanılmak üzere Kwon ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması Noyan ve arkadaşları (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği 10 maddeden oluşmakta ve 6'lı likert tipi derecelendirme ile cevaplandırılmaktadır. Maddeler 1-6 puan arasında puanlanmakta ve toplam puan sayısı 10-60 arasında değişmektedir. Ölçek tek faktörlü yapıdadır. Uyarlama çalışmasındaki Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.867 olarak bulunmuştur. Test- tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.926 olarak bulunmuştur.

Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Sosyal Medya Bağımlılığını ölçen bu ölçeğin orijinal formu Andreassen ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye uyarlama çalışması Demirci (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği son bir yıl içindeki sosyal medya kullanım davranışlarını değerlendirmektedir. Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği 6 maddeden oluşmakla beraber 5'li likert derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. "1: çok nadir ile 5: oldukça sık" arasında puanlanmakta ve alınabilecek puan 6 ile 30 aralığında değişkenlik göstermektedir. Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, AFA örnekleminde 0,83 olarak DFA örnekleminde ise 0,82 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlilik örnekleminde 0,82 olarak, test -tekrar test ilk uygulama örnekleminde 0.84, ikinci uygulama örnekleminde 0,83 olarak bulunmuştur. Çalışan örnekleminde ise 0,80 olarak bulunmuştur. Ölçek üç hafta arayla yeniden uygulanmıştır ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği

Araştırmada kullanılmış olan Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği Bethell ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlama çalışması Çiçek ve Çeri (2021) tarafından yetişkinler üzerinde yapılmıştır. Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği 7 maddeden oluşmakta ve ters madde içermemektedir. 5'li likert tipi ile değerlendirilmektedir. Ölçek 7 –35 puan arasında puanlanmaktadır. Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği katılımcıların 18 yaş öncesi olumlu yaşantılarını ölçmektedir. Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği- Kısa Formu

Katılımcıların mental iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Warwick- Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Tennant ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş Türkçe uyarlama çalışması ise Demirtaş ve Baytemir (2019) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ölçek 7 pozitif maddeden oluşmakta ve 5 likert tipi bir ölçektir. Maddeler "1: hiçbir zaman- ile 5: her zaman" arasında değerlendirilmektedir. Katılımcıların son iki hafta içerisindeki durumları göz önünde tutularak cevap vermeleri istenmektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında Warwick- Edinburgh Mental İyi Oluş- Kısa Formu için Cronbach Alfa Güvenilirlik katsayısı 0.84 ve 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Online Alışveriş Aşerme Ölçeği

Katılımcıların çevrim içi alışveriş yapma isteklerini ölçme amacıyla Online Alışveriş Aşerme Ölçeği kullanılmıştır. Savcı ve arkadaşları (2021) tarafından çevrim içi alışveriş aşermesini değerlendirmek

amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Flannery ve arkadaşları (1999) tarafından Penn Alcohol Craving Scale'in çevrim içi alışveriş davranışına uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. Online Alışveriş Aşerme Ölçeği, son bir haftadaki çevrim içi alışveriş yapma istediğini değerlendiren 5 maddelik, 7'li likert tipi ölçektir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması çevrim içi alışveriş yapan bireyler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları AFA örnekleminde 0.94, DFA örnekleminde 0.94 ve ölçüt geçerliliği örnekleminde 0,96 olarak hesaplanmıştır.

İnternet Oyun Bağımlılığı Ölçeği – Kısa Form

Araştırmada kullanılan İnternet Oyun Bağımlılığı Ölçeği Pontes ve Griffiths (2015) tarafından geliştirilmiş, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması da Arıcak ve arkadaşları (2018) tarafından yapılmıştır. İnternet Oyun Bağımlılığı Ölçeği 9 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. İnternet Oyun Bağımlılığı Ölçeği son bir yıl içerisindeki oyun faaliyetlerini değerlendirmektedir. Cronbach Alfa güvenirlik değeri 0,896 şeklinde hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Ardından olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin iyi oluş üzerindeki etkisinde akıllı telefon bağımlılığı, çevrim içi alışveriş bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve internet oyun bağımlılığının aracı rollerini incelemek amacıyla paralel çoklu aracılık analizi gerçekleştirilmiştir. Aracılık analizlerinde PROCESS Macro Model 4 kullanılmıştır. Dolaylı etkilerin anlamlılığı bootstrap yöntemiyle test edilmiş ve 5000 yeniden örnekleme üzerinden %95 güven aralığı hesaplanmıştır. Güven aralıklarının sıfır değerini içermemesi dolaylı etkinin anlamlı olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırma kapsamında öncelikle, olumlu çocukluk çağı deneyimleri, mental iyi oluş ve bağımlılık temelli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Olumlu Çocukluk Çağı Deneyimleri	—					
2. İyi Oluş	.405**	—				
3. Akıllı Telefon Bağımlılığı	-.132	-.165*	—			
4. Çevrim İçi Alışveriş Bağımlılığı	-.220**	-.351**	.344**	—		
5. Sosyal Medya Bağımlılığı	-.212**	-.324**	.641**	.389**	—	
6. İnternet Oyun Bağımlılığı	-.071	-.210**	.278**	.162*	.342**	—

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 1 incelendiğinde, olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin iyi oluş ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir ($r = .405$, $p < .001$). Buna karşın olumlu çocukluk çağı deneyimleri

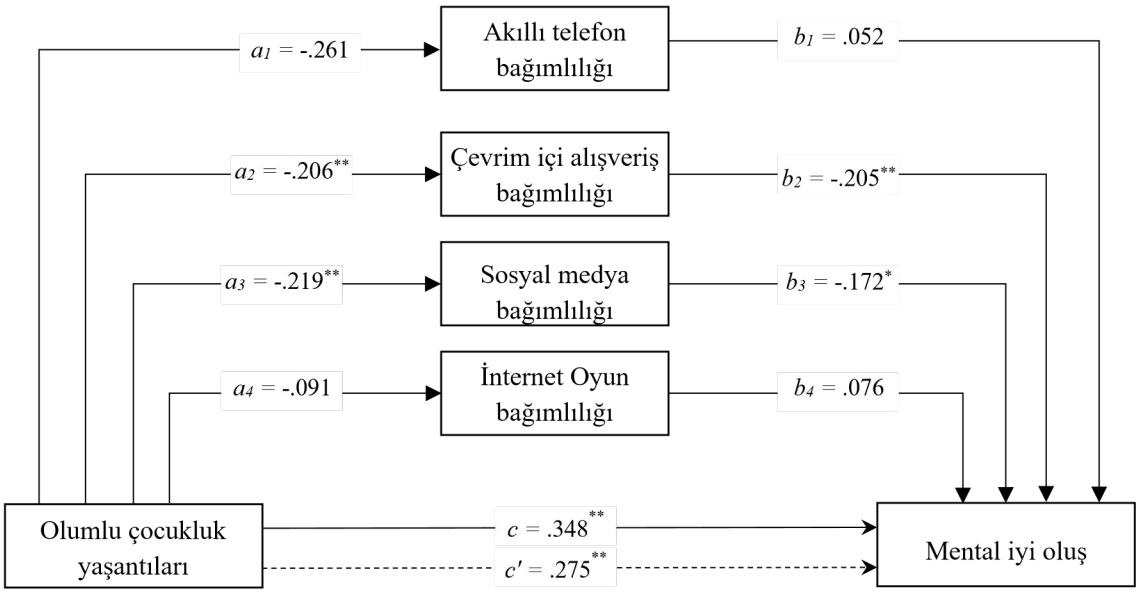
ile çevrim içi alışveriş bağımlılığı (r = -.220, p = .004) ve sosyal medya bağımlılığı (r = -.212, p = .006) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Olumlu çocukluk çağı deneyimleri ile akıllı telefon bağımlılığı (r = -.132, p = .088) ve internet oyun bağımlılığı (r = -.071, p = .364) arasındaki ilişkilerin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

İyi oluş değişkeninin bağımlılık temelli değişkenlerle ilişkileri incelendiğinde, iyi oluşun akıllı telefon bağımlılığı (r = -.165, p = .033), çevrim içi alışveriş bağımlılığı (r = -.351, p < .001), sosyal medya bağımlılığı (r = -.324, p < .001) ve internet oyun bağımlılığı (r = -.210, p = .006) ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür.

Teknolojik bağımlılık değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise tüm değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Özellikle akıllı telefon bağımlılığı ile sosyal medya bağımlılığı arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu dikkat çekmektedir (r = .641, p < .001). Bunun yanı sıra çevrim içi alışveriş bağımlılığı ile sosyal medya bağımlılığı (r = .389, p < .001), sosyal medya bağımlılığı ile internet oyun bağımlılığı (r = .342, p < .001) ve akıllı telefon bağımlılığı ile çevrim içi alışveriş bağımlılığı (r = .344, p < .001) arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler saptanmıştır.

Aracılık Modeli

Araştırmanın bu bölümünde olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin iyi oluş üzerindeki etkisinde akıllı telefon bağımlılığı, çevrim içi alışveriş bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve internet oyun bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Hayes (2018) tarafından geliştirilen PROCESS Macro kullanılarak Model 4 kapsamında paralel çoklu aracılık analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerde bootstrap yöntemi kullanılmış ve %95 güven aralığı temel alınmıştır. Elde edilen bulgular Figür 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.



Figür 1. *Aracılık modeli*

* p < .05

** p < .01

Figür 1 incelendiğinde, olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin çevrim içi alışveriş bağımlılığı (B = -0.206, p = .004) ve sosyal medya bağımlılığını (B = -0.219, p = .006) anlamlı ve negatif yönde yordadığı

görülmektedir. Buna karşın olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin akıllı telefon bağımlılığı (B = -0.261, p = .088) ve internet oyun bağımlılığı (B = -0.091, p = .364) üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

İyi oluş değişkeninin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin iyi oluşu pozitif yönde anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir (B = 0.275, p < .001). Ayrıca çevrim içi alışveriş bağımlılığı (B = -0.205, p = .003) ve sosyal medya bağımlılığının (B = -0.172, p = .027) iyi oluş üzerinde negatif yönde anlamlı etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşın akıllı telefon bağımlılığı (B = 0.052, p = .183) ile internet oyun bağımlılığının (B = -0.076, p = .114) iyi oluş üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Toplam etki modeli incelendiğinde olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin iyi oluş üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir (B = 0.348, p < .001). Aracı değişkenlerin modele dahil edilmesi sonrasında doğrudan etkinin anlamlılığını koruduğu (B = 0.275, p < .001), ancak etki katsayısında azalma olduğu belirlenmiştir. Bu durum kısmi aracılık ilişkisine işaret etmektedir.

Tablo 2

Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Dolaylı Etkiler	Etki	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Akıllı Telefon Bağımlılığı	-0.013	0.014	-0.044	0.009
Çevrim İçi Alışveriş Bağımlılığı	0.042	0.025	0.004	0.101
Sosyal Medya Bağımlılığı	0.038	0.023	0.003	0.090
İnternet Oyun Bağımlılığı	0.007	0.010	-0.011	0.028

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada yetişkin bireylerde olumlu çocukluk çağı deneyimleri ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide teknoloji bağımlılıklarının (sosyal medya bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, çevrim içi alışveriş bağımlılığı, internet oyun bağımlılığı) aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda olumlu çocukluk çağı yaşantılarının mental iyi oluşu pozitif yönde anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, çocukluk döneminde sevgi, güven ve destek içeren deneyimlerin bireyin ilerleyen yaşam dönemlerindeki psikolojik işlevselliğini güçlendirdiğini ortaya koyan alanyazın ile tutarlılık göstermektedir. Nitekim Coffey ve arkadaşları (2015), güvenli aile ortamında yetişen bireylerin yetişkinlik dönemlerinde daha yüksek mutluluk, öz saygı ve iyi oluş düzeylerine sahip olduklarını belirtmiştir. Benzer biçimde Hughes ve arkadaşları (2016), çocukluk dönemindeki olumsuz yaşantılar arttıkça mental iyi oluş düzeyinin azaldığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın bulguları, olumlu çocukluk deneyimlerinin bireyin psikolojik dayanıklılığını ve duygusal düzenleme kapasitesini destekleyerek mental iyi oluş üzerinde koruyucu bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin sosyal medya bağımlılığı ve çevrim içi alışveriş bağımlılığı ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, olumlu aile ilişkileri ve güvenli bağlanma örüntülerinin bireyin problemli teknoloji kullanımına yönelme ihtimalini azaltabileceğini düşündürmektedir. Özellikle çocukluk döneminde duygusal ihtiyaçları yeterince karşılanan bireylerin, sosyal medya ya da çevrim içi alışveriş gibi davranışları bir kaçış veya telafi mekanizması olarak kullanma eğilimlerinin daha düşük olabileceği söylenebilir. Bu bulgu, olumlu çocukluk yaşantıları arttıkça sosyal medya bağımlılığının azaldığını ortaya koyan Öztekin'in (2024) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, sosyal medya bağımlılığı ve çevrim içi alışveriş bağımlılığının mental iyi oluşu negatif yönde yordamasıdır. Buna göre teknoloji temelli problemli davranışların bireylerin

psikolojik işlevselliğini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Sosyal medya kullanımının artmasıyla bireylerin sosyal karşılaştırma, yalnızlık, uyku problemleri ve duygusal tükenmişlik yaşayabileceği; bunun da mental iyi oluş düzeyini düşürebileceği değerlendirilmektedir. Bu bulgu, sosyal medya bağımlılığı arttıkça mental iyi oluşun azaldığını ortaya koyan Bayrak ve Deniz'in (2026) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada akıllı telefon bağımlılığının anlamlı bir yordayıcı olmaması dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum, akıllı telefon kullanımının günümüzde günlük yaşamın olağan bir parçası haline gelmiş olmasıyla açıklanabilir. Başka bir ifadeyle bireylerin yoğun telefon kullanımının her zaman bağımlılık düzeyinde psikolojik bozulmaya yol açmadığı düşünülebilir. Bunun yanında örneklemin özellikleri veya veri toplama yönteminin de bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabileceği değerlendirilmektedir.

Benzer şekilde internet oyun bağımlılığının da mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmaması, araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Bu durum, örneklem grubunda internet oyun bağımlılığı düzeyinin düşük olması ya da katılımcıların oyun davranışını stres azaltıcı ve sosyal etkileşim sağlayıcı bir araç olarak deneyimlemeleriyle ilişkili olabilir. Ayrıca oyun oynama davranışının problemli düzeye ulaşmadığı durumlarda mental iyi oluş üzerinde doğrudan olumsuz bir etki yaratmıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın aracılık analizi sonuçları, teknoloji bağımlılıklarının olumlu çocukluk çağı yaşantıları ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Bu bulgu, çocukluk dönemindeki olumlu deneyimlerin bireyin teknoloji kullanım biçimlerini etkileyebildiğini ve bunun da mental iyi oluş üzerinde dolaylı sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla olumlu çocukluk çağı deneyimlerinin yalnızca doğrudan değil, problemli teknoloji kullanımını azaltarak da mental iyi oluşu desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın kesitsel desende yürütülmesi nedeniyle değişkenler arasında nedensel çıkarımlar yapmak sınırlıdır. Ayrıca verilerin öz bildirim ölçekleriyle ve çevrim içi form aracılığıyla toplanması, sosyal beğenirlik etkisine yol açmış olabilir. Gelecek araştırmalarda farklı yaş gruplarıyla boylamsal çalışmalar yürütülmesi ve teknoloji bağımlılıklarının farklı psikolojik değişkenlerle birlikte incelenmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

Andreassen C. S., Billieux J., Griffiths M. D., Kuss D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni E., et al. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, *30*, 252-262.

Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports, 110*(2), 501–517.

Anwar, M., Mandasari, V., Pudjoprastyono, H., & Putra, A. W. P. (2025). Social media and mental well-being: Between social support and psychological risks. *9th International Seminar of Research Month 2024. NST Proceedings*, 918–925.

Arıcak, O. T., Dinç, M., Yay, M., & Griffiths, M. D. (2018). Adapting the short form of the internet gaming disorder scale into Turkish: Validity and reliability. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5*(4), 615-636.

Bayrak, E., & Deniz, D. (2026). Sosyal medya bağımlılığının uyku bozukluğu ve mental iyi oluş üzerindeki etkileri: Yetişkin bireyler üzerine bir inceleme. *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences, 9*(2), 181–204.

Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J., & Sege, R. (2019). Positive Childhood

Experiences and Adult Mental and Relational Health in a Statewide Sample. *JAMA Pediatrics, 173*(11), e193007.

Coffey, J. K., Warren, M. T., & Gottfried, A. W. (2015). Does infant happiness forecast adult life satisfaction? Examining subjective well-being in the first quarter century of life.

Journal of Happiness Studies, 16(6), 1401–1421.

Çiçek, İ., & Çeri, V. (2021). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Humanistic Perspective, 3*(3), 643–659.

David, J., Kim, H. S., Hodgins, D. C., Dawson, S. J., Tabri, N., Shead, N. W., & Keough, M.

T. (2024). Emotional difficulties mediate the impact of adverse childhood experiences on compulsive buying-shopping problems. *Journal of Behavioral Addictions, 13*(4), 1064–1073.

Demir, Y. (2025). *Yetişkin bireylerde çevrimiçi alışveriş bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].

Demirci, İ. (2019). Bergen sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 20*(Ek sayı 1), 15–22.

Demirtaş, A. S., & Baytemir, K. (2019). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(70), 689–701.

Flannery, B. A., Volpicelli, J. R., & Pettinati, H. M. (1999). Psychometric properties of the penn alcohol craving scale. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research, 23*(8), 1289–1295.

Griffiths, M. D. (2005). A components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10*(4), 191–197.

Hughes, K., Lowey, H., Quigg, Z., & Bellis, M. A. (2016). Relationships between adverse childhood experiences and adult mental well-being: Results from an English national household survey. *BMC Public Health, 16*(1), 222.

Kara, B. C., Dalkılınç, G., Güven, S. N., Kesimalioğlu, H., & Satıcı, S. A. (2025). Positive childhood experiences and insomnia: Psychological vulnerability and subjective vitality as serial mediators. *Psychiatric Quarterly*, 1–15.

Kuss, D., & Griffiths, M. (2012). Internet and gaming addiction: A systematic literature review of neuroimaging studies. *Brain Sciences, 2*(3), 347–374.

Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: development and validation of a short version for adolescents. *PloS one*, *8*(12), e83558.

Ma, J., Yang, B., Wang, S., Yao, Y., Wu, C., Li, M., & Dong, G. H. (2024). Adverse childhood experiences predict internet gaming disorder in university students: The mediating role of resilience. *Current Opinion Psychiatry*, *37*(1), 29–37.

Maral, S., Bilmez, H., & Satıcı, S. A. (2024). Positive childhood experiences and spiritual well-being: Psychological flexibility and meaning-based coping as mediators in Turkish sample. *Journal of Religion and Health, 63*(4), 2709–2726.

Mok, J. Y., Choi, S. W., Kim, D. J., Choi, J. S., Lee, J., Ahn, H., ... Song, W. Y. (2014).

Latent class analysis on internet and smartphone addiction in college students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 10*, 817–827.

Noyan, C. O., Enez-Darçın, A., Nurmedov, S., Yılmaz, O., & Dilbaz, N. (2015). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin kısa formunun üniversite öğrencilerinde Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *16*, 73–81.

Öztekin, G. G. (2024). Mediating effect of happiness in the relationship between positive childhood experiences and social media addiction in young adults. *Bağımlılık Dergisi, 25*(3), 235–243.

Pontes, H. M., & Griffiths, M. D. (2015). Measuring DSM-5 Internet gaming disorder: Development and validation of a short psychometric scale. *Computers in Human Behavior*, *45*, 137–143.

Savcı, M., Uğur, E., Ercengiz, M., Yıldız, B., & Griffiths, M. D. (2023). Türkçe çevrimiçi alışveriş isteği ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlilik çalışması. *International Journal of Mental Health and Addiction, 21*, 1303–1319.

Susmitha, T. S., Rao, S. J., & Doshi, D. (2024). Influence of smartphone addiction on sleep and mental wellbeing among dental students. *Clinical Epidemiology and Global Health, 25*, 101447.

Şahin, T. (2024). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerde psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi].

Şanlı, M. E. (2023). Sağlık çalışanlarının olumlu çocukluk yaşantıları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 11*(3), 1644–1654.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J.,

& Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes, 5*(1), 50-63.

World Health Organization (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. World Health Organization.

Zeren, D., & Gökdağlı, N. (2017). Satın alma motivasyonları: Tüketicilerin sanal kompulsif davranışları üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41–58.

B068

POZİTİF PSİKOTERAPİ TEMELLİ TRUST-PHAL PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİSİ, AKRAN ZORBALIĞI VE PROSOSYAL DAVRANIŞLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: KARMA YÖNTEMLİ BİR ÇALIŞMA

Rukiye Aydın, Prof. Dr. Ali Eryılmaz
Yıldız Teknik Üniversitesi
Bildiri no: ABS-0V8Q4J

Özet

Araştırmanın amacı, Pozitif Psikoterapi temelli Trust-Phal yöntemine dayalı psikoeğitim programının ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, akran zorbalığı ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Karma yöntemle desenlenen araştırmanın nicel aşamasında öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen, nitel aşamada ise olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul'da özel bir ilkokulda öğrenim gören 18 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Eşleştirilmiş gruplar seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna 9 hafta süren psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Veriler Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, Akran Zorbalığı-Çocuk Formu (zorba ve kurban formları) ve Çocuk Prososyallik Ölçeği ile toplanmıştır. Normal dağılım gösteren nicel verilerin analizinde bağımsız ve bağımlı örneklemler t-testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan nitel verilerin içerik analizi ve izleme testi verilerinin incelenmesine devam edilmektedir. Araştırma bulgularına göre, uygulama öncesinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubunun sontest puanlarında çatışma çözme becerilerinde anlamlı bir artış ve zorbalık düzeylerinde anlamlı bir azalma saptanmıştır. Kurban olma ve prososyal davranış puanlarında ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının sontest karşılaştırmasında, deney grubunun çatışma çözme becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek, zorbalık düzeylerinin ise anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, Pozitif Psikoterapi temelli psikoeğitim programının ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini artırmada ve zorbalık davranışlarını azaltmada etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmanın bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çatışma çözme, akran zorbalığı, prososyal davranış, Pozitif Psikoterapi, Trust-Phal yöntemi

THE EFFECT OF A POSITIVE PSYCHOTHERAPY-BASED TRUST-PHAL PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON CONFLICT RESOLUTION SKILLS, PEER BULLYING, AND PROSOCIAL BEHAVIORS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS: A MIXED-METHODS STUDY

Abstract

The purpose of study is to examine the effect of a psychoeducational program based on the Trust-Phal method—which is grounded in Positive Psychotherapy—on elementary school students' conflict resolution skills, peer bullying, and prosocial behaviors. Designed as a mixed-methods study, the quantitative phase employed a pretest-posttest matched-control group randomized design, while the qualitative phase utilized a phenomenological design. The study group consisted of 18 fourth-grade students attending a private elementary school in Istanbul. The matched groups were randomly assigned to an experimental group and a control group. While the experimental group underwent a 9-week psychoeducational program, the control group received no intervention. Data were collected using the Conflict Resolution Skills Scale, the Peer

Bullying Form Child Form (bully and victim forms), and the Child Prosociality Scale. Independent and paired t-tests were used to analyze the quantitative data, which followed a normal distribution. Content analysis of the qualitative data and examination of the follow-up test data are ongoing through semi-structured interviews. According to the research findings, while no significant difference was found between the groups prior to the intervention, a significant increase in conflict resolution skills and a significant decrease in bullying levels were observed in the post-test scores of the experimental group. No significant differences were observed in victimization and prosocial behavior scores. In the post-test comparison between the experimental and control groups, it was determined that the experimental group had significantly higher conflict resolution skills and significantly lower levels of bullying. The results indicate that the Positive Psychotherapy-based psychoeducation program is an effective intervention for enhancing conflict resolution skills and reducing bullying behaviors among elementary school students. The findings were discussed in light of the relevant literature.

Keywords: Conflict resolution, peer bullying, prosocial behavior, Positive Psychotherapy, Trust-Phal method

1. GİRİŞ

Çatışma çözme becerileri, ilkokul öğrencilerinin sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabilmelerini ve okul ortamında yaşanan sorunları çözüme kavuşturabilmelerini sağlayan temel yaşam becerilerinden birisi olarak değerlendirilmektedir (Gürdoğan Bayır ve Gültekin, 2017). Bu becerinin gelişimi, okul ortamında yaşanan anlaşmazlıkların şiddete dönüşmeden yapıcı yollarla çözülmesi, akranlar arasındaki saldırgan davranışların azalmasına katkı sağlayabilmektedir (Akgün ve Araz, 2014). Ancak çatışma çözme becerileri kullanılmadığında çocuklar anlaşmazlıkları saldırganlık, güç gösterileri ya da boyun eğme vb. davranışlar ile çözmeye çalışabilmektedir (Şevkin, 2008). Saldırgan davranışların yıkıcı biçimlerinden birisi olan akran zorbalığı ise akranlar arasında zarar vermeyi amaçlayan, tekrarlayıcı ve tarafların arasında güç dengesizliğinin olduğu saldırgan davranış örüntülerini ifade etmektedir (Olweus, 2013). Akran zorbalık davranışlarının önlenmesinde yapıcı çatışma çözme becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır (Arslan vd., 2010).

TBMM'ye bağlı bir alt komisyon olarak görev yapan İlköğretim ile Ortaöğretim Kurumlarında Akran Zorbalığının Araştırılması ve Alınabilecek Önlemlerin Belirlenmesi Alt Komisyonu'nun hazırladığı rapora göre akran zorbalığı bir "milli güvenlik sorunu" olarak nitelendirilmiştir (Anadolu Ajansı, 2026). Raporda önleyici temel becerilerin yanı sıra "akran nezaketi" kavramının okullarda gündem edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda empati, yardımlaşma ve paylaşma gibi olumlu sosyal davranışları içeren prososyal davranış kavramı da (Eisenberg vd., 2015) okul temelli ruh sağlığı çalışmaları kapsamında önemli bir konuma gelmektedir (Ata ve Artan, 2022). Akran zorbalığı ile mücadelede yalnızca olumsuz davranış örüntülerini ortadan kaldırmaya odaklanmak yeterli olmamakta, akran nezaketi bağlamında yardım etme, paylaşma ve iş birliği gibi prososyal davranışlarının da eş zamanlı olarak desteklenmesi gerekmektedir (Anadolu Ajansı, 2026).

Literatür incelendiğinde çatışma çözme becerileri, akran zorbalığı ve prososyal davranışlar arasında ilişkilerin olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Soto-García ve diğerleri (2024), katılımcıların farklı gruplara ayrıldığı bir araştırmada zorba-kurban grubunun en düşük çatışma çözme puanlarına sahip olduğunu raporlamıştır. Spivak (2016) ise çocukların akran çatışmaları sırasında sergiledikleri prososyal davranışların karşılıklı yarar sağlayan çözümlerle ve çatışma sonrasındaki barışçıl etkileşimle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında akran zorbalığını önleme ve prososyal davranışları arttırmaya yönelik programlar incelendiğinde, çatışma çözme becerilerinin bu programların içeriğinde yer aldığı görülmektedir (Aykut, 2024; Baydar Hasırcı, 2024; Turgut, 2025). Bu durum müdahale temelli programlarda çatışma çözme becerilerine verilen önemi göstermektedir.

Kişilerarası çatışmaların etkili çözümü için öne çıkan güncel yaklaşımlardan birisi Pozitif Psikoterapi temelli bir gerçek çatışma çözme yöntemi olan Trust-Phal yöntemidir (Eryılmaz, 2023). Bu yöntem

güvenirlik, nezaket, dürüstlük, başarı ve sadakat yeteneklerinin sırasıyla kullanılmasına dayanmaktadır. Temel amacı, bireylerin saldırgan tepkiler yerine karşılıklı güvene, nezakete, açık iletişime ve problem çözmeye dayalı yapıcı çözümler geliştirmesini desteklemektir. (Eryılmaz, 2023). Bu yapısıyla Trust-Phal yönteminin, yeteneklerin kullanımıyla yapıcı stratejiler sunduğu için saldırganca davranışlara ihtiyacı ortadan kaldırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca nezaket ve güvenirlik gibi yetenekleri içerdiği için öğrenciler arasında empati ve yardımlaşma gibi prososyal davranışların doğal ikincil çıktılar olarak ortaya çıkması beklenmektedir.

Trust-Phal Yetenekleri	Açıklamaları	Konsültasyon Aşamaları
Güvenirlik (Trustworthiness)	Terapötik güven ilişkisinin temelini oluşturma	Gözlem/ Mesafe Koyma Aşaması
Nezaket (Politeness)	Karşı tarafın duygu ve düşüncelerini önemseyerek, empatik bir bakış açısıyla yaklaşma	Envanter Aşaması
Dürüstlük (Honesty)	Kendi duygu ve düşüncelerini açık ve otantik biçimde ifade etme	Durumsal Cesaretlendirme Aşaması
Başarı (Achievement)	Problem çözme basamaklarını kullanarak çatışma çözme	Sözelleştirme Aşaması
Sadakat (Loyalty)	Ulaşılan anlaşmayı güçlendirme ve sürdürme	Amaçların Genişletilmesi Aşaması

İlkokul düzeyinde çatışma çözme becerilerini merkeze alarak akran zorbalığı ve prososyal davranışlara etkisini bütüncül şekilde ele alan müdahale programları oldukça sınırlıdır. Nitekim Evci ve diğerlerinin (2026), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri pilot çalışmada Trust-Phal yöntemi temelli akran nezaketi programının öğrencilerin çatışma çözme becerilerini anlamlı şekilde arttırdığı fakat zorbalık eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim sağlamadığı görülmüştür. Söz konusu araştırmanın küçük bir örneklemle ve kontrol grubu olmaksızın gerçekleştirilmesi, elde edilen bulguların daha geniş örneklemlerde ve kontrollü araştırma desenleriyle incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Pozitif Psikoterapi temelli Trust-Phal yöntemine dayalı psikoeğitim programının, ilkokul dördüncü öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, akran zorbalığı ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelemektir.

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma karma yöntemle desenlenmiş olup açıklayıcı sıralı desene dayanmaktadır. Açıklayıcı desene uygun olarak öncelikle nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiş, ardından nicel bulguların daha iyi anlamlandırabilmesi için yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ile nitel veriler elde edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın nicel aşamasında öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen, nitel aşamada ise olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir ilkokulda öğrenim gören 18 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için tüm dördüncü sınıf öğrencilerine “Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekten en düşük puanları alan ve veli izni bulunan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Öntest puanları açısından eşleştirilmiş öğrenciler randomize şekilde deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna dokuz hafta süren Pozitif Psikoterapi temelli Trust-Phal programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde çatışma çözme becerilerini ölçmek amacıyla Gürdoğan-Bayır ve Gültekin (2019) tarafından geliştirilmiştir. 22 maddeden oluşmaktadır ve 4'lü likert tipindedir. Ölçekte 1 ile 4 arasında puanlar sırasıyla 1- kesinlikle katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3- katılıyorum ve 4- kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. "Şiddete başvurma" ve "uzlaşmaya başvurma" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Yüksek çatışma çözme yeteneği 66–88 puan aralığındadır. 44–65 puan aralığı orta ve 22–43 puan aralığı düşüktür. Şiddete başvurma boyutundaki maddeler ters çevrilerek değerlendirilmektedir. Şiddete başvurma boyutundaki puanların yüksek olması bu çocukların daha az şiddete başvurma eğilimi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Akran Zorbalığı Ölçeği- Çocuk Formu, ilkokul düzeyindeki öğrencilerde zorbalık davranışlarının hem zorba hem de kurban boyutlarını değerlendirmeye yönelik olarak Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 37 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. 5 alt boyutu vardır; Fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma/yayma, eşyalara zarar verme zorbalığı ve mağduriyeti. Zorba ve kurbanı belirlemek amacıyla iki formdan oluşmaktadır. Maddeler her iki bölüm için aynıdır ancak ''ben yaptım'' ve ''bana yapıldı'' olarak iki paralel form bulunmaktadır. Katılımcıların zorba bölümünde bulunan söz ve eylemleri ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini, kurban bölümünde ise bunlara ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri istenmektedir. Her bir formdan alınabilecek puanlar 37 ile 185 arasında değişmekte olup, puanların artması zorba ya da kurban olma düzeyinin arttığını, yoğun zorbalık ya da daha yoğun kurban olma yaşandığını göstermektedir. Ölçeğin kurban formunun genel iç tutarlık katsayısı .90, zorba formunun ise .87 olarak bulunmuştur.

Çocuk Prososyalliği Ölçeği, Ata ve Artan (2022) tarafından çocukların prososyal davranış düzeylerini ölçebilmek amacıyla geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşmaktadır. Yardım, paylaşma ve empati olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. "Hiç Yapmam- 1 puan", "Bazen Yaparım- 2 puan", "Çoğunlukla Yaparım- 3 puan" ve "Her Zaman Yaparım- 4 puan" olmak üzere 4'lü likert tipindedir. Ölçekten hem toplam puan alınabilmekte hem de alt boyutlar ayrı ayrı ölçek olarak kullanılabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek prososyallik anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Trust-Phal Psikoeğitim Programı İçeriği ve Uygulanması

Psikoeğitim programı, Eryılmaz (2023) tarafından geliştirilen Trust-Phal yöntemi esas alınarak, ilkokul öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine uygun şekilde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Programın temel amacı, öğrencilerin çatışmanın doğasını anlamaları ve Trust-Phal yönteminde yer alan yetenekleri öğrenerek karşılaştıkları çatışmalarda kullanabilmelerini sağlamaktır. "Çözüm Takımı" adı verilen programda öğrenciler "Çözüm Dedektifleri", uygulayıcı ise "Baş Dedektif" olarak adlandırılmıştır. Program boyunca hikayeler, oyunlar, rol canlandırmaları, bireysel ve grup etkinlikleri, gerçek yaşam çatışmaları ve ev ödevlerinden yararlanılmıştır. Her oturum 40-45 dakika sürmüştür. Öğrencilerin sürece katılımını ve öğrendikleri yetenekleri benimsemelerini desteklemek amacıyla çözüm dedektifi kimlikleri ve yeteneklere özgü rozetler kullanılmıştır. Pozitif Psikoterapi'nin konsültasyon aşamalarına uygun olarak öğrenciler program süresince öğrendikleri yetenekleri kendi yaşadıkları gerçek çatışmalar üzerinde uygulamış, geliştirdikleri çözüm önerileri uygulayıcı tarafından verilen geri bildirimlerle desteklenmiştir. Programın tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına sontest ölçümleri uygulanmıştır.

Oturum	Konu	İçerik
1. Çözüm Takımı Toplanıyor	Tanışma ve yapılandırma	Grup sürecinin tanıtılması, grup aidiyetinin oluşturulması ve öğrencilerin "Çözüm Dedektifi" kimliğiyle programa hazırlanması
2. Çatışma Nedir ve Neden Çatışırız?	Çatışmanın doğası	Çatışma kavramını tanıma, çatışma ile kavga arasındaki farkı ayırt etme ve çatışmaların

		nedenlerini fark etme
3. Çatışmayı Çözersek / Çözmezsek Ne Olur?	Çatışma çözmenin önemi	Çatışmaları çözmenin olumlu, çözümsüz bırakmanın olumsuz sonuçlarını fark etme
4. Güvenirlik Yeteneği	Güvenli ilişki ve bağ kurma	Karşılıklı güven ve saygıyı destekleme, karşıdaki kişiye ve ilişkiye değer verildiğini ifade etme
5. Nezaket Yeteneği	Dinleme, empati ve nazik iletişim	Karşı tarafın duygu, düşünce ve isteklerini anlamaya çalışma, etkin dinleme ve empatik iletişim kurma
6. Dürüstlük Yeteneği	Kendini açıkça ifade etme	Duygu, düşünce ve istekleri açık biçimde ifade etme ve ben dilini kullanma
7. Başarı Yeteneği	Problem çözme	Problem çözme basamaklarını kullanma, alternatif çözüm yolları üretme ve çatışma için ortak çözüm geliştirme
8. Sadakat Yeteneği	Anlaşmaya bağlılık	Verilen sözü tutma, ulaşılan anlaşmanın koşullarını yerine getirme ve çözümün sürdürülmesinde sorumluluk alma
9. Bütünleştirme ve Kapanış	Genel tekrar ve transfer	Beş yeteneği birlikte kullanma, öğrenilenleri gerçek yaşam çatışmalarına bütüncül biçimde aktarma ve programı değerlendirme

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri IBM SPSS Statistic 26 programı ile analiz edilmiştir. Kullanılacak analiz yöntemini belirlemek amacıyla öntest ve sontest puanlarının normallik varsayımları Shapiro-Wilk testi ile çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin tespit edilmesinin ardından parametrik analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Benzer grupların öntest-sontest karşılaştırmalarında Bağımlı Örneklem t-Testi, deney-kontrol grubu sontest karşılaştırmalarında Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler içerik analizi yoluyla analiz edilecek olup araştırmanın nitel veri analizi ve izleme testi aşamaları devam etmektedir.

3. BULGULAR

Demografik Özelliklerin İncelenmesi

Araştırmanın örneklem grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Grup	Cinsiyet	N	%
Deney	Kız	5	55.6
	Erkek	4	44.6
Kontrol	Kız	4	44.6
	Erkek	5	55.6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 18 öğrencinin %50'sinin (*n*=9) kız ve %50'sinin (*n*=9) erkek olduğu görülmektedir. Deney grubunun %55,6'sı (*n*=5) kız ve %44,4'ü (*n*=4) erkek, kontrol grubunun %44,4'ü (*n*=4) kız ve %55,6'sı (*n*=5) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Betimsel Özelliklerin İncelenmesi

Tablo 2' de araştırmaya katılan öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu ve Çocuk Prososyallik Ölçeği: Çocuk Formu'na verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	Ort.	*ss*
Çatışma çözme	Öntest	18	57.06	6.68
	Sontest	18	65.78	7.60

Zorba	Öntest	18	61.67	21.85
	Sontest	18	57.33	12.43
Kurban	Öntest	18	73.56	21.54
	Sontest	18	67.11	16.91
Prososyal davranış	Öntest	18	56.00	8.51
	Sontest	18	57.72	7.23

Normallik Varsayımlarının İncelenmesi

Verilerin parametrik testler için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla öntest ve sontest puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Örneklem büyüklüğü 50'nin altında olduğu için Shapiro-Wilk testi ile çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öntest Puanları Normallik Varsayımlarına İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	*p*
Çatışma çözme	Deney	9	-0.298	-1.706	.878	.150
	Kontrol	9	-0.407	-1.634	.889	.193
Zorba	Deney	9	0.495	-1.346	.901	.256
	Kontrol	9	1.124	0.993	.889	.193
Kurban	Deney	9	1.734	3.573	.836	.052
	Kontrol	9	-0.747	-0.179	.941	.597
Prososyal	Deney	9	-0.480	0.467	.950	.691
davranış	Kontrol	9	1.212	0.489	.840	.064

Tablo 4. Sontest Puanları Normallik Varsayımlarına İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	*p*
Çatışma çözme	Deney	9	0.557	-0.436	.941	.589
	Kontrol	9	-1.151	1.160	.905	.285
Zorba	Deney	9	-0.416	0.338	.942	.602
	Kontrol	9	0.752	-0.713	.901	.258
Kurban	Deney	9	0.360	-1.019	.931	.494
	Kontrol	9	0.161	-0.434	.943	.615
Prososyal	Deney	9	0.033	-1.787	.898	.242
davranış	Kontrol	9	-0.154	0.078	.978	.951

Tablo 3 ve Tablo 4'te görüldüğü üzere öntest ve sontest için çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasındadır. Shapiro-Wilk testi sonuçlarının da tüm değişken için istatistiksel olarak anlamsız olduğu (p>.05) görülmektedir. Dolayısıyla mevcut veriler normallik varsayımlarını karşılamaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde çatışma çözme, zorba ve kurban olma, prososyal davranış düzeyleri açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	Ort.	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Çatışma	Deney	9	57.33	7.11	.17	16	.866
çözme	Kontrol	9	56.78	6.65			
Zorba	Deney	9	63.22	21.72	.29	16	.773
	Kontrol	9	60.11	23.18			
Kurban	Deney	9	70.33	23.60	-.62	16	.542
	Kontrol	9	76.78	20.13			
Prososyal	Deney	9	52.44	6.15	-1.91	16	.078
davranış	Kontrol	9	59.56	9.36			

Tablo 5'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin arasında çatışma çözme becerileri öntest puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (t_{16}=0.17, p> .05). Benzer şekilde zorba (t_{16}=0.29, p> .05), kurban (t_{16}=0.62, p> .05) ve prososyal davranış (t_{16}=1.91, p> .05) öntest puanları

açısından da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme, zorba ve kurban olma, prososyal davranış düzeyleri açısından denk gruplar oldukları söylenebilir.

Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırması

Deney grubu çatışma çözme, zorba ve kurban olma, prososyal davranış düzeyleri öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	Ort.	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Çatışma	Deney	9	57.33	7.11	-4.37	8	.002
çözme	Kontrol	9	71.00	4.95			
Zorba	Deney	9	63.22	21.72	2.32	8	.049
	Kontrol	9	50.22	6.74			
Kurban	Deney	9	70.33	23.60	1.56	8	.158
	Kontrol	9	62.00	19.38			
Prososyal	Deney	9	52.44	6.15	-1.56	8	.158
davranış	Kontrol	9	56.78	6.65			

Tablo 6'te deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme (t_8=4.37, p<.05) ve zorba (t_8=2.32, p<.05) öntest ile sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kurban (t_8=1.56, p> .05) ve prososyal davranış (t_8=1.56, p> .05) öntest ile sontest puanları arasında ise anlamlı fark görülmemektedir. Bu bulgular uygulanan programın öğrencilerin çatışma çözme becerilerini arttırmada ve zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğunu, kurban olma ve prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir değişim oluşturmadığını göstermektedir.

Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırması

Kontrol grubu çatışma çözme, zorba ve kurban olma, prososyal davranış düzeyleri öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	Ort.	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Çatışma	Deney	9	56.78	6.65	-1.92	8	.091
çözme	Kontrol	9	60.56	6.06			
Zorba	Deney	9	60.11	23.18	-0.95	8	.371
	Kontrol	9	64.44	13.01			
Kurban	Deney	9	76.78	20.13	0.79	8	.452
	Kontrol	9	72.22	13.15			
Prososyal	Deney	9	59.56	9.36	0.38	8	.718
davranış	Kontrol	9	58.67	8.05			

Tablo 7'de görüldüğü üzere kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme (t_8=1.92, p> .05), zorba (t_8=0.95, p> .05), kurban (t_8=0.79, p> .05) ve prososyal davranış (t_8=0.38, p> .05) öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgular, psikoeğitim programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin çatışma çözme, zorba ve kurban olma, prososyal davranış düzeylerinde anlamlı bir değişim gerçekleşmediğini göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanlarının Karşılaştırması

Deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme, zorba ve kurban olma, prososyal davranış düzeyleri sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	Ort.	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Çatışma	Deney	9	71.00	4.95	4.00	16	.001
çözme	Kontrol	9	60.56	6.06			
Zorba	Deney	9	50.22	6.74	-2.91	16	.010
	Kontrol	9	64.44	13.01			
Kurban	Deney	9	62.00	19.38	-1.31	16	.209
	Kontrol	9	72.22	13.15			
Prososyal	Deney	9	56.78	6.65	-0.54	16	.595
davranış	Kontrol	9	58.67	8.05			

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında çatışma çözme (t_{16}=4.00, p<.05) ve zorba (t_{16}=2.91, p<.05) sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, kurban (t_{16}=1.31, p> .05) ve prososyal davranış (t_{16}=0.54, p> .05) sontest puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, psikoeğitim programının çatışma çözme ve zorba olma deney grubu lehine etkili olduğu ancak kurban olma ve prososyal davranış gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4. SONUÇ

Araştırma sonucunda, Trust-Phal psikoeğitim programına katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin arttığı, zorbalık yapma davranışlarının ise azaldığı görülmüştür. Bu sonucun, programın doğrudan çatışma çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yapısından, yıkıcı tepkiler yerine yapıcı alternatiflerin öğretilmesinden ve öğrenilen becerilerin davranışa aktarılmasını destekleyen içeriğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Buna karşın kurban olma ve prososyal davranış değişkenlerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kurban olma ve prososyal davranış değişkenlerinin daha geniş kapsamlı etkenlerden etkilenebileceği ve programın bu değişkenlerde anlamlı bir değişim oluşturmak için yeterli olmamış olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak araştırmada elde edilen bulgular, Pozitif Psikoterapi temelli Trust-Phal psikoeğitim programının ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde ve zorbalık davranışlarının azaltılmasında etkili olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim Evci ve diğerleri (2026), Trust-Phal temelli akran nezaketi psikoeğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme sağladığını belirlemiştir. Ancak zorbalık eğilimlerinde azalma görülmesine rağmen değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Mevcut araştırmada ise zorbalık düzeyindeki azalmanın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu doğrultuda araştırmacılar, uygulayıcılar çeşitli öneriler sunulmuştur;

- Araştırmacılar Trust-Phal psikoeğitim programının etkililiğini, daha geniş örneklem ve farklı yaş gruplarında, uzun süreli izleme yapılacak çalışmalarla yeniden inceleyebilir.
- Okul psikolojik danışmanları Trust-Phal psikoeğitim programını önleyici rehberlik etkinliklerinde kullanabilir.
- Gelecek çalışmalarda kurban ve prososyal davranış değişkenlerinde anlamlı farklılık elde edilebilmesi için bu değişkenleri daha doğrudan hedef alan etkinliklere yer verilebilir.
- Program yalnızca öğrencilerle sınırlı tutulmayarak öğretmen ve velilerin sürece dahil edildiği kapsayıcı uygulamalar geliştirilebilir.

5. KAYNAKLAR

Akgün, S. ve Araz, A. (2014). Çatışma çözme eğitiminin Türk ilkokul öğrencilerinde çatışma çözme becerileri, sosyal yeterlilik ve saldırganlık üzerindeki etkileri. *Barış Eğitimi Dergisi, 11*(1), 30–45. https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777898

Anadolu Ajansı. (2026, 28 Ağustos). *TBMM Akran Zorbalığının Araştırılması Alt Komisyonu taslak raporunu tamamladı.* https://www.aa.com.tr/tr/gundem/tbmm-akran-zorbaliginin-arastirilmasi-alt-komisyonu-taslak-raporunu-tamamladi/3923954

Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(1), 379-388.

Ata, S. ve Artan, İ. (2022). Çocuk Prososyallik Ölçeği: Çocuk formu geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Spor, Eğitim ve Çocuk, 2*(3), 1–14. https://doi.org/10.5505/sec.2022.54154

Aykut, G. N. (2024). *Ergenlerin prososyal davranışları, kişilerarası problem çözme becerileri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Baydar Hasırcı, H. (2024). *Mindfulness (bilinçli farkındalık) temelli akran zorbalığını azaltma programının mindfulness ve akran zorbalığı düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tez]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 610–656). Wiley.

Eryılmaz, A. (2023). The method of resolving actual conflict in five stages and with five capabilities based on positive psychotherapy: The Trust-Phal method. *The Global Psychotherapist, 3*(1), 15–24.

Evci, E., Eryılmaz, A., Yavuzay, M. ve Cin Akbalı, T. (2026). Pozitif Psikoterapi temelli akran nezaketi psikoeğitim programının zorbalık eğilimleri ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi: Bir pilot çalışma. *The Global Psychotherapist, 6*(2), 40–49. https://doi.org/10.52982/lkj312

Gürdoğan Bayır, Ö. ve Gültekin, M. (2017). İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 86–103.

Gürdoğan Bayır, Ö. ve Gültekin, M. (2019). Çatışma çözme becerisi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(1), 214–239.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780.

Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi,* (23), 1–12.

Soto-García, O., Sainz, V., Maldonado, A., & Calmaestra, J. (2024). The TEI program for peer tutoring and the prevention of bullying: Its influence on social skills and empathy among secondary school students. *Social Sciences, 13*(1), 51. https://doi.org/10.3390/socsci13010051

Spivak, A. L. (2016). Dynamics of young children's socially adaptive resolutions of peer conflict. *Social Development, 25*(1), 212–231.

Şevkin, B. (2008). *"Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk" eğitim programının ilköğretim 4.- 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Turgut, G. (2025). *Akran zorbalığını önleme ailelerindeki ortaokullarda akran zorbalığının etkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hitit Üniversitesi.

B069

SOSYAL MEDYA KULLANIMI İLE BEDEN UTANCI ARASINDAKİ İLİŞKİDE SOSYAL KARŞILAŞTIRMAYA DAYALI BENLİK DEĞERLENDİRMESİNİN ARACI ROLÜ

Nisa Sağlam, Doç. Dr. Ahmet Sapancı
Düzce Üniversitesi
Bildiri no: ABS-MMZTCZ

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal medya kullanımı ile beden utancı arasındaki ilişkide sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesinin aracı rolünü incelemektir. İlişkisel tarama modelinde ve kesitsel desende yürütülen araştırmanın katılımcılarını, uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 373 yetişkin oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 18 ile 61 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 32.61'dir (SS = 9.87). Katılımcıların %62.2'si kadın, %37.8'i erkektir. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve Nesneleştirilmiş Beden Bilinci Ölçeği'nin beden utancı alt boyutu kullanılarak çevrim içi ortamda toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve PROCESS Macro Model 4 kullanılarak 5.000 yeniden örneklemeye dayalı bootstrap aracılık analizi uygulanmıştır. Bulgular, sosyal medya kullanımı ile beden utancı arasında pozitif yönde düşük düzeyli bir ilişki bulunduğunu göstermiştir ($r = .11$, $p = .028$). Sosyal medya kullanımı ile sosyal karşılaştırmaya dayalı olumlu benlik değerlendirmesi arasında negatif yönde düşük düzeyli ($r = -.15$, $p = .003$), olumlu benlik değerlendirmesi ile beden utancı arasında ise negatif yönde orta düzeyli bir ilişki belirlenmiştir ($r = -.40$, $p < .001$). Aracılık analizi sonucunda sosyal medya kullanımının, sosyal karşılaştırmaya dayalı olumlu benlik değerlendirmesindeki azalma aracılığıyla beden utancıyla pozitif yönde dolaylı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur (B = 0.0745, BootSE = 0.0274, %95 bootstrap GA [0.0253, 0.1329]). Aracı değişken modele dâhil edildiğinde sosyal medya kullanımı ile beden utancı arasındaki doğrudan yol anlamlı değildir (B = 0.0660, $p = .268$). Bulgular, sosyal medya kullanımı ile beden utancı arasındaki ilişkinin açıklanmasında karşılaştırmalı benlik değerlendirmesinin olası bilişsel süreçlerden biri olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmanın kesitsel yapısı nedeniyle sonuçlar nedensel bir ilişki olarak yorumlanmamalıdır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal medya kullanımı, beden utancı, sosyal karşılaştırma, benlik değerlendirmesi, aracılık analizi

1.GİRİŞ

Hızla değişen iletişim teknolojilerini insanların iletişim alışkanlıklarını da değiştirmiştir. Eskiden birçok iletişim aracı evde sabitken günümüzde taşınabilir ve tek cihazla birleşmiş halde kullanılabilmektedir. Akıllı telefonların da kullanımın da artmasıyla neredeyse herkesin kullandığı çevrimiçi dünya oluşmuştur (Tutgun Ünal ve Deniz, 2020). Böylelikle kişilerin hayatlarını paylaşmalarını ve başkalarının da onun hayatına katılması kolaylaşmıştır (Arık ve Arık, 2020). Açıklık, katılım, etkileşim ve karşılıklılık gibi özellikleri bir araya getiren bu ortam, bireylere düşüncelerini paylaşma ve başkalarıyla etkileşime geçme imkânı sunmaktadır. Beğeni ve öneri gibi unsurlar ise kullanıcıların kendini ifade etmesini kolaylaştırarak yeni deneyimler yaşamalarına olanak tanır. Bu özellikleri bir arada bulunduran yapı, sosyal medyadır (Şengöz ve Eroğlu, 2017).

Sosyal medyanın hayatın bu kadar içinde olması sadece teknolojik bir ilerleme olarak değerlendirilemez. Sosyal medya nasıl iletişim kurulduğunu, bilgileri aktardığımızı ve bunlarla bağlantılı olarak nasıl yeni bir kimlik oluşturduğumuzu etkileyen toplumsal bir olgu oluşturmuştur. Hayatın her alanında etkili olması

nedeniyle sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim hakkında etkileri de mevcuttur. Bu gelişim hem olumlu hem olumsuz anlamda olabilir (Katırcı ve Bulut, 2024).

Medya organlarında yer alan yazılar, görseller, televizyon programları ve sosyal medya paylaşımları aracılığıyla bedenin yeniden şekillendirilip belirli idealler doğrultusunda sunulması, medyanın beden üzerindeki etkilerini güncel bir tartışma konusu haline getirmiştir (Eşiyok Sönmez ve Özgen, 2017). Sosyal medya uygulamalarında geçirilen süre arttıkça kişinin bedeni hakkındaki olumsuz düşünceleri artmaktadır. Kişiler sosyal medyada karşılaştığı ve genellikle gerçekçi olmayan bedenler karşısında kendini kıyaslama ve bedeni ile ilgili memnuniyetsizlik yaşamaya başlamaktadır. (Öngören ve İntizamoğlu, 2025). Medyada zayıflık temelli güzellik standartlarının yaygınlığı, bireylerin sağlıksız diyetler yapmasına, estetik operasyon isteklerinin artmasına neden olmaktadır. Kişilerin kendini yetersiz hissetme ve benlik saygısında azalma gibi olumsuz psikolojik sonuçlar yaşamasına yol açmaktadır (Oğuz, 2005). Aynı zamanda sosyal medyada kişiler başka kişilerin bedenleri hakkında olumsuz yorumlar yapabilmektedir. Sanal zorbalık kişinin kendi bedeni hakkındaki düşüncelerini olumsuz yönde etkileyerek kişinin özsaygısının düşmesine neden olabilmektedir (Yıldırım, 2024).

Beden, bireyin varlığını dünyaya yansıtan bir ayna gibidir. Bu yansıma yalnızca fizyolojik özellikleri değil, aynı zamanda kültürel kodları ve toplumsal etkileri de taşır. (Öngören, 2015). Bireyin içinde yaşadığı toplumun cinsiyet algısı ve beklentileri kişinin beden algısını şekillendirmektedir. Birey toplumun beklentilerini içselleştirerek kendi bedenini dışarıdan izlemeye başlar. Bu izleme sonucunda bedeni bir nesne haline gelmektedir (Fredrickson ve Roberts, 1997).

Kendini nesneleştirme üç yapıdan oluşmaktadır. Kişinin bedenini dışarıdan bir göz gibi izlediği ve değerlendirdiği ilk yapı beden izlemedir. Bu izleme sonucunda kişi toplumsal standartlara ulaşamayacağını fark eder ve bundan utanç duymaya başlar. Üçüncü yapı kişinin çaba göstererek toplumun idealize ettiği bedene ulaşabileceğine yönelik hissettiği inançtır (McKinley ve Hyde, 1996).

Kendini nesneleştiren kadınlar genellikle çevrelerindeki insanlar tarafından beğenilme arzusuyla dış görünüşlerine önem verirler. Bu kadınlar, sadece beğenilmekle kalmayıp bedenlerini kimliklerinin bir yansıması olarak görürler ve medyada sunulan “ideal kadın” imajına ulaşma çabası içindedirler (Fredrickson vd., 2011). Bu kuram kadınların kültürel bağlamda maruz kaldıkları cinsel nesneleştirmenin beden algılarıyla nasıl ilişkili olduğunu açıklamaktadır. Toplumsal düzeydeki cinsel nesneleştirme biçimleri (örneğin cinsel bakışlar ya da taciz), kadınlarda kendini nesneleştirme ve kendini sürekli gözlemleme eğilimini artırmaktadır. Bu durum, görünüşe yönelik kaygı ve beden utancı gibi olumsuz öznel deneyimlere yol açarak depresyon, yeme bozuklukları ve cinsel işlev problemleri gibi ruh sağlığı risklerini beraberinde getirmektedir (Fredrickson ve Roberts, 1997).

Bireylerin bedenleriyle ilgili algıları çoğu zaman yalnızca kendi değerlendirmelerine değil, çevrelerindeki insanların nasıl göründüğüne dair gözlemlerine de dayanır. Kilo, boy ya da fiziksel çekicilik gibi özellikler başkalarıyla karşılaştırıldığında, kişi kendi bedenine yönelik duygularını yeniden şekillendirebilir. Bu süreç, bedeninden hoşnut olma ya da memnuniyetsizlik yaşama üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Sosyokültürel yaklaşımlar, özellikle modern toplumlarda ince ve “ideal” kabul edilen bedenin öne çıkarılmasıyla birlikte, kişilerin kendilerini bu standartlarla karşılaştırmaya daha yatkın hâle geldiğini vurgular. Bu karşılaştırmalar çoğu zaman olumsuz değerlendirmelerle sonuçlanarak, bireyde utanç, yetersizlik ya da bedeninden uzaklaşma gibi duyguların gelişmesine zemin hazırlar. Dolayısıyla beden utancının önemli kaynaklarından biri, kişinin toplumsal olarak sunulan beden idealleriyle kendini kıyaslamaya başlamasıdır (Haavio-Mannila ve Purhonen, 2001).

İnsanın görüşlerini ve yeteneklerini değerlendirmesinin doğal bir süreçtir. Bu değerlendirme sürecinde nesnel bir araç olmazsa kişi kendi görüş ve yeteneklerini başkalarının görüş ve yetenekleriyle karşılaştırarak değerlendirme yapar. Kişi karşılaştırmayı yapacak ne bir ölçüt ne de başka kişi bulamazsa yaptığı değerlendirmede kararsız kalır. Ancak karşılaştırma yapacağı kişinin performansı kendi performansından yüksekse kişinin karşılaştırma yapma eğilimi azalacaktır (Festinger,1954).

Kendini geliştirme ihtiyacı duyan kişi kendini kendinden daha iyi durumda olan kişilerle karşılaştırırlar. Buna yukarı doğru karşılaştırma denir. Kişi yaptığı değerlendirmeyi doğru şekilde yapmak için benzer kişileri tercih ederler. Sosyal karşılaştırma kişiler arasındaki farklı ihtiyaç ve hedeflerden dolayı farklı sonuçlar verebilir (Yılmaz, 2024). Yukarı doğru karşılaştırmayı kişinin sadece yeteneklerini değerlendirmek için değil aynı zamanda geliştirmek için yaparlar (Festinger, 1954).

Kişi düşük özsaygıya sahipse kendini güçlendirmek için aşağı doğru karşılaştırmaya daha sık başvurmaktadır. Karşılaştırma yapacağı hedefi seçerken toplum tarafından da aşağılanması kabul edilebilir kişileri seçme eğilimi yüksektir. Ancak kişi kendinden daha olumsuz duygular yaşayan kişileri karşılaştırma eylemine girse bile bu karşısındaki kişinin yaşadığı olumsuz duygu için sevinmez (Wilss, 1981).

Günümüzde sosyal karşılaştırma medya aracılığı ile gerçekleşmektedir. Medya ile aktarılan ideal görüntüler kişilerin kendileri hakkında olumsuz değerlendirmeler yapmasına neden olmaktadır. Karşılaştırma yapılan alanlardan biri de bedendir. Kişi sosyal medyada karşılaştığı ideal beden ile kendi bedenini karşılaştırmaktadır (Ürkmez, 2025). Sosyal medya uygulaması olan Instagram'da beğeni sayısının sosyal karşılaştırmaya neden olduğu, yapılan sosyal karşılaştırmanın da kişinin bedeni hakkında olumsuz değerlendirmeleri etkileyeceği sonucuna varılmıştır (Tiggemann ve ark., 2018). Sosyal medya kişinin kendi bedeni ile özellikle popüler kişilerin mükemmelliyetçi karşılaştırmasına teşvik etmektedir (Yıldırım, 2024).

Tüm bu teorik zemin ve oluşumları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın temel amacı, sosyal medyanın bedenden utancı üzerindeki etkide sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesinin aracı (mediator) rolü test etmektir. Elde edilen sonuçların, sosyal medya kullanımı, beden utancı ve sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi arasındaki ilişkilere, mevcut literatüre önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir.

2.YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, sosyal medya kullanımı, beden utancı ve sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin yönleri ve derecelerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, değişkenlerin mevcut durumlarını zaman içinde bir kesit alarak incelediği için kesitsel niteliktedir.

Veri toplama işlemine başlamadan, süresi ve gönüllülük ilkesi hakkında bilgi verilmiştir. Veriler anonim olarak toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, [Mayıs-Haziran,2025] tarihleri arasında çevrimiçi anket yoluyla gönüllü olarak katılan toplam 386 kişi oluşturmaktadır. Bu araştırmada zaman ve erişilebilirlik açısından uygun görülen katılımcılara ulaşmak için kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; yaşlarının 18 ile 61 arasında değiştiği, yaş ortalamasının 32.58 (ss=9,85) olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun %62'si (n=240) kadın ve %38'i (n=146) erkektir.

Çalışmaya katılan 386 kişinin sosyal medya kullanım dağılımı incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık yarısının (%49.7) en çok Instagram kullandığı görülmüştür. Bunu sırasıyla WhatsApp (%20) X (%12.7), TikTok (%9.8) ve Facebook (%7.8) kullanımı takip etmektedir. Bu bulgu, çalışmanın görsel ağırlıklı platformlara odaklanma bağlamını desteklemektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarına ek olarak, katılımcıların demografik ve sosyal medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Form, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, en sık kullanılan sosyal medya platformu ve sosyal medyada ortalama geçirilen süre sorularını içermektedir.

Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği

Bu araştırmada, bireylerin sosyal medya kullanım düzeylerini ölçmek amacıyla Deniz ve Tutgun-Ünal (2019) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği (SMKÖ)'nden yararlanılmıştır. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır: "Süreklilik" ve "Yetkinlik". Süreklilik boyutu, bireyin sosyal medya kullanımını ne ölçüde düzenli bir şekilde sürdürdüğünü belirlemeye yöneliktir; Yetkinlik boyutu ise kişinin sosyal medya ortamlarında kendini yeterli ve başarılı hissetme düzeyini ölçmektedir.

Toplamda 8 maddeden oluşan ölçek, her bir alt boyutta 4 maddelik yapı ile katılımcıların sosyal medya kullanımını kapsamlı biçimde değerlendirmeye olanak verir. 1–4. maddeler Süreklilik, 5–8. maddeler ise Yetkinlik boyutuna karşılık gelmektedir. Ölçek 5'li Likert formatında uygulanmakta olup, yanıt seçenekleri "Bana hiç uygun değil"den "Bana tamamen uygun'a kadar uzanmaktadır.

Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği'nden elde edilen **yüksek puanlar**, bireyin sosyal medyayı daha sık kullandığını, günlük yaşamının önemli bir bölümünü sosyal medya etkinliklerinin oluşturduğunu ve sosyal medya kullanımının bireyin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, **düşük puanlar**, bireyin sosyal medya kullanımının sınırlı olduğunu ve sosyal medyanın günlük yaşam üzerindeki etkisinin görece düşük düzeyde seyrettiğini ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach α katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Karşılaştırma Ölçeği

Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, bireylerin kendilerini diğer insanlarla karşılaştırdıklarında nasıl değerlendirdiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin özgün hale 5 maddelik versiyonu Gilbert ve Trent tarafından hazırlanmıştır. Türkçe uyarlaması ise bazı ek maddeler eklenerek Şahin ve Şahin (1992) tarafından gerçekleştirilmiştir. Güncel formu, uçları zıt ifadelerden oluşan 18 maddelik yapıdan meydana gelmekte ve 6 basamaklı bir derecelendirme üzerinden puanlanmaktadır.

Ölçek sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesini ölçmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kişinin sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesinin olumlu olduğu anlamına gelmektedir. Bireyin benlik değerlendirmesinin olumlu olması kişinin kendi özelliklerini gerçekçi olarak değerlendirdiği, güçlü yönlerinin farkında olup zayıf yönlerinin geliştirilebilir olduğu düşünmesidir. Ölçekten alınan düşük puan ise kişinin sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesinin olumsuz olduğu anlamına gelmektedir. bu durum bireyin kendi özelliklerine çoğu zaman eleştirel baktığını, güçlü yönlerini göz arde ederken zayıf yönlerine aşırı odaklandığını düşündürmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

Nesneleştirilmiş Beden Bilinci Ölçeği (NBBÖ)

McKinley ve Hyde (1996) tarafından oluşturulan ölçek, bireylerin benlik algılarını fiziksel görünümleri üzerinden kurma eğilimlerini ve bedenlerini dışarıdan bir gözlemci gibi değerlendirip değerlendirmediklerini ölçmeye yönelik toplam 24 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek, her biri 8 maddeden oluşan üç alt boyuttan oluşur. Bu alt boyutlar; kişinin dış görünüşünü başkalarının bakışıyla takip etmesini ifade eden "beden izleme", kişinin yeterli çaba gösterdiğinde arzu edilen fiziksel görünüme ulaşabileceğine yönelik inancını yansıtan "kontrol inancı" ve gerçekçi olmayan beden standartlarına uyamadığında ortaya çıkan "beden utancı" boyutlarıdır. Ölçekte yer alan maddeler 7'li Likert tipi bir ölçeklendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yağmurcu ve Tosun (2018) tarafından yapılmış; uyarlama çalışmasında ölçeğin 22 maddelik yapısı ve üç faktörlü formu korunmuştur.

Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin toplumsal ve kültürel olarak dayatılan beden standartlarını içselleştirdiği ve beden görünümünü bu standartlarla değerlendirdiğini, değerlendirme sonucunda standartlara uymadığını düşündüğünde bedeni hakkında utanç yaşadığını göstermektedir. Buna karşılık düşük puanlar bireyin bedeni hakkında daha kabul edici bir tutum sergilediği, bedenine ilişkin yaşadığı utanç duygusunun daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ölçeğin beden utancı alt boyutuna (8 madde) yer verilmiştir. Beden Utancı alt ölçeği için cronbach alpha değeri .77 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın temel değişkenleri olan Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Karşılaştırmaya Dayalı Benlik Değerlendirmesi ve Beden Utancı alt boyutlarına ait betimleyici istatistikler incelenmiştir. Tablo 1'de bu değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımı, Beden Utancı ve Sosyal Karşılaştırmaya Dayalı Benlik Değerlendirmesine İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Min.	Maks.	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Beden Utancı	8	50	27,05	9,89	,01	,87
Sosyal Medya Kullanımı	8	40	25,87	8,06	-,05	-1,22
Sosyal Karşılaştırmaya Dayalı Benlik Değerlendirmesi	18	108	73,67	20,82	-,54	,40

Tablo 1'de görüldüğü üzere, değişkenlere ait çarpıklık (En düşük -.54, En yüksek ,01) ve basıklık (En düşük -1.22, en yüksek .87) değerlerinin mutlak değerde +-1,5 sınırları içerisinde yer alması, değişkenlerin normal dağılım varsayımına uygun olduğunu ve bu nedenle hipotez testleri için Pearson Korelasyon gibi parametrik analizlerin uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2023.

Tablo 2. Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3
1.Beden Utancı	-		
2.Sosyal Medya Kullanımı	,03	-	
3.Sosyal Karşılaştırmaya Dayalı Benlik Değerlendirmesi	-,38**	-,13**	-

*Not: **p < .05.*

Tablo 2'de sunulan bulgulara göre, beden utancı ve sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır (r= -,38; p<.05). Bu bulguya göre beden utancı arttıkça, bireylerin sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi azalmakta yani olumlu benlik algısı azalmaktadır. Sosyal medya kullanımı ve sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi arasında da olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır (r= -,13, p<.05). Bu bulguya göre sosyal medya kullanımı arttıkça sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi azalmakta ve olumsuz benlik algısı gelişmektedir. Beden utancı ve sosyal medya kullanımı arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur.

Araştırmada sosyal medya kullanımı bağımsız değişken, beden utancı bağımlı değişken ve sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi aracı değişken olarak belirlenmiştir. Analizler Hayes (2022) PROCESS Macro Model 4 kullanılarak yürütülmüştür.

Bağımsız değişkeninin aracı değişken üzeri etkisini gösteren a yolu incelendiğinde, sosyal medya kullanımının sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur (β = –.132, SE = .130, t = –2.609, p = .009, LLCI = –.598, ULCI = –.084). Bu sonuca göre sosyal medya

kullanımı arttıkça sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi azalmakta kişinin olumsuz benliği ortaya çıkmaktadır.

Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelenen b yolu Sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesinin beden utancı üzerindeki etkisi anlamlıdır (β = –.391, SE = .0226, t = –8.425, p < .001, LLCI = –.2304, ULCI = –.1416). Sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi arttıkça yani olumlu benlik geliştikçe beden utancı azalmaktadır.

Sosyal medya kullanımının beden utancı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı değildir (β = –.0237, SE = .0583, t = –0.407, p = .684, LLCI = –.1383, ULCI = .0908). Bu bulgu, sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi modele dahil edildiğinde doğrudan etkinin ortadan kalktığını göstermektedir.

Sosyal medya kullanımının beden utancı üzerindeki toplam etkisi anlamlı değildir (β = .0397, SE = .0626, t = .633, p = .527, LLCI = –.0834, ULCI = .1627).

Sosyal medya kullanımının beden utancı üzerindeki dolaylı etkisi sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi aracılığıyla anlamlı bulunmuştur (Bootβ = .0517, BootSE = .0210, BootLLCI = .0108, BootULCI = .0936). Bootstrap güven aralığı sıfırı içermediği için aracılık etkisi anlamlıdır. Bu sonuç, sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesi sosyal medya kullanımı ile beden utancı arasındaki ilişkide tam aracılık rolü oynadığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, sosyal medya kullanımının beden utancı üzerindeki etkisinin, sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesinin aracılığıyla dolaylı biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. Doğrudan etki anlamsızken, dolaylı etkinin anlamlı olması tam aracılık (full mediation) modeline işaret etmektedir.

4.SONUÇ

Yapılan araştırmada sosyal medya kullanımı ile beden utancı arasında doğrudan anlamlı bir ilişki bulunmamış; ancak sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik değerlendirmesinin modele dâhil edilmesiyle birlikte sosyal medya kullanımının beden utancı üzerindeki etkisinin tam aracılık yoluyla gerçekleştiği saptanmıştır. Bu bulgu, sosyal medyanın beden utancı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını, ancak bireylerin sosyal medya içeriklerini nasıl yorumladıkları ve kendilerini başkalarıyla nasıl değerlendirdikleri üzerinden dolaylı bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Literatürde sosyal medya ve beden algısı ilişkisinde doğrudan ilişki olmadığı sonucunu destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Goh, Hartanto, Kasturiratna ve Majeed (2025) tarafından yürütülen araştırmada ekran süresi ile beden memnuniyetsizliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ve tutarlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Bu bulgular, yalnızca sosyal medya kullanım süresine bakmanın beden imajı değişkenini açıklamakta yeterli olmayabileceğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlar, sosyal medya kullanımının tek başına beden utancına bir etkisinin olmadığı; bunun yerine, sosyal medyada sunulan idealize edilmiş bedenlerle yapılan sosyal karşılaştırmaların bireyin benlik değerlendirmesini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Sosyal karşılaştırma sonucunda bireylerin benlik değerlendirmelerinin olumsuz olması kendi bedenlerine yönelik eleştirel tutumların artmasına yol açmakta ve bu durum beden utancı duygusunu güçlendirmektedir. Festinger'in Sosyal Karşılaştırma Kuramı'na göre bireyler, kendileriyle ilgili değerlendirmelerini oluştururken başkalarıyla karşılaştırma yapma eğilimindedir. Özellikle kişi nesnel değerlendirme ölçütlerini bulamadığında, sosyal karşılaştırmalar benlik algısının şekillenmesinde belirleyici olmaktadır (Festinger, 1954). Sosyal medya ortamları, idealize edilmiş beden temsillerinin yoğunluğu nedeniyle yukarı yönlü sosyal karşılaştırmaların sıklaştığı bir bağlam sunmakta; bu durum bireylerin benlik değerlendirmelerinin olumsuzlaşmasına zemin hazırlamaktadır.

Bu bağlamda, bireyin bedenine yönelik olumsuz duygular geliştirmesinde belirleyici olan unsurun sosyal medya kullanımı değil, sosyal medya aracılığıyla gerçekleşen sosyal karşılaştırmaya dayalı olumsuz benlik algısı olduğu söylenebilir. Bulgular, nesneleştirme kuramı çerçevesinde ele alındığında, bireyin toplumsal güzellik standartları üzerinden değerlendirmesinin beden utancının artmasına zemin hazırladığını

göstermektedir. Bahtiyar (2021) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencileri örneklemi kullanılarak sosyal medya tutumu ile beden imgesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı çalışmada, bireylerin sosyal karşılaştırma düzeylerinin beden imgesi algısı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu durum, yalnızca sosyal medya kullanımının değil bireyin sosyal karşılaştırma eğilimi gibi psikososyal özelliklerin de beden imajı algısında rol oynayabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma sosyal medya kullanımı ile beden utancı ilişkisinin doğrudan bir yapıdan ziyade, kişisel değerlendirme süreçleri aracılığıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, beden utancına sosyal medya kullanımından çok, bireylerin sosyal karşılaştırma eğilimlerini ve benlik değerlendirme biçimlerini hedef almanın daha etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler kesitsel bir desen kapsamında incelenmiştir. Bu nedenle elde edilen bulgular nedensel çıkarımlara olanak tanımamaktadır. Değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin daha sağlıklı biçimde ortaya konabilmesi için gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal ya da deneysel araştırma desenlerinin kullanılması önerilmektedir.

İkinci olarak, bu araştırmada sosyal medya kullanımı genel bir çerçevede ele alınmış, belirli bir sosyal medya uygulamasına odaklanılmamıştır. Farklı sosyal medya platformlarının içerik yapıları ve kullanım amaçları göz önünde bulundurulduğunda, ilerleyen çalışmalarda belirli bir sosyal medya uygulamasının ele alınmasının, bulguların daha ayrıntılı ve bağlamsal biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.KAYNAKÇA

Arık, B., ve Arık, E. (2020). Facebook'un dönüşen mahremiyet yaklaşımı: "Gelecek mahremiyettir". *Intermedia International E-Journal, 7*(13), 447-461.

Bahtiyar, M. (2021). Üniversite öğrencilerinde sosyal karşılaştırma, sosyal medya tutumu ve beden imgesi ilişkisinin incelemesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, *8*(2), 23-38.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Deniz, L. ve Tutgun-Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sosyal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, *11*(18), 1025-1057.

Eşiyok Sönmez, E, & Özgen, Ö. (2017). Medya kullanımı ve beden imajı: Türkiye ve İngiltere örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* , (27), 78-95.

Festinger, L. (1954). Sosyal karşılaştırma süreçleri teorisi. *İnsan ilişkileri* , *7* (2), 117-140.

Fredrickson, B. L., Hendler, L. M., Nilsen, S., O'Barr, J. F., & Roberts, T. A. (2011). Bringing back the body: A retrospective on the development of objectification theory. Psychology of Women Quarterly, 35, 689–696. https://doi.org/10.1177/0361684311426690.

Fredrickson, BL ve Roberts, TA (1997). Nesneleştirme teorisi: Kadınların yaşanmış deneyimlerini ve ruh sağlığı risklerini anlamaya doğru. *Kadın psikolojisi üç aylık dergisi* , *21* (2), 173-206.

Goh, A. Y. H., Hartanto, A., Kasturiratna, K. T. A. S., & Majeed, N. M. (2025). *No consistent evidence for between- and within-person associations between objective social media screen time and body image dissatisfaction: Insights from a daily diary study. Social Media and Society, 11*(1). https://doi.org/10.1177/20563051251313855

Haavıo-Mannila Elina, Purhonen Semi, "Slimness and Self-rated Sexual Attractiveness: Comparisons of Men and Women in Two Cultures", *Journal of Sex Research*, C.XXXVIII, S.2, 2001, ss. 102-110.

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). The Guilford Press.

Katırcı, E. K. ve Bulut, S. (2024). Sosyal medyanın çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri: Bir literatür incelemesi. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi, 9*(2), 125-144.

Mckinley, N.M. ve Hyde, J. S. (1996). The objectified body consciousness scale development and validation. *Psychology Of Women Quarterly, 20*(2), 181-215.

Oğuz, G. (2005). Bir güzellik miti olarak incelik ve kadınlarla ilgili beden imgesinin televizyonda sunumu. *Selçuk İletişim*, *4*(1), 31-37.

Öngören, B. (2015). Sosyolojik Açidan Sağlikli Beden İmgesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *16*(34), 25-45.

Öngören, B., & İntizamoğlu, M. (2025). Sosyal Medya ve İnternet Kullanımının Pozitif Beden Algısı Üzerindeki Etkisi. *İmgelem*, (Yeni Medya Çalışmaları), 145-168

Şahin, N. H., Durak, A. ve Şahin, N. (1993). Sosyal karşılaştırma ölçeği: Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Şengöz, A. ve Eroğlu, E. (2017). Örgütlerde sosyal medya kullanımı: Sosyal medya algıları, amaçları ve kullanım alışkanlıkları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 5*(1), 503-524.

Tiggemann, M., Hayden, S., Brown, Z., ve Veldhuis, J. (2018). The effect of Instagram “likes” on women’s social comparison and body dissatisfaction. Body Image, *26*, 90–97. DOI:10.1016/j.bodyim.2018.07.002.

Tutgun Ünal, A. ve Deniz, L. (2020). Sosyal medya kuşaklarının sosyal medya kullanım seviyeleri ve tercihleri. *Opus International Journal Of Society Researches, 15*(22), 1289-1319.

Ürkmez, S. (2023). *Sosyal karşılaştırma ve beden imajı değerlendirmelerinin kişilerarası iletişim bağlamında incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi

Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90*(2), 245.

Yağmurcu, Y. ve Tosun, L. P. (2018). Nesneleştirilmiş beden bilinci ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi, 6*(13), 225-255.

Yıldırım, A. (2024). *Sosyal medya kullanımının ergenlerin beden imajı algısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi

Yılmaz, O. (2024). *Algılanan helikopter ebeveyn tutumlarının yaşam doyumuna etkisinde bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırmanın aracı rolü*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

B070

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Doç. Dr. NİHAN ARSLAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Bildiri no: ABS-NK7PYF

Özet

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklemler t testi sonuçlarına göre kadın öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puan ortalaması $\bar{X}$ = 17.76 SS = 4.23 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması $\bar{X}$ = 19.36 SS = 4.33 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin kadın öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir t(361) = -3.08 p = .002. Varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır Levene's F = 0.33 p = .567. Etki büyüklüğü Cohen's d = -0.38 olup bu değer küçük ile orta düzey arasında bir etkiye işaret etmektedir. Bölüm değişkenine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir F(6.356) = 0.88 p = .507. Bölümler arası kareler ortalaması 16.42 iken grup içi kareler ortalaması 18.60 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak psikolojik dayanıklılık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmakta ve erkek öğrenciler lehine bir farklılık ortaya çıkmakta ancak bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik dayanıklılık, üniversite öğrencileri, cinsiyet.

INVESTIGATING PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS ACROSS VARIOUS VARIABLES

Abstract

The study examined university students' levels of psychological resilience in terms of gender and academic department. According to the results of the independent-samples t-test conducted by gender, the mean psychological resilience score was $\bar{X}$ = 17.76 (SD = 4.23) among female students, whereas it was $\bar{X}$ = 19.36 (SD = 4.33) among male students. The results indicated that male students had significantly higher levels of psychological resilience than female students, t(361) = -3.08, p = .002. The assumption of homogeneity of variances was met, Levene's F = 0.33, p = .567. The effect size was Cohen's d = -0.38, indicating an effect between small and medium in magnitude. The results of the one-way ANOVA conducted according to academic department showed that students' levels of psychological resilience did not differ significantly according to their academic department, F(6, 356) = 0.88, p = .507. The mean square between groups was 16.42, whereas the mean square within groups was 18.60. In conclusion, psychological resilience levels differed significantly by gender, with higher levels among male students, but did not differ significantly according to academic department. The findings were discussed in light of the relevant literature.

Keywords: Psychological resilience, university students, gender.

1. GİRİŞ

Üniversite dönemi, öğrenciler için yoğun akademik baskılar ve artan sorumluluklarla dolu zorlu bir süreçtir. Bu süre zarfında, yeni bir ortama uyum sağlama, belirsizliklerle başa çıkma ve gelecek hakkındaki endişeler gibi faktörler önemli stres kaynaklarıdır (Al Omari vd., 2023; Gong vd., 2023). Bu zorluklar etkili bir şekilde yönetilemezse, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığını olumsuz etkileyebilir. Psikolojik dayanıklılık, bu zor ve stresli dönemi sağlıklı bir şekilde atlatmada önemli bir koruyucu faktör olabilir (Al Omari vd., 2023;

Gong vd., 2023). Genel olarak, öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı, olumsuz olaylar karşısında esneklik göstermeyi, güçlü kalmayı ve yeni durumlara uyum sağlamayı içerir. Ancak, bu duruma ulaşmak ve bunu sürdürmek birçok faktörden etkilenir. Bu faktörler, savaşlar, doğal afetler ve ekonomik krizler gibi çevresel ve sosyal etkileri ifade eden dış faktörlerdir (Fletcher & Sarkar, 2013). Bu çevresel faktörlerin yarattığı belirsizlik ortamı, öğrencilerin psikolojik dayanıklılığının ve öznel refahının düşük olmasına neden olur. Bu olumsuz gelişmelerin ve değişikliklerin etkisiyle öğrencilerin gelecekleri hakkındaki endişeleri artar. Bu nedenle, öğrenciler için istikrarlı ve güvenli bir ortamın olması önemlidir. Öğrencilerin okul yıllarında istikrarlı ve güvenli bir ortama sahip olmaları, dayanıklılıklarının ve dolayısıyla öznel refahlarının gelişmesine katkıda bulunur. Bu durum, yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılık ve psikolojik refah ile ilişkilidir (Davydov vd., 2010). Psikolojik dayanıklılığı etkileyen faktörler arasında yaş ve cinsiyet gibi bireysel özelliklerin yanı sıra ailenin sosyoekonomik durumu ve güven gibi stres faktörleri de yer almaktadır (Hu vd., 2015; Ungar vd., 2013). Amerikan Psikoloji Birliği (APA) , dayanıklılığı hem bir süreç hem de olumsuzluklara başarılı bir şekilde uyum sağlamanın bir sonucu olarak tanımlamış, çok yönlü doğasını ve bağlamsal kaynakların önemini vurgulamıştır (Southwick vd., 2014). Dayanıklılık, kişinin zorluklar karşısında başarılı olmasını sağlayan kişisel nitelikleri ifade eder. Connor ve Davidson (2003), psikolojik dayanıklılığı bireyin stresle başa çıkma gücünü artıran ve ruh sağlığını koruyan önemli bir psikolojik kaynak olarak değerlendirmiştir.

Psikolojik dayanıklılık bireyleri stres faktörlerinin potansiyel olumsuz etkilerinden koruyan ve bireysel kaynakları destekleyen psikolojik süreçler ve davranışlar olarak tanımlanır (Fletcher ve Sarkar, 2013). Araştırmalar, psikolojik dayanıklılığın kaygı, depresyon, stres ve hatta intihar düşüncesiyle negatif korelasyon gösterdiğini ve zihinsel sağlığı korumada kritik rolü olduğunu göstermektedir (Morales-Rodríguez, 2021). COVID-19 pandemisi sırasında çalışılan boylamsal veriler, bu ilişkiyi daha da destekleyerek, daha yüksek dayanıklılık seviyelerinin zaman içinde kaygı ve stresi azalttığını göstermektedir. Psikolojik dayanıklılık, büyük değişikliklerden, depresyondan, ciddi hastalıklardan, geleceğe dair beklenti ve korkulardan veya olumsuz deneyimlerden hızlıca kurtulma yeteneğidir. Olumsuz deneyimlerden sonra da kolayca önceki duruma dönebilme yeteneğidir (Marie & Ramirez, 2007). Dolayısıyla, bireylerin olumsuz koşullar sonucu ortaya çıkan psikolojik durumla başarılı bir şekilde başa çıkma ve eski yaşamlarına dönme sürecini ifade eder. Psikolojik dayanıklılığın yüksek olması, istikrarlı prososyal davranış ve daha düşük düzeyde şefkat yorgunluğu ve tükenmişlik ile ilişkilidir (Griese vd., 2016). Öz şefkat ve psikolojik dayanıklılık üzerine yapılan çalışmalar, bireyler kendilerine karşı daha nazik olduklarında, içsel psikolojik kaynaklarını daha iyi organize edebildiklerini ve bunun da daha yüksek psikolojik dayanıklılıkla sonuçlandığını göstermektedir (Zhong & Xiao, 2020). Yüksek psikolojik dayanıklılığa sahip bireyler ayrıca daha fazla sosyal destek algılayabilirler, bu da kişinin yaşamı üzerindeki kontrolün bir göstergesi ve stresle başa çıkmak için olumlu bir kaynak olarak kabul edilir (Bluth vd., 2018). Fiziksel aktivite ise, psikolojik dayanıklılığı artırmanın en önemli yollarından biri olarak kabul edilir (Yu vd., 2025).

2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri belirlenmiş ve söz konusu düzeylerin cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu kapsamda öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen bölüm gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmaya toplam 363 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 22,17 (SS = 4,43) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %75,5'inin (n = 274) kadın ve %24,5'inin (n = 89) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %56,2'sinin (n =

204) İlahiyat Fakültesi, %19,3'ünün (n = 70) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %16,0'ının (n = 58) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %9'un (n = 31) Sınıf Öğretmenliği öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Tek faktörlü ve Likert tipindeki ölçek, üçü ters kodlanan toplam altı maddeden oluşmaktadır. Beşli derecelendirme sistemine sahip olan ölçekte yanıt seçenekleri "Hiç Uygun Değil" ile "Tamamen Uygun" arasında değişmektedir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .49 ile .66 arasında, faktör yüklerinin ise .63 ile .79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %54,66'dır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, modelin veriye iyi düzeyde uyum sağladığını göstermiştir (χ^2 = 12.86, sd = 7, χ^2/sd = 1.83, RMSEA = .05, NFI = .99, CFI = .99, IFI = .99, GFI = .99, SRMR = .03, AGFI = .96, NNFI = .99). Ölçeğin güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, ölçeğin Türk örneklemlerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, kadın öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 17,76; SS = 4,23), erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 19,36; SS = 4,33) daha düşük olduğunu göstermiştir. Levene testi sonucuna göre varyansların homojen olduğu belirlenmiştir (F = 0,329, p > .05). Bu nedenle eşit varyans varsayımına dayalı t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri İle Cinsiyet Değişkeni T testi Tablosu

Grup İstatistikleri

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
1	74	17.7	4.2	.25
2	89	19.3	4.3	.45

T-testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir [t(361) = -3,080, p = .002]. Elde edilen bulgular, erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü incelendiğinde Cohen's d değerinin -0,376 olduğu görülmektedir. Bu değer, cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisinin düşük ile orta düzey arasında olduğunu göstermektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}$ = 18,57; SS = 4,90), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}$ = 18,04; SS = 3,83), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{X}$ = 18,93; SS = 4,13), sanat eğitimi ($\bar{X}$ = 17,00), matematik öğretmenliği ($\bar{X}$ = 14,00), ilahiyat fakültesi ($\bar{X}$ = 17,82; SS = 4,26) ve İngilizce öğretmenliği ($\bar{X}$ = 16,00) öğrencileri arasında değişmektedir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri İle Bölüm Değişkeni Anova Tablosu

	Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Sig.

Gruplar Arasında	98.54	6	16.24	.88	.507
Gruplar İçinde	6622.12	356	18.6		
Toplam	6720.6	362			

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur [F(6,356) = 0,883, p = .507]. Bu bulgu, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde eta-kare (η^2) değerinin .015 olduğu görülmektedir. Bu değer, bölüm değişkeninin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisinin oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerinde öğrenim gördükleri bölümün belirleyici bir rol oynamadığı söylenebilir.

4. SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular, erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, erkek ve kadın öğrencilerin farklılaşan stresle başa çıkma biçimleri, yaşam deneyimleri ve sosyal roller açısından farklılaşabileceğini düşündürmektedir. Erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek bulunması, toplumsal beklentiler doğrultusunda erkeklerin karşılaştıkları prpblemlerle mücadele etme, duygularını kontrol edebilme ve stresle başa çıkma stratejilerini daha sık kullanmalarıyla açıklanabilir. Bu durum, onların zorlu yaşam olayları karşısında daha dayanıklı görünmelerine katkı sağlayabilir. Cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi birçok çalışmada test edilmiştir, ancak bu çalışmaların sonuçlarında bir fikir birliği gözlemlenmemiştir. Psikolojik dayanıklılık; sosyal destek, aile yapısı, öz yeterlik, kişilik özellikleri ve ekonomik koşullar gibi birçok değişkenden etkilenen çok boyutlu bir yapıdır. Literatürde, erkeklerin kadınlardan daha yüksek psikolojik dayanıklılığa sahip olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Campbell-Sills, 2009; Lee, 2008; Stein, 2009). Hannah ve Morrisey (1986) yaptıkları araştırmada, kızların psikolojik dayanıklılık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Harrisson ve diğerleri (2002) ise cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Psikolojik dayanıklılığın yalnızca cinsiyete bağlı olarak değerlendirilmemesi, bireysel ve çevresel faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmaya yönelik çalışmalarda cinsiyet farklılıklarının yanı sıra psikolojik ve sosyal ihtiyaçların da dikkate alınması oldukça önemlidir. Araştırmanın diğer önemli bulgusu öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin benzer akademik sorumluluklara, yaşam koşullarıne ve gelişimsel özelliklere sahip olduklarından psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında belirgin bir farklılık oluşmamış olabilir. Üniversite öğrencileri, gelecek kaygısı, sınav stresi, akademik başarı beklentisi, ekonomik sorunlar ve sosyal ilişkiler gibi ortak stres kaynaklarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu ortak sorunlar, öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin birbirine benzer olmasına sebep olmuş olabilir. Ayrıca psikolojik dayanıklılık; bireyin kişilik özellikleri, problem çözme becerileri, öz yeterlik algısı, sosyal destek ve aile destek sistemleri gibi birçok değişkenden etkilenen çok boyutlu bir yapı olduğundan, bölüm farklılığının bu değişkenler karşısında sınırlı bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Sonuç olarak üniversitelerde akademik becerilerin desteklenmesi yanında öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerinin gelişimine, psikolojik yönden sağlıklı bireyler olmasına katkı sağlayacak gerekli psikolojik hizmetlerin planlanması amaçlanmalıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunması, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların cinsiyet farklılıkları dikkate alınarak yapılandırılabileceğini göstermektedir. Bu kapsamda özellikle kadın öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını desteklemeye yönelik psikoeğitim programları, problem çözme, stresle başa çıkma, öz-yeterlik, duygu düzenleme ve sosyal destek kaynaklarının güçlendirilmesine yönelik üniversite temelli müdahale programlarının geliştirilmesi

önerilebilir. Bununla birlikte, cinsiyetler arasındaki farklılığın yalnızca bireysel yada biyolojik özelliklerle açıklanmaması; sosyal destek kaynakları, toplumsal cinsiyet rolleri, başa çıkma biçimleri, sosyal ve akademik beklentiler gibi değişkenler çerçevesinde ele alınması önem taşımaktadır. Özellikle üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri aracılığıyla tüm öğrencilerin erişebileceği önleyici ve koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılması yararlı olabilir.

5. KAYNAKLAR

Al Omari, O., Al Yahyaei, A., Wynaden, D., Damra, J., Aljezawi, M., Al Qaderi, M., Al Ruqaishi, H., Abu Shahrour, L., & ALBashtawy, M. (2023). Correlates of resilience among university students in Oman: A cross-sectional study. *BMC Psychology, 11*. https://doi.org/10.1186/s40359-022-01035-9

Bluth, K., Mullarkey, M., & Lathren, C. (2018). Self-compassion: A potential path to adolescent resilience and positive exploration. *Journal of Child and Family Studies, 27*(9), 3037–3047. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1125-1

Campbell-Sills, L., Forde, D. R., & Stein, M. B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research, 43,* 1007–1012.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety, 18*(2), 76-82.

Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K., & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review, 30*(5), 479–495.

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 93-102.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist, 18*(1), 12–23. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European Psychologist, 18*(1), 12–23.

Gong, Z., Wang, H., Zhong, M., & Shao, Y. (2023). College students' learning stress, psychological resilience and learning burnout: Status quo and coping strategies. *BMC Psychiatry, 23*. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04783-z

Griese, E. R., Buhs, E. S., & Lester, H. F. (2016). Peer victimization and prosocial behavior trajectories: Exploring sources of resilience for victims. *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*,1–11. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.00

Hannah, T. E., & Morrisey, C. (1986). Correlates of psychological hardiness in Canadian adolescents. *The Journal of Social Psychology, 1271*(4), 339-344.

Harrisson, M., Loiselle, C. G., Duquette, A., & Semenic, S. E. (2002). Hardiness, work support and psychological distress among nursing assistants and registered nurses in Quebec. *Journal of Advanced Nursing, 38*(6), 584-591.

Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences, 76*, 18–27. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039

Lee, E. O., Shen, C., & Tran, T. V. (2008). Coping with hurricane Katrina: Psychological distress and resilience among African American evacuees. *Journal of Black Psychology, 20*(5), 1-19. http://dx.doi.org/10.1177/0095798408323354

Marie, E., & Ramirez, R. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing form a Independent Voice for Nursing, 15*(2), 204–206.

Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Fear, stress, resilience and coping strategies during COVID-19 in Spanish university students. *Sustainability, 13*. https://doi.org/10.3390/su13010001

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, *15*, 194–200. https://doi.org/10.1080/10705500802222972

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, *5*, 25338

Stein, M. B., Campbell-Sills, L., & Gelernter, J. (2009). Genetic variation in 5HTTLPR is associated with emotional resilience. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, *150B*, 900–906. https://doi.org/10.1002/ajmg.b.30916

Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(4), 348–366. https://doi.org/10.1111/jcpp.1202

Yu, H., Li, X., Yu, X., Li, F., Li, L., Yang, Y., et al. (2025). How physical exercise enhances life satisfaction in Chinese senior college students: Mediating roles of self-efficacy and resilience. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1515101.

Zhong, D., & Xiao, W. (2020). The impact of stressful life events on adolescent academic achievement:The mediating effects of self compassion and resilience. *Psychological Research*, *13*(1), 82–88. https://doi.org/10.3969/j.issn.2095-1159.2020.01.011

Sosyal Bilgiler Eğitimi

B071

EĞİTİMDE ORYANTİRİNG TEMELLİ ÖĞRENME

Doç. Dr. Oya Erenoğlu
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Bildiri no: ABS-D7GKN3

Özet

Oryantiring, katılımcıların harita ve pusula yardımıyla arazide belirlenmiş kontrol noktalarını en kısa sürede bulmayı hedefledikleri bir doğa sporudur. Bu yapısıyla harita okuryazarlığı, yön bulma, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmekte, deneyimsel ve yer temelli öğrenmeyi doğrudan desteklemektedir. Ancak eğitim alanındaki uygulamalar incelendiğinde oryantiringin çoğunlukla belirli dersler veya etkinliklerle sınırlandırıldığı, farklı disiplinlerdeki uygulamalardan elde edilen ortak pedagojik kazanımların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmediği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, farklı disiplinlerde, farklı yaş gruplarında ve farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen oryantiring uygulamalarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek eğitimde kullanılabilecek disiplinlerarası bir oryantiring temelli öğrenme modeline ilişkin temel bileşenleri ortaya koymaktır. Çalışma, yeni veri üretmeyi değil, tamamlanmış uygulamaları ortak ölçütlerle yeniden okumayı amaçlayan bir derleme niteliğindedir. Bu kapsamda 2022-2026 yılları arasında araştırmacının yürütücü, danışman ya da araştırmacı olarak yer aldığı sekiz oryantiring uygulaması, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi ve uygulama deneyimlerinin karşılaştırmalı analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde uygulamaların amaçları, öğrenme ortamları, katılımcı profilleri, etkinlik tasarımları, kullanılan materyaller, hedeflenen beceriler ve öğrenme çıktıları ortak ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular, disiplin farklılıklarına rağmen uygulamaların tamamının farklı derecelerde mekansal düşünme, harita okuryazarlığı, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, iş birliği, iletişim ve çevresel farkındalık gibi ortak öğrenme kazanımlarını desteklediğini göstermektedir. Ayrıca oryantiring temelli etkinliklerin katılımcıların öğrenme motivasyonunu artırdığı, gerçek yaşamla öğrenme arasında bağ kurmalarını kolaylaştırdığı ve disiplinlerarası bilgi aktarımını güçlendirdiği belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda önerilen disiplinlerarası oryantiring temelli öğrenme modeli, özgün öğrenme ortamı, görev temelli keşif, mekansal problem çözme, iş birlikli öğrenme ve yansıtıcı değerlendirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Sonuç olarak oryantiringin yalnızca sportif bir etkinlik değil, farklı eğitim kademelerinde ve farklı disiplinlerde uygulanabilen, kapsayıcı ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayan yenilikçi bir öğretim yaklaşımı olduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Oryantiring, disiplinlerarası öğrenme, deneyimsel öğrenme, mekansal düşünme, sürdürülebilir eğitim.

ORIENTEERING-BASED LEARNING IN EDUCATION

Abstract

Orienteering is an outdoor sport in which participants aim to locate predetermined control points in the field in the shortest possible time, using a map and a compass. Through this structure it develops map literacy, wayfinding, problem solving and decision making skills, and it directly supports experiential and place-based learning. However, an examination of educational practice shows that orienteering is mostly confined to particular courses or one-off activities, and that the common pedagogical outcomes obtained from applications in different disciplines are not evaluated from a holistic perspective. The purpose of this study is to comparatively examine orienteering applications carried out in different disciplines, age groups and learning environments, and to identify the core components of an interdisciplinary orienteering-based learning model that can be used in education. The study is a review that does not aim to produce new data, but to re-read completed applications against a common set of criteria. Within this scope, eight orienteering

applications carried out between 2022 and 2026, in which the researcher took part as project leader, supervisor or researcher, were evaluated through document analysis and comparative analysis of implementation experience, within a qualitative research approach. The purposes, learning environments, participant profiles, activity designs, materials, targeted skills and learning outcomes of the applications were examined against common criteria. The findings show that, despite disciplinary differences, all applications support, to varying degrees, common learning outcomes such as spatial thinking, map literacy, problem solving, critical thinking, decision making, collaboration, communication and environmental awareness. In addition, orienteering-based activities were found to increase participants' learning motivation, to facilitate the connection between learning and real life, and to strengthen interdisciplinary knowledge transfer. Based on the findings, the proposed interdisciplinary orienteering-based learning model consists of the components of authentic learning environment, task-based exploration, spatial problem solving, collaborative learning and reflective assessment. It is concluded that orienteering is not merely a sporting activity but an innovative instructional approach that can be applied at different educational levels and in different disciplines, contributing to the creation of inclusive and sustainable learning environments.

Keywords: Orienteering, interdisciplinary learning, experiential learning, spatial thinking, sustainable education.

1. GİRİŞ

Oryantiring, belirlenen kontrol noktalarına harita ve pusula yardımıyla en kısa sürede ulaşmayı amaçlayan bir doğa sporudur (Candan, 2019; Karaca, 2003). Tipik olarak orman, park ya da açık alanlarda yapılmakla birlikte kent dokusunda, yerleşkelerde ve kapalı alanlarda uygulanabilen türleri de bulunmaktadır (Aksın, 2008). Ayrıca, bariyerlerle sınırlandırılmış dar bir alanda kurulan labirent oryantiringde geniş araziye gerek duymadan haritadaki bir işaret ile onun gerçek mekandaki karşılığı arasındaki eşleştirmeyi çalıştırdığı için okul bahçesi, yerleşke içi ve küçük yaş grupları için elverişlidir. Oryantiring etkinliklerinin üç temel bileşeni vardır: elde bulunan haritanın gerçek araziyle eşleştirilmesi, kontrol noktaları arasında en verimli güzergahın planlanması ve zaman baskısı altında doğru karar verilmesi. Bu üç bileşen, oryantiringi sportif bir yarışma olmanın ötesinde, mekan üzerinde yürütülen sürekli bir problem çözme etkinliğine dönüştürmektedir.

Harita okuyabilme ve arazide yön bulabilme, bireylerin günlük yaşamda sahip olmaları gereken temel becerilerdendir (Avcı, 2013). Binlerce sözcükle anlatılabilecek coğrafi bilgi, haritalar aracılığıyla kolay ve anlaşılır biçimde sunulabilmektedir (Koç ve Karatekin, 2016). Bu nedenle harita okuryazarlığı yalnızca coğrafya eğitiminin değil, sosyal bilgiler, fen bilimleri, beden eğitimi, afet eğitimi ve çevre eğitimi gibi pek çok alanın ortak kazanım alanıdır. Oryantiring, bu ortak kazanımı soyut bir öğretim içeriği olmaktan çıkarıp bedensel hareket, zaman baskısı ve gerçek mekan bağlamıyla birleştirmesi bakımından ayrıcalıklı bir konumdadır.

Oryantiringin eğitsel değeri, birbiriyle ilişkili üç kuramsal yaklaşımın kesişiminde ele alınabilir. Bunlardan ilki, öğrenmeyi somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneme aşamalarından oluşan döngüsel bir süreç olarak açıklayan deneyimsel öğrenme yaklaşımıdır (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Oryantiring uygulamalarında öğrenen, öncelikle parkur içerisinde doğrudan ve somut bir deneyim yaşamakta, ardından verdiği rota kararlarını, karşılaştığı güçlükleri ve yaptığı hataları değerlendirmekte, elde ettiği çıkarımları sonraki karar ve uygulamalarına aktarmaktadır. Bu yönüyle oryantiring, deneyim ile yansıtma arasındaki ilişkiyi doğal biçimde destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır. İkinci kuramsal dayanak, öğrenmenin içinde gerçekleştiği mekanı pedagojik sürecin etkin bir bileşeni olarak ele alan yer temelli eğitim yaklaşımıdır (Sobel, 2004). Oryantiringde mekan, yalnızca etkinliğin gerçekleştirildiği nötr bir fiziksel çevre değil, topografik özellikleri, doğal ve kültürel unsurları ve mekansal ilişkileriyle öğrenme içeriğinin üretilmesine katkı sağlayan bir eğitim kaynağıdır. Üçüncü olarak oryantiring, öğreneni sürekli olarak karar vermeyi gerektiren yapılandırılmış mekansal problemlerle karşı karşıya bırakması bakımından probleme dayalı öğrenmeyle ilişkilendirilebilir. Her kontrol noktası çözülmesi gereken bir alt problem,

alternatif rota seçenekleri ise farklı çözüm stratejileri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca açık alan ve doğa temelli öğrenme etkinliklerinin çevresel farkındalık, sürdürülebilirlik bilinci ve çevreyle etkileşime dayalı yetkinliklerin geliştirilmesindeki rolü güncel alanyazında da sistematik biçimde ele alınmaktadır (Hu ve Mou, 2025). Bu kuramsal çerçeve birlikte değerlendirildiğinde oryantiring, deneyim, mekan, problem çözme ve yansıtmayı bütünleştiren çok boyutlu bir öğrenme yaklaşımı olarak kavramsallaştırılabilir.

Alanyazında oryantiringin harita okuryazarlığı, yön bulma, dikkat, stratejik düşünme ve karar verme becerilerine katkısı farklı çalışmalarda ortaya konmuştur (Aksın, 2008; Avcı, 2013; Candan, 2019). Uluslararası alanyazında da oryantiring deneyimi ile görsel-mekansal beceriler, yön bulma tutumu ve çevrenin öğrenilmesi arasında ilişki bulunduğu, deneyimli oryantiringcilerin mekansal işlemleme ve mekansal bellek performanslarının daha yüksek olduğu raporlanmıştır (Feraco vd., 2021; Waddington ve Heisz, 2023). Oryantiring etkinlikleri ayrıca harita okuma becerisinin ölçülmesinde bir değerlendirme ortamı olarak da kullanılmaktadır (Uyar vd., 2022). Benzer biçimde kültürel miras eğitimi alanında, mirasın yeni kuşaklara aktarılmasında eğitimin merkezi rolü vurgulanmakta (Gümüşçü, 2018; Kara ve Tokmak, 2023) ve öğrenenlerin miras alanlarıyla doğrudan temas kurmasının farkındalık üzerindeki etkisine dikkat çekilmektedir (Akkuş vd., 2015; Öksüz Kuşçuoğlu ve Taş, 2017). Ancak bu alanlar çoğunlukla birbirinden bağımsız ilerlemekte, oryantiring, kültürel miras eğitimi, afet eğitimi, örgütsel beceri geliştirme ya da sanal ortam uygulamaları gibi bağlamlarda ayrı ayrı denenmekte, bu denemelerin ortaklaştığı pedagojik çekirdek görünür kılınmamaktadır.

Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, oryantiringin büyük ölçüde beden eğitimi dersi, kulüp etkinliği ya da tek seferlik saha gezileri kapsamında ele alındığı görülmektedir. Buna karşın, özgün harita kullanımı, kontrol noktalarıyla yapılandırılmış görevler, rota seçimi ve takım içi iş bölümü gibi temel bileşenlere dayanan aynı yöntemsel yapı, okul öncesinden yükseköğretime, kültürel miras alanlarından sanayiye ve sanal ortamlara kadar oldukça farklı bağlamlara uyarlanabilmektedir. Buradan hareketle araştırma, farklı disiplinlerde ve farklı katılımcı gruplarıyla yürütülen örnekleri karşılaştırmalı bir çerçevede ele alarak, bu çeşitlilik içinde süreklilik gösteren ortak pedagojik bileşenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Oryantiringin disiplinlerarası kullanım olanakları daha önce kavramsal olarak tartışılmış (Erenoğlu ve Çoşkun, 2024), farklı eğitim kademelerine yönelik örnekler de derlenmiştir (Cura, 2024; Özkan ve Baytaş, 2024; Aksın, 2024). Mevcut araştırma ise bu birikimi yalnızca kuramsal düzeyde ele almakla yetinmemekte, tamamlanmış sekiz saha uygulamasını karşılaştırmalı olarak analiz ederek önerilen modelin temel bileşenlerini doğrudan bu saha deneyimlerinden türetmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, farklı disiplinlerde gerçekleştirilen oryantiring uygulamalarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek eğitimde kullanılabilecek disiplinlerarası bir oryantiring temelli öğrenme modelinin temel bileşenlerini ortaya koymaktır. Çalışma bu yönüyle yeni bir uygulama veri seti sunmayı değil, tamamlanmış uygulamaların birikimini derleyerek oryantiringin uygulanabilirlik alanlarını ve bu alanlarda ortak pedagojik kazanımları görünür kılmayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Farklı disiplinlerde ve öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen oryantiring uygulamaları amaç, öğrenme ortamı, katılımcı profili, etkinlik tasarımı ve uygulama alanı bakımından nasıl farklılaşmaktadır?

2. Bu uygulamaların desteklediği öğrenme kazanımları arasında disiplin farkından bağımsız olarak ortak kazanımlar nelerdir?

3. Elde edilen ortaklıklardan hareketle disiplinlerarası bir oryantiring temelli öğrenme modeli hangi bileşenlerden oluşmalıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde derleme niteliğinde bir çoklu durum incelemesi (multiple-case study) olarak tasarlanmıştır. Her bir oryantiring uygulaması, kendi özgün bağlamı içinde ayrı bir durum

olarak ele alınmış, durumlar arası karşılaştırma yoluyla farklı bağlamlarda süreklilik gösteren ortak örüntülerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri kaynağı olarak uygulamalara ilişkin mevcut dokümanlardan yararlanılmış ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen bulgular, uygulamaları yürüten araştırmacının saha deneyimine dayalı karşılaştırmalı değerlendirmeleriyle birlikte ele alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında katılımcılardan yeni bir veri toplanmamıştır. İncelenen uygulamaların her biri, bu araştırmanın amacı doğrultusunda sonradan oluşturulmuş çalışmalar olmayıp, kendi özgün araştırma soruları ve amaçları çerçevesinde, farklı zaman ve bağlamlarda bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın temel katkısı yeni veri üretmekten ziyade, mevcut uygulamaları ortak analitik ölçütler doğrultusunda yeniden değerlendirerek aralarındaki pedagojik sürekliliği, ortak bileşenleri ve geliştirilen modelin farklı bağlamlardaki uygulanabilirlik alanlarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda bulgular bölümünde her bir uygulamaya ait veri setleri bütünüyle yeniden sunulmamış, yalnızca modelin farklı disiplin ve eğitim bağlamlarındaki işleyişini açıklamaya ve örneklendirmeye katkı sağlayan seçili bulgulara yer verilmiştir.

İncelenen Uygulamalar ve Veri Kaynakları

Araştırma kapsamında 2022-2026 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde, araştırmacının yürütücü, danışman ya da araştırmacı olarak yer aldığı sekiz oryantiring uygulaması incelenmiştir. Uygulamalar TÜBİTAK 1002, 2209-A, 2209-B ve 4009 programları kapsamında desteklenmiş, oryantasyon çerçevesinde yürütülen iki uygulama ise araştırma amacı gütmeksizin etkinlik olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara ilişkin künye bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İncelenen oryantiring uygulamalarına ilişkin künye bilgileri

Uygulama	Yıl / tarih	Öğrenme ortamı	Katılımcı	Uygulama alanı	Destek
ÇOMÜ Kampüs Oryantiringi	2022	Üniversite yerleşkesi	Lisans öğrencileri	Temel beceri kazandırma	TÜBİTAK 2209-A
Kampüsümüzü Tanıyalım (Koşu+Labirent)	2023, 2025	Üniversite yerleşkesi	Yeni ve uluslararası öğrenciler	Kuruma uyum	Oryantasyon programı
Kreşte Labirent Oryantiringi	2024	Üniversite kreşi	40 okul öncesi çocuk	Ortama uyum	Oryantasyon programı
Troya Antik Kenti	2024	Kültürel miras alanı	41 coğrafya öğretmen adayı	Kültürel miras eğitimi	TÜBİTAK 2209-A
Assos Antik Kenti	2024	Kültürel miras alanı	46 sosyal bilgiler öğretmen adayı	Kültürel miras eğitimi	TÜBİTAK 2209-A
Kaleseramik Oryantiringi	2025	Kurumsal yerleşke	60 sanayi çalışanı	Örgütsel beceri geliştirme	TÜBİTAK 2209-B
Afet Eğitimi Oryantiringi	2026	Köy okulu	50 ortaokul öğrencisi	Afet eğitimi	TÜBİTAK 4009
Hamidiye Tabyaları	2026	Sanal ortam ve gerçek mekan	60 öğretmen adayı (30 deney, 30 kontrol)	Sanal ortama aktarım	TÜBİTAK 1002

Analizde kullanılan veri kaynakları şunlardır: (i) projelerin araştırma öneri formları ve sonuç raporları, (ii) uygulamalardan üretilmiş bildiri ve yayın çıktıları, (iii) her uygulama için üretilen özgün oryantiring haritaları ve parkur tasarımları, (iv) etkinlik sırasında tutulan gözlem notları, fotoğraf kayıtları ve katılımcı ürünleri (poster, görev kağıtları), (v) uygulamalarda kullanılan veri toplama araçlarının kapsamına ilişkin bilgiler.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz ve çapraz durum (cross-case) analizi ile çözümlenmiştir. İlk aşamada her uygulama, önceden belirlenmiş yedi ölçüt doğrultusunda ayrı ayrı betimlenmiştir: (1) amaç, (2) öğrenme ortamı, (3) katılımcı profili ve sayısı, (4) etkinlik tasarımı, (5) kullanılan materyal ve teknoloji, (6) hedeflenen beceriler,

(7) raporlanan öğrenme çıktıları. İkinci aşamada uygulamalar bu ölçütler üzerinden karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar matris biçiminde kodlanmıştır. Üçüncü aşamada, uygulama alanlarının en az dördünde raporlanan ya da gözlenen kazanımlar “ortak kazanım” olarak tanımlanmıştır. Kazanımların uygulama alanlarındaki görünürlüğü, mevcut veri kaynaklarında sunulan kanıtın açıklık düzeyine göre kodlanmıştır. Bir kazanıma ilişkin açık ve doğrudan kanıt bulunması durumunda “+”, kanıtın sınırlı, dolaylı ya da uygulama alanı içinde değişkenlik göstermesi durumunda ise “±” kodu kullanılmıştır. Son aşamada, farklı uygulama alanlarında tekrar eden kazanımlar ile bunlarla ilişkili tasarım özellikleri birlikte değerlendirilerek model bileşenleri oluşturulmuştur.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Veri kaynağı çeşitlemesi kapsamında proje raporları, yayın çıktıları, katılımcı ürünleri ve alan kayıtları birlikte değerlendirilmiştir. Kodlama ölçütleri analiz öncesinde belirlenmiş ve bu doğrultuda izlenebilir bir analiz süreci oluşturulmuştur. Kodlama araştırmacı tarafından, başta proje raporları ve yayın çıktıları olmak üzere mevcut dokümanlar üzerinden yürütülmüştür. Tablo 2’de sunulan değerlendirmeler, ilgili uygulamalara ilişkin proje raporları ve yayın çıktılarında yer alan bulgular ile uygulama kayıtlarında gözlenen öğrenme çıktılarına dayanmaktadır. Analiz sürecinde bağımsız bir ikinci kodlayıcıdan yararlanılmamış olup bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasında ele alınmıştır.

Bu derleme kapsamında yeni veri toplanmamıştır. Metinde ampirik çıktıları aktarılan uygulamalar Troya Antik Kenti ve kurumsal oryantiring uygulamalarıdır. Troya uygulaması, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu’nun 09.05.2024 tarih ve 07/07 sayılı kararı (proje no 2024-YÖNP-0421) ile onaylanmıştır. Kurumsal oryantiring çalışması ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonu’nun 20.06.2025 tarih ve 09/87 sayılı kararı (proje no 2025-YÖNP-0603) ile onaylanmıştır. Sanal ortam uygulaması ise aynı kurulun 22.08.2025 tarih ve 41/72 sayılı kararı (proje no 2025-YÖNP-0727) ile onaylanmıştır. Kampüs oryantiringi, Assos uygulaması, afet eğitimi uygulaması ile oryantasyon kapsamında gerçekleştirilen uluslararası öğrenci etkinliği ve kreş labirent uygulamasında katılımcılardan elde edilen nicel ya da nitel araştırma verileri bu derlemenin analizine dahil edilmemiştir. Söz konusu uygulamalar, materyal üretimi, etkinlik tasarımı, uygulama kayıtları ve katılımcı ürünleri (poster, sergi vb.) temelinde değerlendirilmiştir. Veri toplanan uygulamalarda katılım gönüllülük esasına dayanmış, katılımcılardan ve reşit olmayan katılımcıların velilerinden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Derlemede katılımcılara ilişkin kimlik bilgisi kullanılmamış, çıktılar yalnızca toplu düzeyde ele alınmıştır.

3. BULGULAR

Uygulamaların Karşılaştırmalı Görünümü

Tablo 1’de görüldüğü üzere incelenen sekiz uygulama amaç, öğrenme ortamı ve katılımcı profili bakımından belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Katılımcılar okul öncesi dönemdeki çocuklardan ortaokul öğrencilerine, lisans öğrencilerinden öğretmen adaylarına ve sanayi çalışanlarına kadar uzanmaktadır. Öğrenme ortamı üniversite yerleşkesi, üniversite kreşi, kültürel miras alanı, köy okulu, kurumsal yerleşke ve sanal ortam olmak üzere altı farklı türde gerçekleşmiştir. Uygulamaların hizmet ettiği alanlar ise temel beceri kazandırma, kuruma uyum, kültürel miras eğitimi, afet eğitimi, örgütsel beceri geliştirme ve sanal ortama aktarım olarak sıralanmaktadır. Buna karşılık etkinliklerin yöntemsel iskeleti tüm uygulamalarda korunmuştur: alanın özgün olarak haritalanması, kontrol noktalarının içerikle ilişkilendirilmesi, rota kararının öğrenene bırakılması ve uygulamanın niteliğine göre değerlendirme ya da yansıtma aşamasına yer verilmesi. Şekil 1, bu yöntemsel iskeletin farklı bağlamlarda nasıl korunduğunu göstermektedir. Aynı kontrol noktası donanımı ve harita kullanımı, içeriği değişen görevlerle birlikte hem açık alanda hem de sanal ortamda işletilebilmektedir.

Şekil 1. Farklı uygulama alanlarında korunan yöntemsel iskelet



(a) Labirent oryantiring parkuru - dar alan kurgusu, (b) Troya Antik Kenti - kültürel miras alanında kontrol noktası, (c) Assos antik kenti uygulamasından elde edilen poster sergisi - yansıtıcı değerlendirme aşaması, (d) Kaleseramik sosyal tesis alanı - kurumsal yerleşkede kontrol noktası, (e) Afet eğitimi - kontrol noktasına yerleştirilen afet bilgisi eğitimi görev kartı, (f) Sanal gerçeklik destekli uygulama.

Temel Beceri Kazandırma: Kampüs Oryantiringi

Uygulamaların ilki olan ÇOMÜ Kampüs Oryantiringi'nde Terzioğlu Yerleşkesi için özgün bir oryantiring haritası kullanılmış, on kontrol noktası belirlenmiş ve etkinlik lisans öğrencilerinin katılımına açık olarak yürütülmüştür. Katılımcılar iki dakika aralıklarla bireysel olarak çıkış yapmış, kontrol noktalarını haritaları üzerine zımba ile işaretlemiştir. Aynı proje kapsamında farklı bir zamanda, açık alandaki klasik parkurun yanı sıra yerleşke içinde bariyerlerle kurulan bir labirent oryantiring parkuru da uygulanmış, böylece dar alanda kısa süreli ve çok katılımcılı bir kurgunun işleyebildiği görülmüştür. Bu uygulamanın kazanımı pedagojik olmaktan önce yöntemseldir. Farklı mekansal ölçeklerde ve farklı parkur düzenlerinde uygulanabilen yapısı, oryantiring modelinin esneklik, uyarlanabilirlik ve organizasyonel çeşitlilik açısından temel bir örnek oluşturduğunu göstermektedir. Bu uygulamada katılımcılardan sistematik biçimde veri toplanmamış, etkinlik harita üretimi ve uygulama denemesi olarak yürütülmüştür. Bu nedenle uygulamaya ilişkin değerlendirmeler yürütücü gözlemlerine dayanmakta olup ampirik bulgu niteliği taşımamaktadır.

Kuruma ve Ortama Uyum: Oryantasyon Uygulamaları

Modelin bir diğer kullanım alanı, öğrenenin yeni bir ortama uyumunu desteklemektir. "Kampüsümüzü Tanıyalım" etkinliğinde kampüs oryantiring haritası, üniversiteye yeni gelen uluslararası öğrenciler için bir oryantasyon aracı olarak kullanılmış, etkinlik oryantasyon haftasında Türk öğrencilerle de tekrarlanmıştır. Benzer bir kurgu, üniversite kreşindeki 40 çocukla labirent oryantiring biçiminde uygulanmıştır. Bu uygulamada çocuklar, harita üzerindeki bir işaretin gerçek dünyada bir yere karşılık geldiğini doğrudan deneyim yoluyla keşfetmişlerdir.

Her iki uygulamada da araştırma amacıyla katılımcı verisi toplanmamış, etkinlikler oryantasyon programı kapsamında yürütülmüştür. Bu uygulamaların derlemeye dahil edilmesinin nedeni, modelin ölçme amacı taşımadan da işleyebildiğini ve yerleşkeye uyum, akran etkileşimi, aidiyet ve mekanı tanıma gibi hedeflerle kullanılabileceğini göstermesidir. Bu etkinliklere ilişkin değerlendirmeler de yürütücü gözlemlerine dayanmaktadır.

Kültürel Miras Eğitimi: Troya Antik Kenti Uygulaması

Modelin kültürel miras eğitiminde kullanımı, TÜBİTAK 2209-A programı kapsamında desteklenen ve 2023 yılında kabul edilen "Efsaneler Şehri Truva'yı Oryantiring ile Tanıyorum" projesiyle sınanmıştır. Uygulama 19 Mayıs 2024 tarihinde Dünya Miras Listesi'nde yer alan Troya arkeolojik alanında, dört ders saatlik kültürel miras ve oryantiring eğitiminin ardından gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nın dört sınıf düzeyinden gönüllü 41 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır (Ünlü vd., 2024).

Uygulamanın çıktıları, modelin kültürel miras eğitiminde işlevsel olduğunu göstermektedir. Katılımcıların somut kültürel miras tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi ve ikamet yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş ($p > 0,05$), en yüksek katılım tarihi kentlerin ($\bar{X} = 4,78$) ve antik kentlerin ($\bar{X} = 4,73$) korunmasına ilişkin maddelerde ortaya çıkmıştır. Nitel çıktılar içerik analiziyle çözümlenmiş, yüzdeler her soruya verilen görüş sayısı üzerinden hesaplanmıştır. Buna göre oryantiring etkinlikleri ile somut kültürel miras farkındalığı arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerin %92'si "bilinç" teması altında toplanmıştır. Oryantiringin ön plana çıkardığı özellikler sorulduğunda harita becerilerinin gelişmesi (%43) teması ilk sırada yer almış, etkinliğin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerin %49'u ise herhangi bir olumsuz yön bulunmadığı yönünde olmuştur. Olumsuz yön olarak en çok dile getirilen tema kaza ve sakatlanma riskidir (%20) (Ünlü vd., 2024).

Tutum puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmaması, gözlenen tutum örüntülerinin belirli bir cinsiyet ya da sınıf düzeyiyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, önerilen modelin farklı katılımcı profillerinde uygulanabilirliğine ilişkin destekleyici bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Benzer bir tasarım, Assos Antik Kenti'nde sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla da uygulanmış, etkinlik süreci, katılımcıların hazırladığı takım posterlerinin sergilenmesiyle tamamlanmıştır. Bu uygulama, kültürel miras temelli oryantiring etkinliklerinin farklı öğretmenlik alanlarına uyarlanabilirliğine ilişkin ek bir örnek sunmaktadır. Bununla birlikte, Assos uygulamasına ait herhangi bir nicel ya da nitel veri bu derlemenin analizine dahil edilmemiş, söz konusu uygulama yalnızca tasarım özellikleri ve katılımcı ürünleri bakımından değerlendirilmiştir.

Afet Eğitimi

Modelin bir diğer kullanım alanını afet eğitimi oluşturmaktadır. TÜBİTAK 4009 Köy Okulları programı kapsamında desteklenen "7'den 77'ye Afet Bilinci: Akıllı Köy Bilim Etkinlikleri" projesi çerçevesinde, 22–24 Haziran 2026 tarihlerinde 50 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilen uygulamada katılımcılardan yalnızca kontrol noktalarına ulaşmaları değil, aynı zamanda bu noktalarda temel afet bilgisine dayalı soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bu yapı sayesinde oryantiring parkuru, fiziksel hareket ve yön bulmanın ötesine geçerek afet eğitimine ilişkin bilgi ve karar verme süreçlerinin bütünleştirildiği bir öğrenme ortamına dönüşmüştür. Rota seçimi ile güvenli davranışa yönelik kararların aynı etkinlik içerisinde bir araya getirilmesi, yöntemin afet eğitimi bağlamına uyarlanabilirliğini göstermektedir. Uygulama sırasında proje ekibi tarafından öğrencilere ilişkin çeşitli veriler toplanmış olmakla birlikte, söz konusu veriler bu derlemenin analizine dahil edilmemiş, uygulama yalnızca modelin afet eğitimi alanındaki kullanım potansiyeli açısından değerlendirilmiştir.

Bu örnek aynı zamanda oryantiringin farklı öğrenme içeriklerini taşıyabilen esnek bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kontrol noktaları, kültürel miras bağlamında tarihi bir yapı ya da kültürel unsurla ilişkilendirilebilirken, afet eğitimi bağlamında toplanma alanı, güvenli bölge veya risk unsuru gibi farklı içerikleri temsil edebilmektedir. Böylece yöntemin temel bileşenleri korunurken, kontrol noktalarına yüklenen anlam ve öğrenme içeriği disiplinin amaçlarına göre yeniden yapılandırılabilmektedir.

Örgütsel Beceri Geliştirme: Kurumsal Ortam

Modelin okul ve üniversite dışındaki ilk uygulaması, TÜBİTAK 2209-B programı kapsamında Kaleseramik Çanakkale Kalebodur Seramik San. A.Ş.'nin sosyal tesis alanında gerçekleştirilmiştir. Farklı departmanlardan gönüllü 60 çalışanın katıldığı uygulama için alanın özgün oryantiring haritası uluslararası

harita standartlarına uygun biçimde hazırlanmış ve parkura sekiz kontrol noktası yerleştirilmiştir. Katılımcılar beşer kişilik takımlarını kendileri oluşturmuş, rota planlama ve görev paylaşımını takım içinde gerçekleştirmiştir. Katılımcıların %71,7'si üretim ve operasyon birimlerinde görev yapmakta olup %96,7'sinin daha önce herhangi bir oryantiring deneyimi bulunmamaktadır.

Uygulamanın değerlendirilmesinde takım çalışmasına yatkınlık, iletişim becerileri ve algılanan kurumsal serbest zaman ölçekleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Ölçek puanlarının cinsiyet ve görev yapılan birim açısından anlamlı bir farklılık göstermemesi, uygulamanın kurum içindeki belirli bir katılımcı profiliyle sınırlı kalmadığı yönünde bir değerlendirmeye olanak vermektedir (Tarıkut vd., 2025). Katılımcıların büyük çoğunluğunun daha önce oryantiring deneyimine sahip olmamasına karşın etkinliğin planlandığı biçimde yürütülebilmesi de yöntemin farklı deneyim düzeylerine sahip yetişkin gruplara uygulanabilirliğini destekleyen bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Nitel bulgular ise katılımcıların oryantiringi stratejik düşünme, problem çözme, liderlik ve kişisel gelişim açısından olumlu bir deneyim olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Sanal Ortama Aktarım

Modelin bu derlemedeki son kullanım alanı, uygulamanın sanal ortama taşınmasıdır. Dijital haritalar ve dijital araçların oryantiring uygulamalarına entegrasyonu alanyazında ayrıca ele alınmaktadır (Özdemir, 2024). TÜBİTAK 1002 programı kapsamında yürütülen uygulamada Çanakkale'deki Hamidiye Tabyaları çalışma alanı olarak belirlenmiş, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmen adayları deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Otuz kişilik deney grubu parkuru sanal gerçeklik ortamında, otuz kişilik kontrol grubu ise aynı parkuru gerçek saha koşullarında tamamlamıştır. Veriler harita okuma ve mekansal düşünme testleri, çevresel duyarlılık ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Uygulamaya ilişkin veri toplama süreci tamamlanmış olmakla birlikte analizler henüz sonuçlanmadığından, bu derlemede karşılaştırmalı bulgulara değil, araştırma desenine ve bu desenin oluşturulma gerekçesine odaklanılmıştır.

Sanal gerçeklik temelli desenin oluşturulmasındaki temel gerekçe, saha uygulamalarının her koşulda gerçekleştirilememesidir. Gerçek mekanda yürütülen çalışmalar, erişim olanakları, hava koşulları, izin süreçleri ve güvenlik gereklilikleri gibi çeşitli sınırlılıklara bağlıdır. Troya uygulamasında kaza ve yaralanma riskinin katılımcılar tarafından olumsuz bir unsur olarak belirtilmesi de bu sınırlılığın dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Sanal ortamlar ise aynı parkurun mekan ve hava koşullarından bağımsız olarak yeniden uygulanmasına, kontrollü biçimde tekrarlanmasına ve erişimi güç ya da güvenlik açısından sınırlı alanların eğitim amaçlı temsil edilmesine olanak sağlamaktadır. Nitekim coğrafya öğrencileriyle gerçekleştirilen deneysel bir çalışma, sanal ortamda geliştirilen mekansal zihinsel temsillerin belirli bir süre boyunca büyük ölçüde korunduğunu ve sanal uygulamaların saha çalışmasının yerini almaktan çok saha deneyimine hazırlayıcı bir işlev üstlenebileceğini göstermiştir (Czomba vd., 2026).

Uygulamalardaki Ortak Kazanımlar

Uygulamaların raporlanan öğrenme çıktıları çapraz durum analizi yoluyla incelendiğinde, farklı disiplin ve yaş gruplarında tekrar eden sekiz ortak kazanım belirlenmiştir: mekansal düşünme, harita okuryazarlığı, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, iş birliği, iletişim ve çevresel farkındalık. Söz konusu kazanımların uygulama alanlarındaki görünürlüğü ve kanıt düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur. Analiz, mekansal düşünme ve harita okuryazarlığı gibi bazı kazanımların farklı uygulama alanlarında daha belirgin ve sürekli biçimde ortaya çıktığını, iş birliği, iletişim ve eleştirel düşünme gibi kazanımların ise uygulamanın bireysel ya da takım temelli olarak yapılandırılmasına ve kullanılan veri kaynaklarının niteliğine bağlı olarak farklı düzeylerde gözlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, incelenen uygulamaların hiçbirinde sekiz kazanımın tamamı başlangıçta ortak bir hedef olarak tanımlanmamıştır. Buna karşın benzer kazanımların farklı içerik ve öğrenme ortamlarında tekrar etmesi, bu çıktıların yalnızca disipline özgü içerikle değil, uygulamalarda korunan ortak tasarım özellikleriyle de ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 2. Uygulama alanlarına göre ortak öğrenme kazanımlarının dağılımı

Ortak kazanım	Temel beceri	Uyum ve oryantasyon	Kültürel miras eğitimi	Afet eğitimi	Örgütsel beceri	Sanal ortama aktarım	Görülme kapsamı
Mekansal düşünme	+	+	+	+	+	+	6/6
Harita okuryazarlığı	+	+	+	+	+	+	6/6
Problem çözme	+	±	+	+	+	+	5/6 belirgin
Eleştirel düşünme	±	±	+	+	+	+	4/6 belirgin
Karar verme	+	±	+	+	+	+	5/6 belirgin
İş birliği	±	+	+	+	+	±	4/6 belirgin
İletişim	±	+	+	+	+	±	4/6 belirgin
Çevresel farkındalık	+	+	+	+	+	±	5/6 belirgin

Not. “+” kazanıma ilişkin açık ve doğrudan kanıt bulunmaktadır. “±” kazanıma ilişkin kanıt sınırlı, dolaylı veya uygulama alanı içinde değişkenlik göstermektedir. Görülme kapsamı, kazanımın açık biçimde desteklendiği uygulama alanı sayısını göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, harita okuryazarlığı ve mekansal düşünme kazanımlarının altı uygulama alanının tamamında belirgin biçimde gözlendiği, problem çözme ve karar verme kazanımlarının ise uyum ve oryantasyon etkinlikleri dışında kalan uygulama alanlarında daha güçlü biçimde ortaya çıktığı görülmektedir. İş birliği ve iletişim kazanımları özellikle takım temelli olarak yapılandırılan uygulamalarda öne çıkarken, çevresel farkındalık açık alan ve kültürel miras bağlamlarında daha belirgin bir görünüm sergilemektedir. Bireysel çıkış esasına dayalı uygulamalarda iş birliği ve iletişime ilişkin kazanımların daha sınırlı düzeyde gözlenmesi, bu kazanımların görünürlüğünde uygulamanın bireysel ya da takım temelli olarak kurgulanmasının belirleyici bir tasarım değişkeni olabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgu, hedeflenen öğrenme çıktıları ile etkinliğin örgütlenme biçimi arasında doğrudan bir tasarım uyumu kurulması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla iş birliği ve iletişimin öncelikli hedefler arasında yer aldığı uygulamalarda parkurun takım temelli biçimde yapılandırılması daha uygun bir tercih olarak değerlendirilebilir.

Uygulamalarda Tekrarlanan Ortak Eğilimler

Sekiz temel kazanıma ek olarak, uygulamalar arasında tekrar eden üç ortak etki belirlenmiştir. Bunlardan ilki, öğrenme motivasyonuna ilişkin olumlu katılımcı değerlendirmeleridir. Katılımcı görüşlerinde etkinliklerin eğlenceli, akılda kalıcı ve geleneksel ders işleyişinden farklı olarak değerlendirilmesi, farklı uygulama bağlamlarında yinelenen bir tema olarak öne çıkmıştır. İkinci ortak etki, öğrenme ile gerçek yaşam deneyimi arasında kurulan bağdır. Özellikle kültürel miras alanlarında gerçekleştirilen uygulamalarda katılımcılar, öğrenme sürecini “yakından görme”, “yerinde deneyimleme” ve “zihinde kalıcı olma” gibi ifadelerle ilişkilendirmiştir. Üçüncü etki ise disiplinlerarası bilgi ve beceri aktarımıdır. Örneğin harita okuryazarlığı gibi coğrafya temelli bir beceri, sosyal bilgiler bağlamında kültürel miras farkındalığıyla, afet eğitiminde güvenli güzergah seçimiyle, kurumsal uygulamalarda ise ekip içi görev paylaşımı ve karar verme süreçleriyle ilişkilendirilebilmiştir.

Bulguların Alanyazın Bağlamında Değerlendirilmesi

Uygulamalar arasındaki karşılaştırmalı bulgular, özellikle mekansal düşünme ve harita okuryazarlığının farklı disiplin ve öğrenme ortamlarında süreklilik gösteren kazanımlar arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, oryantiring deneyimi ile görsel-mekansal beceriler, yön bulma ve çevrenin öğrenilmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Feraco vd., 2021; Uyar vd., 2022; Waddington ve Heisz, 2023).

Bulgular aynı zamanda oryantiring temelli öğrenmenin deneyimsel ve yer temelli öğrenme yaklaşımlarıyla güçlü biçimde örtüştüğünü göstermektedir. Harita üzerinden karar verme, bu kararları gerçek ya da sanal ortamda uygulama ve sonuçlarını değerlendirme süreci deneyimsel öğrenmeyle, öğrenme ortamının aynı zamanda öğrenme içeriğinin bir parçası haline gelmesi ise yer temelli eğitim yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Sobel, 2004).

Bununla birlikte önerilen model, haritanın öğrenme sürecini yapılandıran temel bir araç olması, rota kararlarının somut sonuçlar üretmesi ve mekanın hem öğrenme ortamı hem de öğrenme içeriği olarak işlev görmesi bakımından söz konusu yaklaşımlardan ayrışmaktadır. Bu özellikler, oryantiring temelli öğrenmenin farklı disiplinlerde uygulanabilen bütünleşik bir öğrenme modeli olarak değerlendirilmesini desteklemektedir.

4. SONUÇ

Disiplinlerarası Oryantiring Temelli Öğrenme Modeli

Derlemenin bulguları, farklı disiplinlerde ve farklı öğrenme ortamlarında yürütülen oryantiring uygulamalarının ortak bir pedagojik çekirdek etrafında toplandığını göstermektedir. Bu çekirdek, beş bileşenli döngüsel bir model olarak tanımlanabilir. Birinci bileşen özgün öğrenme ortamıdır: kampüs, antik kent, kurumsal yerleşke, köy okulu bahçesi ya da sanal alan, öğrenme hedefine uygun biçimde seçilir ve özgün olarak haritalanır. İkinci bileşen görev temelli keşiftir: öğrenen, kontrol noktalarıyla yapılandırılmış görevler üzerinden ilerler ve her kontrol noktası disipline özgü bir içerikle ilişkilendirilir. Üçüncü bileşen mekansal problem çözmedir: rota tercihi, zaman yönetimi ve harita-arazi eşleştirmesi her adımda bir problem çözme eylemine dönüşür. Dördüncü bileşen iş birlikli öğrenmedir: takım içinde görev dağılımı, iletişim ve ortak karar süreçleri işletilir. Beşinci bileşen yansıtıcı değerlendirmedir: poster, sergi, görüşme, ölçek ya da sınıf içi tartışma yoluyla deneyim geri okunur ve bilgiye dönüştürülür. Bileşenlerin birbiriyle ilişkisi Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Disiplinlerarası oryantiring temelli öğrenme modelinin bileşenleri



Bu bileşenler sıralı adımlar değil, birbirini besleyen döngüsel öğelerdir. Yansıtıcı değerlendirme aşaması, bir sonraki görevin ve hatta bir sonraki parkurun tasarımını belirlemektedir. İncelenen uygulamalarda elde edilen değerlendirme ve uygulama deneyimleri, sonraki etkinliklerin tasarımının geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

Modelin deneyimsel öğrenme, yer temelli eğitim ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarından ayrıştığı üç temel özellik bulunmaktadır. İlk olarak harita, yalnızca öğrenmeyi destekleyen bir materyal değil, öğrenme sürecini yapılandıran temel araçlardan biri olarak işlev görmektedir. Öğrenme, harita ile gerçek mekan arasında sürekli kurulan eşleştirme üzerinden ilerlemektedir. İkinci olarak rota seçiminin öğrenene bırakılması, problem çözme sürecini yalnızca bilişsel bir etkinlik olmaktan çıkararak doğrudan fiziksel eylem ve sonuçlarla ilişkilendirmektedir. Verilen her rota kararı zaman, mesafe ve performans açısından somut karşılıklar üretmektedir. Üçüncü olarak mekan, aynı anda hem öğrenmenin gerçekleştiği ortam hem de öğrenme içeriğinin bir parçası olarak işlev görmektedir. Bu özellikler birlikte değerlendirildiğinde, oryantiring temelli öğrenme söz konusu yaklaşımların basit bir birleşiminden ziyade, kendine özgü yapısal özelliklere sahip bütünleşik bir öğrenme modeli olarak değerlendirilebilir.

Modelin Uygulanabilirliği

Modelin sahada işletilmesi dört adımda özetlenebilir: (1) öğrenme hedefine uygun alanın seçilmesi ve özgün oryantiring haritasının üretilmesi, (2) kontrol noktalarının içerikle ilişkilendirilerek disipline özgü görevlerin kurgulanması, (3) bireysel ya da takım halinde uygulamanın yürütülmesi ve zaman-rota kararlarının öğrenene bırakılması, (4) poster, tartışma, ölçek ya da görüşme yoluyla deneyimin yansıtılarak bilgiye dönüştürülmesi.

Derleme, modelin altı farklı alanda kullanılabildiğini göstermektedir: temel beceri kazandırma, kuruma ve ortama uyum, kültürel miras eğitimi, afet eğitimi, örgütsel beceri geliştirme ve sanal ortama aktarım. Bu alanlar birbirinden bağımsız olmayıp, aynı yöntemsel iskeletin farklı içeriklerle doldurulmasından ibarettir. Model ayrıca ölçeklenebilir niteliktedir. Okul bahçesinden şehir dokusuna kadar farklı büyüklükteki alanlarda, ders içi bir modül ya da kulüp etkinliği olarak uygulanabilir. Dar alanlarda labirent oryantiring kurgusuyla daha çok katılımcıya ulaşılabilir. Maliyet açısından ana kalem harita üretimi ve kontrol noktası setidir. Ancak üretilen her harita kalıcı bir altlık niteliği taşımakta ve sonraki tüm etkinliklerde yeniden kullanılabilmektedir.

Projelerin Yaygın Etkisi

Derlemeye konu olan uygulamalar, tamamlandıkları projelerin ötesinde kalıcı çıktılar üretmiştir. Birinci çıktı grubu öğretim materyalleridir. Üniversite yerleşkesi, antik kentler, köy okulu ve kurumsal yerleşke için üretilen özgün oryantiring haritaları, ilgili projeler sona erdikten sonra da kullanılabilen kalıcı altlıklara dönüşmüştür.

İkinci çıktı grubu bilimsel yayınlardır. Uygulamalardan ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulan bildiriler ve tam metin bildiriler üretilmiş, bu derleme de aynı birikimin bütüncül bir okumasını sunmaktadır. Üçüncü çıktı grubu katılımcı ürünleridir. Takım posterleri, sergiler ve kurum içi çalıştaylar yoluyla proje çıktıları doğrudan hedef kitlenin ötesindeki paydaşlarla paylaşılmıştır. Dördüncü çıktı grubu ise insan kaynağıdır. Projelerde yürütücü ve araştırmacı olarak görev alan lisans öğrencileri saha çalışması, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerini bizzat deneyimlemiştir.

Bu çıktılar bir arada değerlendirildiğinde, oryantiring temelli öğrenme uygulamalarının tek seferlik etkinlikler olmaktan çıkıp kurumsal bir birikime dönüştüğü görülmektedir. Söz konusu birikim, bu çalışmada önerilen modelin ampirik dayanağını oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın birinci sınırlılığı, incelenen uygulamaların tamamının aynı araştırma ekibi tarafından ve tek bir üniversite bağlamında yürütülmüş olmasıdır. Bu durum bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. İkinci sınırlılık, çalışmanın derleme niteliğinde olması ve uygulamaların ortak bir araştırma deseni doğrultusunda kurgulanmamış olmasıdır. Bu nedenle kazanımlar standart bir ölçme aracıyla karşılaştırılamamış, raporlanan çıktılar üzerinden değerlendirilmiştir. Üçüncü sınırlılık, sekiz uygulamanın beşinde katılımcılardan elde edilen nicel ya da nitel araştırma verilerinin bu derlemenin analizine dahil edilmemiş olması ve sanal ortam uygulamasının analiz sürecinin henüz tamamlanmamış olmasıdır.

Dördüncü sınırlılık, kazanımların uzun vadeli kalıcılığının izlenmemiş olmasıdır. Beşinci sınırlılık, kodlamanın tek araştırmacı tarafından yapılmış olması ve bağımsız bir ikinci kodlayıcıyla uyum hesaplanmamasıdır. Analiz ölçütleri önceden belirlenerek denetlenebilir bir iz oluşturulmuş olmakla birlikte, Tablo 2'deki nitelendirmelerin araştırmacının yorumunu taşıdığı dikkate alınmalıdır.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik olarak, önerilen modelin ortak bir ölçme aracı setiyle farklı kurumlarda sınanması, sanal ve gerçek ortam uygulamalarının denkleştirilmiş gruplarla karşılaştırılması ve kazanımların kalıcılığının izlenmesi önerilmektedir. Uygulayıcılara yönelik olarak, oryantiring temelli etkinliklerin tek seferlik bir saha gezisi yerine ders programına gömülü bir modül olarak tasarlanması, güvenlik planlamasının tasarımın ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi ve teknoloji entegrasyonunun kademeli biçimde yapılması önerilmektedir. Kurumlara yönelik olarak ise üretilen oryantiring haritalarının kurumsal bir öğretim materyali olarak arşivlenmesi ve paylaşıma açılması, modelin sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak oryantiring, mekanı öğrenme aracına, hareketi öğrenme deneyimine ve rotayı problem çözme sürecine dönüştürmesiyle, yalnızca sportif bir etkinlik olmanın ötesinde, farklı eğitim kademelerinde ve farklı disiplinlerde uygulanabilen, kapsayıcı ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayan yenilikçi bir öğretim yaklaşımıdır.

5. TEŞEKKÜR

Bu çalışmada derlenen uygulamalar, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından desteklenen aşağıdaki projeler kapsamında gerçekleştirilmiştir: 2209-A programı, (proje no: 1919B012205451), "Coğrafya Öğretiminde Oryantiring: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kampüs Oryantiring Haritası ve Uygulaması"; 2209-A programı, (proje no: 1919B012319709), "Efsaneler Şehri Truva'yı Oryantiring ile Tanıyorum"; 2209-A programı, (proje no: 1919B012318566), "Kültür Mirası Farkındalığına Farklı Bir Bakış Açısı: Antik Kent Oryantiringi"; 2209-B programı, (proje no: 1139B412403150), "Seramikten Doğaya Yön Veren Adımlar"; 4009 programı, (proje no: 226B058), "7'den 77'ye Afet Bilinci: Akıllı Köy Bilim Etkinlikleri"; 1002-A programı, (proje no: 225K326), "Sanal Gerçeklik Destekli Oryantiring Eğitiminin Coğrafya ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuma, Mekansal Düşünme ve Çevresel Duyarlılık Düzeylerine Etkisi: Deneysel Bir Araştırma". Sağladığı destek için TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Projelerde yürütücü ve araştırmacı olarak görev alan öğrencilerime - Selviye Şimşek ve Necati Ceylan (kampüs oryantiringi), Berat Berk Ünlü ve Ahmet Cingirt (Truva Antik Kent Oryantiringi), Yasin Buğra Vardar ve Dilay Gevrek (Assos Antik Kent Oryantiringi), Zeynep Şuheda Tarıkut, Ayla Aydın ve Muhammed Emin Cantürk (kurumsal uygulama) - saha çalışmalarındaki özverili katkıları için teşekkür ederim.

Sanal gerçeklik uygulamasında araştırmacı olarak yer alan Prof. Dr. Muzaffer Özdemir, Doç. Dr. Derya Girgin ve bursiyer Figen Çoşkun'a, afet eğitimi uygulamasının yürütüldüğü TÜBİTAK 4009 projesinin yürütücüsü Öğretim Görevlisi Seçil Emeklioğlu'na katkıları için teşekkür ederim. Ayrıca uygulamalara ev sahipliği yapan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ne, Troya ve Assos ören yeri yetkililerine, Kaleseramik Çanakkale Kalebodur Seramik San. A.Ş.'ye ve etkinliklere gönüllü olarak katılan tüm katılımcılara teşekkür ederim.

6. KAYNAKLAR

Akkuş, G., Karaca, Ş. ve Polat, G. (2015). Miras farkındalığı ve deneyimi: Üniversite öğrencilerine yönelik keşifsel bir çalışma. Akademik Bakış Dergisi, 50, 71-81.

Aksın, K. (2008). Oryantiring sporunda kent içi organizasyonlar üzerine bir inceleme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Aksın, K. (2024). Yükseköğretim için öğretici uygulama örnekleri. D. Girgin ve O. Erenoğlu (Ed.), Eğitimde oryantiring ve uygulama örnekleri içinde (ss. 235-276). Vizetek Yayıncılık.

Avcı, M. (2013). Coğrafya dersinde oryantiring uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Candan, G. (2019). Coğrafya eğitiminde oryantiring etkinliklerinin kullanılması. GeoCED, 2, 19-26.

Cura, N. (2024). Erken çocukluk dönemi için öğretici uygulama örnekleri. D. Girgin ve O. Erenoğlu (Ed.), Eğitimde oryantiring ve uygulama örnekleri içinde (ss. 155-168). Vizetek Yayıncılık.

Czomba, P., Czimre, K., Teperics, K., Bujdosó, G., Molnár, E., Négyesi, G. ve Juhász, B. B. (2026). Enhancing spatial orientation and map-reading skills: Using mental maps and VR in field trips for geography students. ISPRS International Journal of Geo-Information, 15(5), 227. https://doi.org/10.3390/ijgi15050227

Dewey, J. (1938). Experience and education. Kappa Delta Pi.

Erenoğlu, O. ve Çoşkun, F. (2024). Oryantiring eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımlar. D. Girgin ve O. Erenoğlu (Ed.), Eğitimde oryantiring ve uygulama örnekleri içinde (ss. 105-132). Vizetek Yayıncılık.

Feraco, T., Bonvento, M. ve Meneghetti, C. (2021). Orienteering: What relation with visuospatial abilities, wayfinding attitudes, and environment learning? Applied Cognitive Psychology, 35(6), 1592-1599. https://doi.org/10.1002/acp.3882

Gümüşçü, O. (2018). Tarihi coğrafya ve kültürel miras. ERDEM, 75, 99-120. https://doi.org/10.32704/erdem.496740

Hu, R. ve Mou, S. (2025). Outdoor education for sustainable development: A systematic literature review. Sustainability, 17(8), 3338. https://doi.org/10.3390/su17083338

Kara, İ. ve Tokmak, A. (2023). Doğal ve kültürel mirasın öğretiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(İhtisaslaşma Özel Sayısı), 177-199. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1312336

Karaca, F. (2003). Oryantiring nedir? Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Dağcılık Federasyonu Başkanlığı.

Koç, H. ve Karatekin, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(USBES Özel Sayı 2), 1522-1542.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Öksüz Kuşçuoğlu, G. ve Taş, M. (2017). Sürdürülebilir kültürel miras yönetimi. Süleyman Demirel Üniversitesi Yalvaç Akademi Dergisi, 2(1), 58-67.

Özdemir, M. (2024). Eğitim teknolojilerinde oryantiring: Dijital haritalar, dijital araçlar. D. Girgin ve O. Erenoğlu (Ed.), Eğitimde oryantiring ve uygulama örnekleri içinde (ss. 67-90). Vizetek Yayıncılık.

Özkan, Z. ve Baytaş, M. (2024). Ortaokul öğrencileri için öğretici uygulama örnekleri. D. Girgin ve O. Erenoğlu (Ed.), Eğitimde oryantiring ve uygulama örnekleri içinde (ss. 187-204). Vizetek Yayıncılık.

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. Orion Society.

Tarıkut, Z. Ş., Aydın, A., Cantürk, M. E., Çoşkun, F., Doğan, Y., & Erenoğlu, O. (2025). Sanal gerçeklik destekli oryantiring eğitiminin seramik sektörü çalışanlarının bilişsel ve sosyal becerilerine etkisi. Karadeniz 19th International Conference on Social Sciences Proceeding Book (28–30 Kasım 2025, Rize). ISBN 978-625-5694-55-3.

Uyar, Ş., Yayla, O. ve Zünber, H. (2022). Examination of map reading skills with orienteering activity: An example of Many Facet Rasch Model. International Journal of Assessment Tools in Education, 9(Özel Sayı), 258-282. https://doi.org/10.21449/ijate.1116273

Ünlü, B. B., Cingirt, A., Erenoğlu, O. ve Akçöltekin, A. (2024). Efsaneler şehri Truva'yı (Çanakkale, Türkiye) oryantiring ile tanımak. Karadeniz 16. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı içinde (ss. 633-649). Academy Global Publishing House.

Waddington, E. E. ve Heisz, J. J. (2023). Orienteering experts report more proficient spatial processing and memory across adulthood. PLOS ONE, 18(1), e0280435. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280435

B072

TÜRKİYE'DE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA DİJİTAL OKURYAZARLIK ARAŞTIRMALARININ EĞİLİMLERİ: BETİMSEL ANALİZ

Rabia Ormancı, Dr. Öğr. Üyesi Belma Barak
Bartın Üniversitesi
Bildiri no: ABS-MWN4PW

ÖZET

Dijital okuryazarlık son yıllarda sosyal bilgiler eğitimi kapsamında önem kazanan becerilerden biri olmasına rağmen bu alandaki çalışmaların genel eğilimlerini ortaya koyan araştırmalar sınırlıdır. Bu kapsamda araştırmanın amacı Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital okuryazarlık üzerine yayımlanan lisansüstü tez ve makalelerin araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında belirlenen ölçütler doğrultusunda 19 tez ve 12 makale olmak üzere toplam 31 çalışma incelenmiştir. Veriler literatür taraması yoluyla toplanmış olup çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmada Türkiye'de 2019-2026 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital okuryazarlık konusunda yayımlanan tez ve makaleler incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve çalışmalar yayın yılı, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler eğitiminde dijital okuryazarlık üzerine yapılan çalışmaların büyük ölçüde nicel araştırma yaklaşımına dayandığı belirlenmiştir. Araştırmaların yayın yılları incelendiğinde 2024 yılında yoğunlaşıldığı, araştırma deseni olarak en fazla tarama deseninin tercih edildiği tespit edilmiştir. Veri toplama araçları açısından ölçeklerin en sık kullanılan araç olduğu belirlenmiştir. Örneklem grupları incelendiğinde öğretmen adaylarının ön plana çıktığı, öğretmen ve öğrencilere yönelik çalışmaların ise daha sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Örnekleme yöntemi olarak en sık kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edildiği saptanmıştır. İncelenen değişkenler açısından ise tezlerde en çok dijital okuryazarlık düzeyine odaklanıldığı, makalelerde ise algı, yeterlik, düzey ve beceri gibi değişkenlerin öne çıktığı tespit edilmiştir. Analiz yöntemleri incelendiğinde ise hem tezlerde hem makalelerde en çok t-testi ve ANOVA gibi nicel analiz tekniklerinin kullanıldığı, nitel analizlerin ise daha sınırlı düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital okuryazarlık çalışmalarının nicel araştırma kapsamında yoğunlaştığı, nitel ve karma yöntemler araştırmalarının sınırlı düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital okuryazarlık çalışmalarının mevcut durumunu ortaya koyarak gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Dijital okuryazarlık, sosyal bilgiler eğitimi, içerik analizi

ABSTRACT

Although digital literacy has become one of the increasingly important skills within social studies education in recent years, research revealing the general trends in this field remains limited. In this context, the aim of this study is to identify the research trends in postgraduate theses and articles published on digital literacy in the field of social studies education in Türkiye. In accordance with the predetermined criteria, a total of 31 studies, including 19 theses and 12 articles, were examined. The data were collected through a literature review, and the study was conducted within the framework of a qualitative research approach using the document analysis method. The study examined theses and articles published between 2019 and 2026 on digital literacy in the field of social studies education in Türkiye. The data obtained were analyzed through descriptive content analysis, and the studies were evaluated in terms of publication year, research method, research design, sample group, sample size, data collection tools, and data analysis methods.

According to the findings, studies on digital literacy in social studies education were largely based on a quantitative research approach. Regarding publication years, the studies were found to be concentrated in 2024, while the survey design was the most frequently preferred research design. Scales were identified as the most frequently used data collection tools. In terms of sample groups, pre-service teachers were found to be predominant, whereas studies involving teachers and students were more limited. The most frequently used sampling method was convenience sampling. Regarding the variables examined, theses primarily focused on digital literacy level, while articles emphasized variables such as perception, competence, level, and skills. In terms of data analysis methods, quantitative techniques such as the t-test and ANOVA were the most frequently used in both theses and articles, whereas qualitative analyses were used to a more limited extent. In conclusion, studies on digital literacy in social studies education were found to be predominantly conducted within a quantitative research framework, while qualitative and mixed-methods studies remained limited. The findings of this study are expected to contribute to future research by revealing the current state and research trends of digital literacy studies in the field of social studies education.

Keywords: Digital literacy, social studies education, content analysis

1. GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler doğrultusunda günlük yaşam da sürekli bir dönüşüm geçirmektedir. Teknoloji, sunduğu yenilikler sayesinde yaşamın her alanında etkisini hissettirmektedir. Günümüzde her yaştan bireyin iç içe olduğu teknoloji yaşamın merkezinde yer almaktayken akıllı telefonlar ve bilgisayarlar aracılığıyla farklı alanlarda da teknoloji kullanılmaktadır. Günümüzde ise teknoloji; eğitim, sağlık ve hizmet sektörü başta olmak üzere birçok alanda aktif olarak kullanılmaktadır. Teknolojinin insan yaşamın bu kadar içinde yer alması, bireylerin teknolojiyi etkili ve doğru biçimde nasıl kullanabileceklerine yönelik bir ihtiyaç ortaya çıkarmıştır (Gülmez, 2024a). Hızla değişen bu sürece bireylerden uyum sağlamaları ve sürece ise aktif biçimde katılmaları beklenmektedir. Bu değişime uyum sağlayabilen bireylerin adaptasyon süreci daha kolay gerçekleşmektedir. Sonuç olarak, teknolojinin hızlı gelişimi dijital çağın önemli bir gerekliliği olan dijital okuryazarlık kavramını daha da önemli hâle getirmiştir. İnsanlar, teknoloji çağının gerektirdiği koşullara uyum sağlamak amacıyla yeni beceriler kazanmıştır (Şen, 2025).

Gilster'e (1997) göre dijital okuryazarlık, dijital araçları etkin ve verimli biçimde kullanarak bilgi üretebilme, üretilen bilgiden yararlanabilme ve elde edilen bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerisidir. Bireylerin teknolojik gelişmeleri yakından takip eden, yaşam boyu öğrenme sürecinde edindikleri bilgileri analiz edebilen; sorgulayan, araştıran ve bu doğrultuda yaptıkları değerlendirmeler sonucunda çıkarımlara ulaşabilen okuryazar bireyler olmaları beklenmektedir (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2013). Bu süreçte dijital okuryazarlık, gerekli temel yeterliliklerden biri hâline gelmiştir. Bu yeterliliklerin hayata geçmesi bireyin dijital okuryazar olması ile mümkündür. Dijital okuryazar bireyler hem kendi yaşamlarına hem de toplumsal süreçleri etkin yönlendirebilmektedir.

Dijital araçların ve ağların günümüzde fazlaca kullanılması ve tercih edilmesiyle birlikte bireylerin dijital dünyaya ilişkin bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmasını gerekli hâle getirmiştir. Bu doğrultuda söz konusu beceriler öğretim programlarına da dâhil edilmiştir. 2018 yılındaki program değişikliği ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na öğrencilere kazandırılması hedeflenen çeşitli beceriler eklenmiştir. Bu becerilerin arasında dijital okuryazarlık yer almaktadır. Dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile harmanlanmış önemli bir beceridir. 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında dijital okuryazarlık becerisine yer verilmiş ve sosyal bilgiler dersinin öğrencilere bu beceriyi kazandırması amaçlanmıştır (MEB, 2018).

MEB'e (2020) göre, dijital okuryazarlık bilgi toplumunda yaşayabilmek, bilgilenmek ve çalışmak için gerek duyulan bilgi, beceri ve tutumların bütününü ifade etmektedir. Sosyal bilgiler dersi, bireyleri hayata hazırlayan çok boyutlu derslerden biridir. (Erol, 2021) göre ise, Sosyal Bilgiler dersinin teknolojik dönüşümle birlikte toplumla uyumu sağlayan en önemli ve etkin derslerden biridir. Sosyal bilgiler dersi; bilim ve teknolojinin gelişim sürecinin anlaşılması, bilimsel düşünceyi hedefleyerek bilgiye ulaşma, bilginin

yaygınlaşması ve bilimsel etik ve gençlerin teknolojinin olumsuz etkilerinden korunması gibi temel amaçları kapsamaktadır (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanılmasının, Sosyal bilgiler dersin de hedeflenen becerilerinin kazandırılması ve dersin kalıcılığının sağlanması açısından önemli bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir (Kaya & Yazıcı, 2019).

Yeşiltaş ve Sönmez (2009), dijitalleşen dünyada topluma ve teknolojiye uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek için Sosyal Bilgiler dersinde dijital teknolojilerin etkili kullanımının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayla sadece sosyal bilgiler eğitimi alanındaki dijital okuryazarlık çalışmaları üzerine yapılmış tez ve makalelerin konu, yayım yılı, araştırma yöntemi, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, analiz yöntemleri incelenmiş ve araştırma eğilimi belirlenmeye çalışılmıştır. Dijital okuryazarlık becerisinin ‘’2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na'' dâhil edilmesi nedeniyle 2019 yılından itibaren yayımlanan araştırmalar çalışmaya dahil edilmiş ve incelenmiştir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problem cümlesi: "Türkiye'de 2019-2026 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanındaki dijital okuryazarlık çalışmaları üzerine yayımlanmış tez ve makalelerin içerik özellikleri nelerdir?" şeklindedir.

Araştırmaya dair alt problemler ise:

1. İncelenen tez ve makalelerin yıllarına göre dağılımları nasıldır?
2. İncelenen tez ve makalelerin yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
3. İncelenen tez ve makalelerin desenlerine göre dağılımları nasıldır?
4. İncelenen tez ve makalelerin örneklem grupları nelerdir?
5. İncelenen tez ve makalelerin örneklem yöntemine göre dağılımları nasıldır?
6. İncelenen tez ve makalelerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımları nasıldır?
7. İncelenen tez ve makalelerin bağımlı değişkenleri nelerdir?
8. İncelenen tez ve makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
9. İncelenen tez ve makalelerin analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Dijital okuryazarlık, bireylere çevrimiçi dijital platformlarda etkili biçimde hareket etme, bilginin kaynağını arama ve kaynakların güvenilirliğini eleştirel bir biçimde yorumlama becerisinin yanında, içeriklerin doğruluğunu ve yönlendiriciliğini ayırt etme, şahsi ve özel bilgileri paylaşmanın ya da ulaşılan bilgilere güvenmenin muhtemel sonuçlarını anlama becerisi de geliştirmektedir (Martin, 2005). Hayatımızın her alanında yer alan teknolojinin gelişmesiyle beraber teknik sorunların yanında etik ihlaller ve güvenlik problemleri gibi olumsuz durumların gerçekleştiği varsayıldığında bu olumsuzluğun en az seviyeye indirilmesinin, toplumdaki her bireyin dijital okuryazarlık becerisine sahip olunmasıyla gerçekleşebileceği ifade edilebilmektedir (Balcı, 2023).

Sosyal bilgiler, beşerî ve sosyal bilimlere ait bilgi, yöntem ve teknikleri bütüncül bir perspektifle kullanarak, bireylerin karşılaştıkları güçlüklere çözüm yolu üretebilmelerini ve bu bağlamda bilinçli kararlar alabilmelerini amaçlayan bir öğretim programıdır. Ayrıca Sosyal bilgiler dersi, değişim gösteren ulusal ve küresel koşullara uyum sağlayabilen, sorumluluk bilinci gelişmiş ve etkin yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Öztürk, 2006). Değişmekte olan küresel koşullar, dijital okuryazarlık gibi yeni becerilerin ortaya çıkmasında zemin hazırlamış ve bu beceriler Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programlarında yer almıştır (Aydoğdu, 2022).

Bu doğrultuda, Türkiye'de 2019–2026 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital okuryazarlık üzerine yayımlanan tez ve makalelerin araştırma eğilimlerinin ortaya konulması önemli görülmektedir.

Araştırmanın, alandaki çalışmaların mevcut durumunu ortaya koyarak daha az ele alınan konu ve değişkenlerin belirlenmesine ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön vermesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olguya ilişkin yazılı ve dijital materyallerin analiz edilmesini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Başka bir ifadeyle doküman analizi, basılı kaynaklar ile elektronik ortamda yer alan (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin sistematik biçimde incelenmesi de değerlendirilmesini içeren bir süreçtir (Bowen, 2009). Araştırmada kodlamalar yapılmış ve veriler temalara göre gruplaştırılarak tablolar halinde verilmiştir. Son olarak tablolar bulgular şeklinde betimlenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada amaca uygun olarak ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, çalışma amacı doğrultusunda önceden belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışmaya dahil edildiği örnekleme türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmanın ölçütü, sosyal bilgiler alanında dijital okuryazarlık konusunu ele alan tez ve makaleler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'de sosyal bilgiler alanında dijital okuryazarlık üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Örneklem ise bu evren içerisinden ölçütü karşılayan tez ve makalelerden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. YÖK Tez Merkezi'nde "sosyal bilgiler" ve "dijital okuryazarlık" anahtar kelimeleri kullanılarak gelişmiş arama yapılmış, arama kapsamı "tümü" olarak belirlenmiştir. Elde edilen tezler arasından eğitim alanı dışında kalan ve konu ile doğrudan ilişkili olmayan çalışmalar çıkarılmış, ölçütleri karşılayan tezler araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu süreç sonunda ''19'' adet teze (Aydoğdu, 2022; Balcı, 2023; Celep, 2025; Çekici, 2022; Demir, 2024; Duman, 2025; Kara, 2023; Kartal, 2025; Kınacı, 2024; Kocaer, 2021; Kosdak, 2022; Köşker, 2022; Macit, 2024; Özçelik, 2024; Poyraz, 2025; Şevgin, 2024; Tel, 2023; Tepe, 2019; Yaman, 2019) ulaşılmış ve incelenmiştir. Google Akademik veri tabanında da "sosyal bilgiler" ve "dijital okuryazarlık" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Elde edilen çalışmalar arasından eğitim alanı dışında kalan makaleler elenmiş, ölçütleri karşılayan makaleler ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu doğrultuda ''12'' adet makaleye (Bircan & Aydın, 2024; Çelikkaya & Köşker, 2023; Dündar vd., 2024; Gülmez, 2024b; Köşker, 2023; Kuru, 2019; Özçelik & Yılmaz, 2024; Pala & Başıbüyük, 2020; Sarıgöl, 2022; Sever, 2026; Tepe & Çelik, 2021; Yontar, 2019) ulaşılmış ve incelenmiştir.

2.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında incelenen tez ve makaleler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. İncelenen çalışmalar; yayın yılı, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem grubu, örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğü, değişkenler, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açısından sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak çözümlenmiş ve bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

2.5. Etik Onay

Bu araştırmada mevcut tez ve makaleler doküman incelemesi yoluyla incelendiğinden, araştırma kapsamında insan katılımcılardan doğrudan veri toplanmamıştır. Bu nedenle araştırma için etik kurul onayı alınmasına gerek duyulmamıştır.

3. BULGULAR

Bu kısımda araştırma amacına yönelik olarak incelenen tez ve makalelerin yılları, araştırma desenleri, veri toplama araçları, örneklem grupları, örnekleme yöntemleri, değişkenleri, örneklem büyüklükleri, kullanılan yöntemler ve analiz yöntemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmada sosyal bilgiler alanında dijital okuryazarlık konusu odağında yazılmış tez ve makalelere ait bulgular aşağıda verilmiştir. Verilerden elde edilen bulgular dokuz başlık altında sunulmuştur. İlk olarak, incelenen tez ve makalelerin yıllarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. İncelenen Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

İncelenen tez ve makalelerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İncelenen Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Tez *(f)*	Makale *(f)*	Toplam *(f)*
2019	2	2	4
2020	0	1	1
2021	1	1	2
2022	4	1	5
2023	3	2	5
2024	5	4	9
2025	4	0	4
2026	0	1	1
Toplam	**19**	**12**	**31**

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital okuryazarlığa yönelik toplam 31 çalışmaya ulaşıldığı; bunların 19'unun tez, 12'sinin ise makale olduğu görülmektedir. Çalışmaların yıllara göre dağılımında, 2022 yılı sonrasında belirgin bir artış olduğu ve en fazla çalışmanın 2024 yılında (f=9) gerçekleştirildiği belirlenmiştir. 2022 ve 2023 yıllarında beşer çalışma yapılırken, 2024 yılında çalışma sayısının dokuzla en yüksek seviyeye ulaştığı görülmektedir. Bu bulgu, sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital okuryazarlık konusundaki akademik çalışmaların özellikle son yıllarda yoğunlaştığını göstermektedir.

3.2. İncelenen Tez ve Makalelerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

İncelenen tez ve makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İncelenen Tez ve Makalelerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Tez*(f)*	Makale*(f)*	Toplam*(f)*
Nicel Yöntem	15	8	23
Karma Yöntem	4	1	5
Nitel Yöntem	0	3	3
Toplam	**19**	**12**	**31**

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaların büyük çoğunluğunda nicel yöntemin (f=23) kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntemi, karma yöntem (f=5) ve nitel yöntem (f=3) takip etmektedir. Tezlerde nicel yöntemin (f=15), makalelerde ise nicel yöntemin (f=8) en fazla kullanılan araştırma yöntemi olduğu

belirlenmiştir. Bu bulgu, sosyal bilgiler alanında dijital okuryazarlık araştırmalarında nicel yaklaşımın belirgin biçimde öne çıktığını göstermektedir.

3.3. İncelenen Tez ve Makalelerin Desenlerine Göre Dağılımı

İncelenen tez ve makalelerde kullanılan araştırma desenlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İncelenen Tez ve Makalelerin Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Tez(*f*)	Makale(*f*)	Toplam(*f*)
Tarama Deseni	14	8	22
Açıklayıcı Sıralı Karma Desen	3	0	3
Fenomenoloji (Olgubilim)	1	2	3
Durum Çalışması	1	1	2
Yarı Deneysel Desen	2	0	2
Doküman İncelemesi	0	1	1
Birleştirme Deseni	1	0	1
Zaman Serisi Deseni	0	1	1
Belirtilmemiş	1	0	1
Toplam	**23**	**13**	**36**

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma desenleri içerisinde tarama deseninin (f=22) açık biçimde öne çıktığı görülmektedir. Tarama desenini açıklayıcı sıralı karma desen (f=3) ve fenomenoloji/olgubilim (f=3) izlemektedir. Durum çalışması (f=2) ve yarı deneysel desenin (f=2) ise ikişer çalışmada kullanıldığı belirlenmiştir. Doküman incelemesi, birleştirme deseni ve zaman serisi deseninin ise birer çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Bir çalışmada ise araştırma deseni belirtilmemiştir. Genel olarak, dijital okuryazarlık araştırmalarında tarama deseninin diğer desenlere göre belirgin biçimde daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

3.4. İncelenen tez ve Makalelerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

İncelenen tez ve makalelerde yer alan örneklem gruplarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur**.**

Tablo 4. İncelenen tez ve Makalelerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Örneklem / Çalışma Grubu	Tez *(f)*	Makale *(f)*	Toplam *(f)*
Öğretmen Adayı	8	9	17
Öğretmen	8	1	9
Öğrenci	5	1	6
Doküman (Ders Kitabı)	0	1	1
Toplam	**21**	**12**	**33**

Tablo 4 incelendiğinde, dijital okuryazarlık araştırmalarında en fazla tercih edilen çalışma grubunun öğretmen adayları (f=17) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarını öğretmenler (f=9) ve öğrenciler (f=6) takip etmektedir. Bir çalışmada ise ders kitabı doküman olarak incelenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaların daha çok öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

3.5. İncelenen Tez ve Makalelerin Örnekleme Yöntemine Göre Dağılımı

İncelenen tez ve makalelerde kullanılan örnekleme yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İncelenen Tez ve Makalelerin Örnekleme Yöntemine Göre Dağılımı

Örnekleme Yöntemi	Tez *(f)*	Makale *(f)*	Toplam *(f)*
Olasılıklı Olmayan Örnekleme Yöntemleri			
Kolay Ulaşılabilir (Uygun) Örnekleme	12	6	18
Ölçüt / Kasti Örnekleme	2	2	4
Gönüllü Örnekleme	1	0	1
Olasılıklı Örnekleme Yöntemleri			
Basit Seçkisiz Örnekleme	4	2	6
Raporlanmayan / Belirtilmemiş	1	2	3
Toplam	**20**	**12**	**32**

Tablo 5 incelendiğinde çalışmalarda en sık kullanılan örnekleme yönteminin kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme (f=18) olduğu görülmüştür. Bunu basit seçkisiz örnekleme (f=6) ve ölçüt/kasti örnekleme (f=4) takip etmektedir. Gönüllü örnekleme ise bir çalışmada kullanılmıştır. Genel olarak, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

3.6. İncelenen Tez ve Makalelerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

İncelenen tez ve makalelerin örneklem büyüklüklerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İncelenen Tez ve Makalelerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü (Katılımcı Sayısı)	Tez *(f)*	Makale *(f)*	Toplam *(f)*
1- 50	2	3	5
51- 100	2	1	3
101- 200	6	2	8
201- 400	4	4	8
401- 600	3	0	3
601- 800	1	1	2
801- 1000	2	0	2
Doküman İncelemesi (Ders Kitabı)	0	1	1
Toplam	**20**	**12**	**32**

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmaların örneklem büyüklükleri açısından 101–200 kişi aralığının (f=8) ve 201–400 kişi aralığının (f=8) en sık tercih edilen örneklem büyüklükleri olduğu görülmektedir. Bunları 1–50 kişi aralığı (f=5) takip etmektedir. 51–100 kişi ve 401–600 kişi aralığında üçer, 601–800 kişi ve 801–1000 kişi aralığında ise ikişer çalışma bulunmaktadır. Bir makalede ise katılımcı grubu yerine ders kitabı dokümanı incelenmiştir. Genel olarak, araştırmaların çoğunlukla 101–400 kişilik örneklem gruplarıyla yürütüldüğü görülmektedir.

3.7. İncelenen Tez ve Makalelerin Değişkenlere Göre Dağılımı

İncelenen tez ve makalelerde ele alınan değişkenlere ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İncelenen Tez ve Makalelerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Ele Alınan Değişken	Tez *(f)*	Makale *(f)*	Toplam *(f)*
Dijital Okuryazarlık (Düzey / Kabul)	11	5	16
Öz-Yeterlik / Yeterlik	4	4	8
Beceri / Kullanım	2	3	5
Görüş / Algı	2	2	4
Tutum	3	0	3
Akademik Başarı	1	0	1
Motivasyon	1	0	1
Dijital Obezite	1	0	1
Belirtilmemiş	1	0	1
Toplam	**26**	**14**	**40**

Tablo 7 incelendiğinde, ele alınan değişkenler arasında dijital okuryazarlık düzeyi/kabulünün (f=16) ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bunu öz-yeterlik/yeterlik (f=8), beceri/kullanım (f=5) ve görüş/algı (f=4) değişkenleri takip etmektedir. Bunun yanında tutum (f=3), akademik başarı (f=1), motivasyon (f=1) ve dijital obezite (f=1) gibi değişkenlerin de sınırlı sayıda çalışmada ele alındığı görülmektedir. Bir çalışmada ise ele alınan değişken belirtilmemiştir. Genel olarak, araştırmaların büyük ölçüde dijital okuryazarlığın mevcut düzeyini ve buna ilişkin yeterlikleri belirlemeye odaklandığı görülmektedir.

3.8. İncelenen Tez ve Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

İncelenen tez ve makalelerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. İncelenen Tez ve Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Tez *(f)*	Makale (*f)*	Toplam *(f)*
Ölçek	29	11	40
Kişisel / Demografik Bilgi Formu	10	4	14
Görüşme Formu	4	2	6
Anket	2	0	2
Akademik Başarı Testi	1	0	1
Dijital Yeterlilik Testi	1	0	1
Açık Uçlu Soru Formu	0	1	1
Doküman (Ders Kitapları)	0	1	1

Toplam	**47**	**19**	**66**

Tablo 8 incelendiğinde, çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının ölçek (f=40) olduğu görülmektedir. Ölçeği kişisel/demografik bilgi formu (f=14) ve görüşme formu (f=6) takip etmektedir. Bunun yanında anket (f=2), akademik başarı testi (f=1), dijital yeterlilik testi (f=1), açık uçlu soru formu (f=1) ve doküman (ders kitapları) (f=1) daha sınırlı sayıda çalışmada kullanılmıştır. Genel olarak, veri toplama sürecinde ölçeklerin belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, dijital okuryazarlık araştırmalarında bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve becerilerinin ölçülmesine yönelik araçların ağırlıklı olarak tercih edildiğini göstermektedir.

3.9. İncelenen Tez ve Makalelerin Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

İncelenen tez ve makalelerde kullanılan analiz yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. İncelenen Tez ve Makalelerin Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Analiz Yöntemi	Tez (*f*)	Makale (*f*)	Toplam *(f)*
Parametrik Testler			
t-Testi	15	7	22
ANOVA	14	6	20
Pearson Korelasyon Analizi	2	0	2
MANCOVA	0	1	1
Non-Parametrik Testler			
Kruskal-Wallis H Testi	5	0	5
Mann-Whitney U Testi	4	1	5
Ki-Kare Testi	1	0	1
Friedman Testi	0	1	1
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	0	1	1
Nitel Analiz Teknikleri			
İçerik Analizi (Tümevarımsal dâhil)	4	1	5
Betimsel Analiz	0	2	2
Normallik ve Post-Hoc Testleri			
Normallik Testleri (Shapiro-Wilk / Kolmogorov-Smirnov)	3	2	5
Post-Hoc Testleri (Tukey / LSD / HSD)	3	4	7
Raporlanmayan / Belirtilmemiş	0	1	1
Toplam	**51**	**27**	**78**

Tablo 9 incelendiğinde, analiz yöntemleri arasında en sık kullanılanların t-testi (f=22) ve ANOVA (f=20) olduğu görülmektedir. Bunları post-hoc testleri (f=7), Kruskal-Wallis H testi (f=5), Mann-Whitney U testi (f=5) ve normallik testleri (f=5) takip etmektedir. Ayrıca içerik analizi (f=5), betimsel analiz (f=2), Pearson korelasyon analizi (f=2), Ki-Kare testi (f=1), Friedman testi (f=1), Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (f=1) ve MANCOVA (f=1) daha sınırlı sayıda kullanılmıştır. Genel olarak, analiz yöntemlerinde parametrik testlerin, özellikle t-testi ve ANOVA'nın öne çıktığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada, Türkiye'de sosyal bilgiler alanında dijital okuryazarlık konusunda yapılan 19 tez ve 12 makale olmak üzere toplam 31 çalışma; yıl, araştırma deseni, veri toplama araçları, örneklem/çalışma grubu, örnekleme yöntemi, ele alınan değişkenler, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi ve analiz yöntemleri açısından incelenmiştir.

Dijital okuryazarlık araştırmalarının özellikle 2022 yılı sonrasında arttığı ve en fazla çalışmanın 2024 yılında (f=9) gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Hayta ve Faiz (2025) tarafından sosyal bilgiler alanındaki farklı okuryazarlık türlerinin incelendiği araştırmada çalışmaların 2022 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, mevcut araştırmayla genel artış eğilimi açısından benzerlik gösterirken, çalışmaların en yoğun olduğu yıl açısından farklılık göstermektedir.

İncelenen çalışmalarda nicel yöntemin (f=23) ve tarama deseninin (f=22) belirgin biçimde öne çıktığı görülmüştür. Bu bulgu, Salur (2022) tarafından sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık alanında yapılan çalışmalarda nicel yöntemin en fazla tercih edilen yöntem olmasıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, Atıcı ve Akgün (2021) tarafından yapılan çalışmada araştırmaların çoğunlukla tarama çalışmalarından oluştuğu belirlenmiştir. Hayta ve Faiz (2025) tarafından farklı okuryazarlık türlerine yönelik tezlerde nicel yöntem ve tarama deseninin yaygın olarak kullanıldığının belirlenmesi de mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu sonuç, dijital okuryazarlık araştırmalarında mevcut durumun ve dijital okuryazarlık düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırmaların ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

Veri toplama araçları açısından en fazla kullanılan aracın ölçek (f=40) olduğu belirlenmiştir. Ölçek kullanımının diğer veri toplama araçlarına göre belirgin biçimde öne çıkması, dijital okuryazarlığın ağırlıklı olarak düzey, yeterlik ve beceri gibi ölçülebilir özellikler üzerinden ele alındığını göstermektedir.

Örneklem/çalışma grupları açısından en fazla tercih edilen grubun öğretmen adayları (f=17) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Güleç ve Hüdavendigar'ın (2020) sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık becerileri üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmada, öğretmen adaylarının en fazla çalışılan örneklem grubu olmasıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Güleç ve Hüdavendigar'ın çalışması farklı okuryazarlık alanlarını kapsarken, mevcut araştırma yalnızca dijital okuryazarlık çalışmalarına odaklanmaktadır.

Örnekleme yöntemleri incelendiğinde, en sık kullanılan yöntemin kolay ulaşılabilir örnekleme (f=18) olduğu görülmüştür. Bu durum, araştırmacıların çalışma gruplarına erişim kolaylığı sağlayan örnekleme yöntemlerine daha fazla yöneldiğini göstermektedir.

Örneklem büyüklüğü açısından 101–200 kişi aralığının (f=8) ve 201–400 kişi aralığının (f=8) ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir. Bunu 1–50 kişi aralığı (f=5) takip etmektedir. Bu dağılım, dijital okuryazarlık araştırmalarında 101–400 kişi aralığındaki örneklemlerin daha sık tercih edildiğini göstermektedir. Ders kitabı gibi doküman temelli çalışmalar ise bu kategorinin dışında değerlendirilmiştir.

Ele alınan değişkenler açısından dijital okuryazarlık düzeyi/kabulünün (f=16) ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Bunu öz-yeterlik/yeterlik (f=8), görüş/algı (f=4) ve beceri/kullanım (f=5) değişkenleri takip etmektedir. Dijital okuryazarlık düzeyinin araştırmalarda öne çıkması, Gülmez (2024b) ile Çelikkaya ve Köşker (2023) tarafından yapılan ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye odaklanan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Gülmez'in (2024b) çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin "katılıyorum" düzeyinde yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Çelikkaya ve Köşker'in (2023) çalışmasında 223 sosyal bilgiler öğretmen adayının dijital okuryazarlık beceri düzeyi ortalamasının 3,68 olduğu ve katılımcıların iyi düzeyde dijital okuryazarlık becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, sosyal bilgiler alanında dijital okuryazarlık araştırmalarının bireylerin mevcut dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye önemli ölçüde odaklandığını göstermektedir.

Veri toplama araçları açısından en fazla kullanılan aracın ölçek (f=40) olduğu belirlenmiştir. Ölçek kullanımının diğer veri toplama araçlarına göre belirgin biçimde öne çıkması, dijital okuryazarlığın ağırlıklı olarak düzey, yeterlik ve beceri gibi ölçülebilir özellikler üzerinden ele alındığını göstermektedir.

Analiz yöntemleri incelendiğinde, t-testi (f=22) ve ANOVA (f=20) testlerinin en sık kullanılan analizler olduğu görülmüştür. Bunları post-hoc testleri (f=7), Kruskal-Wallis H testi (f=5), Mann-Whitney U testi (f=5) ve normallik testleri (f=5) takip etmektedir. Bu bulgu, Mete (2020) tarafından Türkiye'de okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmada, nicel çalışmalarda t-testi ve ANOVA gibi analizlerin yaygın olarak kullanıldığı yönündeki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu durum, dijital okuryazarlık araştırmalarında gruplar arasındaki farklılıkları belirlemeye yönelik istatistiksel analizlerin ağırlıklı olarak kullanıldığını göstermektedir.

5. SONUÇ

Genel olarak, Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital okuryazarlığa yönelik araştırmaların nicel yöntem, tarama deseni ve ölçek kullanımı ekseninde yoğunlaştığı; çalışma grubu olarak özellikle öğretmen adaylarının tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların ağırlıklı olarak dijital okuryazarlık düzeyini belirlemeye ve gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymaya odaklandığı; buna karşılık nitel, karma ve deneysel çalışmaların daha sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, gelecekte dijital okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik uygulamalı, deneysel, nitel ve karma yöntemli araştırmaların artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Atıcı, B., & Akgün, M. (2021). Eğitimde bulut bilişime ilişkin araştırmaların içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *10*(1), 272–284.

Aydoğdu, Ö. U. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Tez No. 739097) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Balcı, F. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yetkinliklerinin Web 2.0 araçları kullanım durumuna etkisi (Tez No. 788562) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bircan, T. Ş., & Aydın, K. (2024). Çağın becerisi: Dijital okuryazarlık ve sosyal bilgiler öğretmen adayları. ASOS Journal, 11(153), 71–85. https://doi.org/10.29228/ASOS.76619

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40.

Celep, E. N. (2025). Sosyal bilgiler ayrıntılarında öğretici çizgi roman ilişkilerinde ortaokulların dijital okuryazarlık etkisi (Tez No. 955837) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çekici, H. (2022). Dijital okuryazarlık becerisini artırmaya yönelik etkinliklerin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yeterlik, tutum ve öz-yeterlik inançlarına etkisinin incelenmesi (Tez No. 767456) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çelikkaya, T., & Köşker, C. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Yeterlilik Düzeyleri (Kırşehir Örneği). Journal of Uludag University Faculty of Education, 36(1), 344-371. https://doi.org/10.19171/uefad.1202223

Demir, E. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri algılarının değerlendirilmesi (Tez No. 875788) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Duman, S. (2025). Sosyal bilgilerin dijital vatandaşlık yeterlilikleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 992865) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dündar, R., Demir, R. Z., Yeşilyurt, S., & Hakverdi, T. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *6*(11), 497–522. https://izlik.org/JA86UC57LF

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

Günüç, S., Odabaşı, F. H., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(4), 436–455.

Güleç, S., & Hüdavendigar, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 24–36.

Gülmez, R. (2024a). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması (Tez No. 874087) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gülmez, R. (2024b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Values in Education and Society*, *2*(1), 37–47. https://doi.org/10.5281/zenodo.10456469

Hayta, P., & Faiz, M. (2025). Sosyal bilgiler alanında okuryazarlık üzerine yapılmış tezlerin eğilimleri (2020–2025). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *45*(3), 785–797. https://doi.org/10.17152/gefad.1731274

Kara, İ. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital obezite ve dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Tez No. 823809) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kartal, B. (2025). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlıklarının incelenmesi (Tez No. 986981) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kaya, M. T., & Yazıcı, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*, 105–136. https://doi.org/10.29157/etusbe.124

Kınacı, Ö. (2024). Sosyal bilgiler ayrıntılarında dijital oyunlaştırmanın en akademik başarılarına, dijital okuryazarlık düzeyindene, derse yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi (Tez No. 889925) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kocaer, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerisine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi (Tez No. 772130) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kosdak, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri (Tez No. 748963) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Köşker, C. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri yeterlilik düzeyleri (Kırşehir örneği) (Tez No. 743437) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Köşker, C., & Çelikkaya, T. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(2), 402–419. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212552

Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, *14*(3), 1629–1648. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22563

Macit, S. (2024). Sosyal bilgiler eğitiminin teknoloji kullanımı öz yeterlilikleri ile sosyal bilgiler derinlemesine odaklı tutumlar ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler (Tez No. 892065) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Martin, A. (2005). DigEuLit–a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of eLiteracy*, *2*(2), 130–136.

Mete, G. (2020). Türkiye'de okuryazarlık: Lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(46), 194–206. https://doi.org/10.29228/SOBIDER.40214

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu. EBA.

Özçelik, A. M. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 874903) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özçelik, A. M., & Yılmaz, A. A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 717–739. https://izlik.org/JA34NB55BE

Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. In C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (ss. 21–50). Pegem Akademi.

Pala, Ş. M., & Başıbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(3), 897–921. https://doi.org/10.30703/cije.672882

Poyraz, E. C. (2025). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık özelliklerinin medya okuryazarlık becerisinin etkisi (Tez No. 980392) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan okuryazarlık ile ilgili çalışmaların içerik analizi: Türkiye örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(2), 697–745. https://doi.org/10.7822/omuefd.1190397

Sarıgöl, B. (2022). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, *3*(1), 8–17. https://izlik.org/JA83SU59EG

Sever, İ. (2026). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeylerinin dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *11*(1), 1–13. https://doi.org/10.53506/egitim.1760427

Şen, A. T. (2025). Dijital vatandaşlık: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 108–128.

Şevgin, E. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel dijital okuryazarlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 865536) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tel, O. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile kültürel sermaye yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 786911) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tepe, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin görüşleri (Tez No. 575491) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yaman, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği) (Tez No. 555291) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yeşiltaş, E., & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar kullanımı ve bilgisayar tabanlı materyal geliştirme. In R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* (ss. 387–413). Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yontar, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 815-824. https://doi.org/10.16916/aded.593579

Sosyal Bilimler

B073

GASTRONOMİ PAZARLAMASINDA INSTAGRAM GÖRSEL İÇERİKLERİNİN SATIN ALMA TERCİHLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Zeynep YILMAZ
NİŞANTAŞI UNİVERSİTESİ
Bildiri no: ABS-3EM160

Özet

Bu araştırmanın amacı, gastronomi pazarlaması bağlamında Instagram'da paylaşılan görsel yemek içeriklerinin tüketicilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada görsel içeriğe ilişkin görsel çekicilik, bilgi kalitesi ve güvenilirlik, etkileşim ve katılım ile sosyal etki ve etkileyici güvenilirliği boyutlarının satın alma niyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; tanımlayıcı ve ilişkisel desenin birlikte kullanıldığı kesitsel tarama modeli uygulanmıştır. Veriler, alanyazından uyarlanan 21 maddelik beşli Likert tipi ölçek aracılığıyla kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan 255 katılımcıdan çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Veriler; güvenirlik analizi, açımlayıcı faktör analizi, Pearson korelasyon, çoklu doğrusal regresyon ve fark testleriyle değerlendirilmiştir. Ölçeğin genel güvenirliği yüksek bulunmuştur ($\alpha = .965$) ve faktör analizi beş boyutlu yapıyı desteklemiştir. Regresyon modeli anlamlıdır ve dört bağımsız değişken satın alma niyetindeki varyansın %66,4'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .664$; $p < .001$). Sosyal etki ($\beta = .417$) ile etkileşim ve katılım ($\beta = .292$) satın alma niyetinin anlamlı yordayıcıları olurken, görsel çekicilik ve bilgi kalitesinin bağımsız etkileri anlamlı bulunmamıştır. Satın alma niyeti yaş ve eğitim düzeyine göre farklılaşmış, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bulgular, gastronomi pazarlamasında görsel içeriğin etkisinin yalnızca estetik özelliklerle değil, sosyal etki ve tüketici etkileşimiyle de biçimlendiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Gastronomi pazarlaması, sosyal medya, Instagram, görsel içerik, satın alma niyeti, tüketici davranışı

THE EFFECT OF INSTAGRAM VISUAL CONTENT ON PURCHASE PREFERENCES IN GASTRONOMY MARKETING

Abstract

This study aims to determine the effect of visual food content shared on Instagram on consumers' purchase intention within the context of gastronomy marketing. The effects of visual appeal, information quality and credibility, interaction and engagement, and social influence and influencer credibility on purchase intention were examined. A quantitative research approach was adopted, and a cross-sectional survey design combining descriptive and relational approaches was used. Data were collected online from 255 participants reached through convenience sampling using a 21-item, five-point Likert-type scale adapted from the literature. The data were analyzed through reliability analysis, exploratory factor analysis, Pearson correlation, multiple linear regression, and difference tests. The overall reliability of the scale was high ($\alpha = .965$), and exploratory factor analysis supported a five-dimensional structure. The regression model was statistically significant and the four independent variables explained 66.4% of the variance in purchase intention ($R^2 = .664$; $p < .001$). Social influence ($\beta = .417$) and interaction and engagement ($\beta = .292$) were significant predictors of purchase intention, whereas the independent effects of visual appeal and information quality were not statistically significant. Purchase intention differed significantly by age and education level, but not by gender. The findings suggest that the influence of visual content in gastronomy marketing is shaped not only by aesthetic characteristics but also by social influence and consumers' engagement with the content.

Keywords: Gastronomy marketing, social media, Instagram, visual content, purchase intention, consumer behavior

1. 1. GİRİŞ

İnternet teknolojilerinin ve mobil cihazların gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi, tüketicilerin bilgiye erişme, ürün ve hizmetleri değerlendirme ve satın alma kararlarını dönüştürmüştür. Sosyal medya bu dönüşümün önemli bir bileşeni olarak tüketicileri yalnızca mesajın alıcısı olmaktan çıkararak içerik üreten ve yayan aktörlere dönüştürmüştür (Freberg vd., 2011). Görsel içeriğin merkezde olduğu Instagram ise özellikle gastronomi gibi estetik ve duyusal niteliklerin önemli olduğu alanlarda pazarlama iletişimi açısından dikkat çekmektedir.

Gastronomi ürünleri satın alma öncesinde bütünüyle değerlendirilemeyen deneyimsel özellikler taşımaktadır. Bu nedenle yiyeceğin görsel sunumu, tüketicinin kalite, lezzet ve tazelik beklentilerinin oluşmasında önemli bir ipucu işlevi görmektedir (Zhang vd., 2019). Instagram'da restoran, kafe ve yiyecek-içecek markalarının görsel paylaşımları; kullanıcıların dikkatini çekmenin yanı sıra yorum, beğeni, paylaşım ve kullanıcı kaynaklı içerikler aracılığıyla sosyal etki yaratabilmektedir.

Alanyazında sosyal medya pazarlamasının satın alma niyeti üzerindeki etkisine ilişkin bulgular bulunmakla birlikte, gastronomi bağlamında görsel içeriğin farklı boyutlarını birlikte ele alan görgül çalışmalar görece sınırlıdır. Restoran müşterilerinin Instagram'da önem verdikleri faktörlerin satın alma niyetiyle ilişkili olduğu bildirilmiş (Albayrak, 2020); sosyal medya içerik üreticilerinin etkileşim ve satın alma niyeti üzerinde etkili olduğu da meta-analizlerle ortaya konmuştur (Ao vd., 2023). Bu çalışmanın amacı, Instagram'daki gastronomi temalı görsel içeriklerin algılanan niteliklerinin tüketicilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisini incelemektir.

2. 2. YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımına dayalı, tanımlayıcı ve ilişkisel desenin birlikte kullanıldığı kesitsel bir tarama çalışmasıdır. Görsel içeriğe ilişkin dört boyut (görsel çekicilik, bilgi kalitesi ve güvenilirlik, etkileşim ve katılım, sosyal etki ve etkileyici güvenilirliği) bağımsız değişken; satın alma niyeti ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini Instagram kullanan ve gastronomi içeriklerine maruz kalan tüketiciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına erişimin mümkün olmaması nedeniyle olasılığa dayalı olmayan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çevrimiçi anket yoluyla 255 katılımcıdan veri elde edilmiştir. Veri toplama aracı, demografik ve Instagram kullanım sorularına ek olarak alanyazından uyarlanan 21 maddelik beşli Likert tipi ölçekten oluşmaktadır.

Veriler güvenilirlik analizi, açımlayıcı faktör analizi (AFA), Pearson korelasyon, çoklu doğrusal regresyon ve fark testleriyle analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği KMO ve Bartlett testleri ile değerlendirilmiş; bağımsız değişkenlerin satın alma niyetini açıklama gücü çoklu doğrusal regresyon analiziyle sınanmıştır. Demografik farklılıklar bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA/Welch ANOVA yöntemleriyle incelenmiştir.

3. 3. BULGULAR

Araştırmaya 255 kişi katılmıştır. Katılımcıların %62,0'ı 25–34 yaş aralığında, %51,0'ı erkek ve %57,3'ü lisans mezunudur. Katılımcıların %34,9'u Instagram'ı günlük 2–3 saat kullanırken, %62,0'ı gastronomi içeriklerini her gün takip ettiğini belirtmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Temel Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Yaş	18–24	53	20.8
	25–34	158	62.0
	35–44	21	8.2

	45–54	15	5.9
Cinsiyet	Kadın	120	47.1
	Erkek	130	51.0
	Diğer / belirtmek istemiyorum	5	2.0
Eğitim	İlköğretim	5	2.0
	Lise	33	12.9
	Ön lisans / MYO	40	15.7
	Lisans	146	57.3
	Yüksek lisans	30	11.8
	Doktora	1	0.4

Not. Yüzde değerleri 255 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır; cinsiyetin son satırı tezdeki "Diğer" ve "Belirtmek istemiyorum" kategorilerinin toplamıdır.

Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı .965, alt boyutların katsayıları ise .881–.936 arasında bulunmuştur. KMO değeri .950 ve Bartlett küresellik testi anlamlıdır ($\chi^2 = 5269.48$; sd = 210; $p < .001$). Açımlayıcı faktör analizi beş boyutlu yapıyı desteklemiş ve toplam varyansın %75,52'sini açıklamıştır.

Tablo 2. Ölçek Güvenirliği ve Yapı Geçerliği Göstergeleri

Gösterge	Değer
Cronbach Alfa – ölçek geneli	.965
Cronbach Alfa – alt boyutlar	.881–.936
KMO	.950
Bartlett χ^2	5269.48
Bartlett sd	210
Bartlett p	<.001
Açıklanan toplam varyans	%75.52

Not. 21 maddelik ölçek; dört görsel içerik boyutu ile satın alma niyeti olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Değişkenler arasındaki korelasyonların tamamı pozitif yönde ve anlamlıdır ($p < .001$). Satın alma niyeti ile sosyal etki arasında r = .771, etkileşim ve katılım arasında r = .733, görsel çekicilik arasında r = .659 ve bilgi kalitesi ve güvenilirlik arasında r = .629 düzeyinde yüksek korelasyonlar bulunmuştur.

Çoklu doğrusal regresyon sonucunda model anlamlı bulunmuştur ($F = 123.33$; $p < .001$). Dört bağımsız değişken birlikte satın alma niyetindeki varyansın %66,4'ünü açıklamıştır ($R^2 = .664$; düzeltilmiş $R^2 = .658$). Durbin-Watson değeri 2.119 ve VIF değerleri 2.18–2.94 aralığındadır.

Tablo 3. Satın Alma Niyetine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	VIF
Görsel Çekicilik	0.112	0.061	0.105	1.828	.069	2.45
Bilgi Kalitesi	0.091	0.053	0.093	1.727	.085	2.18
Etkileşim ve Katılım	0.291	0.060	0.292	4.874	<.001	2.67
Sosyal Etki	0.401	0.060	0.417	6.636	<.001	2.94

Not. Bağımlı değişken: Satın Alma Niyeti. Model: $R^2 = .664$; düzeltilmiş $R^2 = .658$; $F = 123.33$; $p < .001$; Durbin-Watson = 2.119.

Regresyon katsayılarına göre sosyal etki ($\beta = .417$; $p < .001$) ve etkileşim ve katılım ($\beta = .292$; $p < .001$) satın alma niyetinin anlamlı yordayıcılarıdır. Görsel çekicilik ($\beta = .105$; $p = .069$) ve bilgi kalitesi ($\beta = .093$; $p = .085$) boyutlarının bağımsız etkileri anlamlı değildir. Buna göre H3, H4 ve H5 desteklenirken H1 ve H2 desteklenmemiştir.

Fark testlerinde satın alma niyeti cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($t = -0.801$; $p = .424$). Yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuş ($F = 3.063$; $p = .017$) ve Tukey HSD sonucunda 18–24 ile 25–34 yaş grupları arasında fark saptanmıştır (Ort. fark = -0.502; $p = .024$). Eğitim düzeyine göre fark anlamlıdır ($F = 16.869$; $p < .001$); Games-Howell karşılaştırmalarında lisans grubunun bazı daha düşük eğitim gruplarından daha yüksek satın alma niyeti ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Gastronomi içeriği

takip sıklığında klasik ANOVA sınır düzeyde anlamlı olsa da (F = 2.865; p = .048), Games-Howell ikili karşılaştırmalarında anlamlı fark bulunmamıştır.

4. 4. SONUÇ

Bu araştırma, Instagram'da gastronomi temalı görsel içeriklerin tüketicilerin satın alma niyetiyle ilişkisini ve bu ilişkiyi açıklayan boyutları incelemiştir. Bulgular, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa ve desteklenen bir beş boyutlu yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcıların görsel çekicilik algısı en yüksek ortalamaya sahipken (Ort. = 4.049), bilgi kalitesi ve güvenilirlik boyutunun ortalaması daha düşük bulunmuştur (Ort. = 3.412).

Çalışmanın temel bulgusu, görsel içerik boyutlarının birlikte satın alma niyetindeki varyansın %66,4'ünü açıklamasıdır. Bununla birlikte, regresyon modelinde yalnızca sosyal etki ile etkileşim ve katılım anlamlı yordayıcılar olarak öne çıkmıştır. Görsel çekicilik ve bilgi kalitesinin korelasyon düzeyinde satın alma niyetiyle güçlü ilişkiler göstermesine rağmen çoklu regresyonda anlamlı olmaması, bağımsız değişkenler arasındaki örtüşen varyansla birlikte değerlendirilmelidir.

Bulgular, gastronomi pazarlamasında yalnızca estetik açıdan güçlü görseller üretmenin yeterli olmayabileceğini; tüketicinin içerikle etkileşimini ve içeriğin oluşturduğu sosyal kanıtı dikkate alan iletişim stratejilerinin önem taşıdığını göstermektedir. Bu çerçevede yiyecek-içecek işletmeleri, görsel kaliteyi korurken beğeni, yorum, paylaşım ve kullanıcı katılımını destekleyen içeriklere de ağırlık verebilir.

Araştırmanın temel sınırlılıkları kolayda örnekleme, çevrimiçi veri toplama ve kesitsel tasarımdır. Bulguların tüm Instagram kullanıcılarına genellenmesinde dikkatli olunmalıdır. Gelecek araştırmalarda farklı sosyal medya platformlarının birlikte incelenmesi, olasılıklı örnekleme yöntemlerinin kullanılması ve gerçek satın alma davranışına ilişkin verilerin eklenmesi önerilmektedir.

5. 5. KAYNAKLAR

Albayrak, A. (2020). Restoran müşterilerinin Instagram'da önem verdikleri faktörler ve satın alma niyeti üzerine etkisi. Türk Turizm Araştırmaları Dergisi, 4(3), 2180–2196.

Ali, A. A. A. ve Temizkan, V. (2022). Instagram fenomenlerinin sahip olduğu özelliklerin markaya yönelik tutum ve satın alma niyeti üzerindeki etkisi. Business & Management Studies: An International Journal, 10(2), 740–756. https://doi.org/10.15295/bmij.v10i2.2062

Altunışık, R., Boz, H., Gegez, E., Koç, E., Sığrı, Ü., Yıldız, E. ve Yüksel, A. (2023). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler. Seçkin Yayıncılık.

Ao, L., Bansal, R., Pruthi, N. ve Khaskheli, M. B. (2023). Impact of social media influencers on customer engagement and purchase intention: A meta-analysis. Sustainability, 15(3), 2744. https://doi.org/10.3390/su15032744

Arellano-Covarrubias, A., Escalona-Buendia, H. B., Gómez-Corona, C. ve Varela, P. (2022). Pairing beer and food in social media: Is it an image worth more than a thousand words? International Journal of Gastronomy and Food Science, 27, 100483.

Arslan, E. (2020). Çevrimiçi gastronomik turist deneyimlerinin içerik analiziyle incelenmesi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi, 23(2), 442–460.

Bağıran Özşeker, D. (2016). Gastronomi kavramı: Tanımı ve gelişimi. H. Kurgun ve D. Bağıran Özşeker (Ed.), Gastronomi ve turizm: Kavramlar, uygulamalar, örnekler içinde. Detay Yayıncılık.

Bayram, M., Bayram, Ü. ve Arıcı, S. (2016). Otel işletmeleri Instagram paylaşımlarının sosyal medya pazarlaması kapsamında içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmesi. İşletme Araştırmaları Dergisi, 8(2), 427–442.

Ertopçu, İ. (2019). Restoran işletmelerinin sosyal medya kullanımı: Instagram örneği. Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi, 3(1), 49–64.

Erdoğan, H. (2020). Etki pazarlaması kullanımının tüketicilerin satın alma niyetine etkisi: Instagram fenomenleri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eyel, C. Ş. ve Şen, B. (2020). Influencer pazarlama ve tüketicilerin influencer'lara yönelik tutumlarının satın alma niyeti üzerindeki etkisi. Atlas Sosyal Bilimler Dergisi, 1(5), 7–29. https://izlik.org/JA85GG94ZH

Farhat, K., Aslam, W., Mogaji, E. ve Shah, S. S. H. (2025). High visual complexity or low visual complexity: A study related to food advertising on Instagram. Journal of Creative Communications. https://doi.org/10.1177/09732586241257733

Freberg, K., Graham, K., McGaughey, K. ve Freberg, L. A. (2011). Who are the social media influencers? A study of public perceptions of personality. Public Relations Review, 37(1), 90–92.

Kocabulut, Ö. ve Kılıçarslan, D. (2018). Turistlerin yerel yiyecek tüketme ve satın alma davranışları üzerine kavramsal bir çalışma. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 6(1), 213–227.

Kotler, P. ve Keller, K. L. (2016). Marketing management (15. baskı). Pearson Education.

Mucuk, İ. (2004). Pazarlama ilkeleri. Türkmen Kitabevi.

Riswanto, A. L., Kim, S., Ha, Y. ve Kim, H.-S. (2025). Visual attention to food content on social media: An eye-tracking study among young adults. Journal of Eye Movement Research, 18(6), 69. https://doi.org/10.3390/jemr18060069

Sumerta, I. K., Kusumasondjaja, S. ve Hartini, S. (2026). Visual complexity and presentation modality in traditional food advertising on Instagram: The moderating role of food neophobia. Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics. https://doi.org/10.1108/APJML-08-2025-1749

Yong, J. Y. Y., Tong, E. M. W. ve Liu, J. C. J. (2020). When the camera eats first: Exploring how meal-time cell phone photography affects eating behaviors. Appetite, 154, 104787.

Zhang, K., Liu, X., Wang, Z. ve Hou, J. (2019). Post, eat, change: The effects of posting food photos on consumers' dining experiences and brand evaluation. Journal of Interactive Marketing, 46, 47–62.

Türk Eğitim Tarihi

B074

0-12 YAŞ ARASI ÇOCUĞU BULUNAN ÇALIŞANLARDA AİLE-YAŞAM DENGESİNİN İŞ TATMİNİ ÜZERİNDEKİ AÇIKLAYICI GÜCÜ

Emine İsra Buran
istanbul medeniyet üniversitesi
Bildiri no: ABS-7KTPC6

Özet

Bu araştırmanın amacı, 0–12 yaş aralığında çocuğu bulunan çalışan ebeveynlerin iş-aile yaşam dengesi ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi ve iş-aile yaşam dengesi puanlarının iş tatminini yordama gücünü incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Ataşehir ilçesinde yaşayan 130 çalışan ebeveyn oluşturmuştur. Veriler demografik bilgi formu, İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği ve Minnesota İş Tatmini Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, Pearson korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon analizi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İş-aile yaşam dengesi puan ortalaması 3.16 (SS = 0.64), iş tatmini puan ortalaması 3.28 (SS = 1.01) olarak bulunmuştur. İki ölçek puanı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.33$, $p < .001$). Regresyon modeli anlamlı bulunmuş ($F = 15.11$, $p < .001$) ve iş tatminindeki varyansın yaklaşık %11'ini açıklamıştır. İncelenen demografik gruplar arasındaki karşılaştırmalarda anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). Bulgular, kullanılan ölçek puanlarının yönü ve araştırmanın ilişkisel tasarımı dikkate alınarak değerlendirilmelidir; nedensel bir etkiyi göstermemektedir.

Anahtar Sözcükler: İş-aile yaşam dengesi, iş tatmini, çalışan ebeveynler, çocuk sahibi çalışanlar.

THE EXPLANATORY POWER OF FAMILY–LIFE BALANCE FOR JOB SATISFACTION AMONG EMPLOYEES WITH CHILDREN AGED 0–12

Abstract

This study examined the relationship between work–family life balance and job satisfaction among employed parents with children aged 0–12 and the predictive contribution of work–family life balance scores to job satisfaction. A quantitative correlational survey design was used. The sample consisted of 130 employed parents living in Ataşehir, Istanbul. Data were collected using a demographic questionnaire, the Work–Family Life Balance Scale, and the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Analyses included descriptive statistics, Pearson correlation, simple linear regression, independent-samples t-tests, and one-way analysis of variance. Mean scores were 3.16 (SD = 0.64) for work–family life balance and 3.28 (SD = 1.01) for job satisfaction. A significant negative correlation was observed between the two scale scores ($r = -.33$, $p < .001$). The regression model was significant ($F = 15.11$, $p < .001$) and explained approximately 11% of the variance in job satisfaction. No significant differences were detected in the demographic comparisons examined ($p > .05$). The findings should be interpreted with attention to the direction of scale scoring and the correlational study design; they do not establish a causal effect.

Keywords: Work–family life balance, job satisfaction, employed parents, employees with children.

1. GİRİŞ

Çalışan ebeveynler, iş yaşamının talepleri ile çocuk bakımına ilişkin sorumlulukları birlikte sürdürmektedir. Bu roller arasında uyum kurulması, çalışanların işlerine yönelik tutumlarının anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Özellikle 0–12 yaş aralığında çocuğu bulunan çalışanların iş-aile yaşam dengesi ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi, ebeveynlerin çalışma deneyimlerinin değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

İş tatmini, çalışanların işlerine ilişkin hoşnutluklarını ve olumlu tutumlarını ifade etmektedir (Keser, 2006; Eren, 2001). Çalışan ebeveynlerde iş tatmininin incelenmesi, iş ve aile rollerinin birlikte sürdürülmesine ilişkin deneyimlerin anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

İş-yaşam dengesi, çalışma yaşamına ilişkin talepler ile özel yaşam sorumluluklarının birlikte sürdürülebilmesiyle ilgilidir (Lockwood, 2003; Küçükusta, 2007). İş-yaşam dengesi kavramı, iş-aile dengesinden daha geniş biçimde farklı yaşam alanlarını kapsamaktadır (Redmond vd., 2006). İş-aile araştırmalarında çatışma, zenginleştirme ve denge birbirleriyle ilişkili kavramlar olarak ele alınmaktadır (Hammer & Zimmerman, 2011; Greenhaus & Allen, 2011). Bu araştırmada çocuk sahibi çalışanların iş-aile yaşam dengesi ölçek puanları ile iş tatmini arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır.

Çocuğun bakım gereksinimleri, aile içindeki sorumlulukların paylaşımı ve çalışma koşulları, ebeveynlerin iş ve aile rollerini sürdürme deneyimleriyle ilişkili olabilir. Bu araştırmada, 0–12 yaş aralığında çocuğu bulunan çalışan ebeveynlerin iş-aile yaşam dengesi puanları ile iş tatmini puanları arasındaki ilişki ve iş tatmininin bu puanlarla ne ölçüde açıklanabildiği incelenmiştir. Ayrıca iş tatmini ve iş-aile yaşam dengesi puanlarının araştırmada ele alınan demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırma modeli ve katılımcılar

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Örneklem, İstanbul ili Ataşehir ilçesinde yaşayan ve 0–12 yaş aralığında çocuğu bulunan 130 çalışan ebeveynden oluşmuştur. Katılımcıların 106'sı kadın (%81.5), 24'ü erkektir (%18.5). Araştırma tek bir ilçede yürütüldüğünden bulguların farklı bölgelerdeki çalışan ebeveynlere genellenmesi sınırlıdır.

Veri toplama araçları

Veriler demografik bilgi formu, İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği ve Minnesota İş Tatmini Ölçeği ile toplanmıştır. Demografik bilgi formunda katılımcıların kişisel, ailevi ve çalışma yaşamına ilişkin özellikleri yer almıştır.

İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği, Apaydın (2011) tarafından geliştirilmiş, beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek geliştirme sürecindeki 17 maddelik taslak, faktör analizi sonucunda 11 madde ve üç boyuttan oluşan yapıya dönüştürülmüştür. Boyutlar işin aileye olumsuz etkisi, ailenin işe olumsuz etkisi ve aile-iş uyumudur. Özgün formda olumsuz ifadeler ters puanlanmaktadır. Bu araştırmada 11 maddelik yapı için Cronbach alfa katsayısı .76 olarak raporlanmıştır.

Minnesota İş Tatmini Ölçeği, Weiss vd. (1967) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Baycan (1985) tarafından uyarlanmıştır. Beşli Likert tipi 20 maddeden oluşan ölçeğin genel iş tatmini puanı bu araştırmada kullanılmıştır. Genel ölçek için Cronbach alfa katsayısı .92 olarak raporlanmıştır.

Veri toplama süreci ve etik

Araştırmada gönüllü katılım, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme ve verilerin gizliliği esas alınmıştır. Katılımcı verileri bilimsel amaçlarla değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Veriler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılarak özetlenmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analiziyle, iş-aile yaşam dengesi puanlarının iş tatminini yordama gücü basit doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. Demografik karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Katılımcı özellikleri ve ölçek istatistikleri

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet, yaş ve medeni durum dağılımları

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	106	81.5
	Erkek	24	18.5
Yaş Grupları	20-29 yaş	8	6.2
	30-39 yaş	63	48.5
	40-49 yaş	57	43.8
	50 yaş ve üzeri	2	1.5
Medeni Durum	Bekâr	1	0.8
	Boşanmış	6	4.6
	Evli	123	94.6

Tablo 2. Ölçeklere ilişkin betimleyici istatistikler ve güvenirlik katsayıları

Ölçek	N	Madde	Ort.	SS	Min.	Maks.	α
İş-aile yaşam dengesi	130	11	3.16	0.64	1.00	4.82	.76
İş tatmini	130	20	3.28	1.01	1.00	5.00	.92

İş-aile yaşam dengesi puan ortalaması 3.16, iş tatmini puan ortalaması 3.28’dir. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .76 ve .92 olarak raporlanmıştır. Bu katsayılar mevcut örneklemde iç tutarlılığa ilişkin bilgi vermektedir; tek başına yapı geçerliğini veya ölçümlerin zamana göre kararlılığını göstermemektedir.

Korelasyon ve regresyon bulguları

Tablo 3. Korelasyon ve regresyon modeli özeti

Değişken	r	R	R^2	Düzeltilmiş R^2	F	p
İş-Aile Yaşam Dengesi	-.33	.33	.11	.10	15.11	< .001

Tablo 4. Regresyon katsayıları

Model	B	Standart Hata	Beta (β)	t Değeri	p	%95 Güven Aralığı
(Sabit)	4.89	0.42	-	11.56	< .001	[4.05, 5.73]
İş-Aile Yaşam Dengesi	-0.51	0.13	-.33	-3.89	< .001	[-0.77, -0.25]

İş-aile yaşam dengesi puanları ile iş tatmini puanları arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = −.33$, $p < .001$). Regresyon modeli anlamlıdır ($F = 15.11$, $p < .001$). Tabloda yuvarlanmış olarak verilen $R^2 = .11$, iş tatmini puanlarındaki varyansın yaklaşık %11’inin model tarafından açıklandığını göstermektedir.

Regresyon denklemi İş tatmini = 4.89 − 0.51 × İş-aile yaşam dengesi puanı biçimindedir. İş-aile yaşam dengesi puanındaki bir birimlik artış, modelde iş tatmini puanının ortalama 0.51 birim daha düşük olmasıyla ilişkilidir. Bu bulgu nedensel bir azalma olarak yorumlanamaz. İlişkinin denge ya da çatışma açısından anlamlandırılması, ölçeğin puanlama yönünün doğrulanmasını gerektirir.

Demografik karşılaştırmalar

Tablo 5. İş tatmini puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılması

İş tatmini için değişken	Test	İstatistik	sd	p
Cinsiyet	t	0.43	128	.672
Yaş	ANOVA	1.26	3, 126	.293
Medeni durum	ANOVA	0.37	2, 127	.693
Eğitim	ANOVA	0.46	4, 125	.764
Kurum türü	ANOVA	0.62	3, 126	.605
En küçük çocuğun yaşı	ANOVA	2.14	3, 126	.099

İş tatmini puanlarında cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kurum türü ve en küçük çocuğun yaşı bakımından anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). En küçük çocuğun yaşı 0–2 olan grupta iş tatmini ortalaması 3.05, 3–5 olan grupta 3.13, 6–8 olan grupta 3.29 ve 9–12 olan grupta 3.64'tür. Ortalamalardaki artış betimsel bir eğilimdir; ANOVA sonucunun anlamlı olmaması nedeniyle doğrulanmış bir grup farkı olarak sunulamaz ($F = 2.14$, $p = .099$).

Tablo 6. İş-aile yaşam dengesi puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılması

İş-aile yaşam dengesi için değişken	Test	İstatistik	sd	p
Cinsiyet	ANOVA	0.44	—	.509
Yaş	ANOVA	0.43	3, 126	.733
Eğitim	ANOVA	0.30	4, 125	.878
Kurum türü	ANOVA	0.21	3, 126	.889
En küçük çocuğun yaşı	ANOVA	1.11	3, 126	.348
Çocuk sayısı	ANOVA	1.42	2, 127	.246
Gelir algısı	ANOVA	2.08	3, 126	.107
Haftalık çalışma süresi	ANOVA	0.95	3, 126	.419

Not. sd: serbestlik derecesi. Cinsiyete ilişkin iş-aile yaşam dengesi analizinde serbestlik derecesi kaynak tabloda verilmemiştir.

İş-aile yaşam dengesi puanlarında incelenen demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). Bu sonuçlar, grupların eşdeğer olduğu ya da demografik özelliklerin hiçbir koşulda önem taşımadığı anlamına gelmemektedir.

4. TARTIŞMA

Araştırmada iş-aile yaşam dengesi ölçek puanları ile iş tatmini arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sınır teorisi, çalışanların iş ve aile alanları arasındaki geçişlerini ve sınır yönetimini ele almak için bir çerçeve sunmaktadır (Özen Kapız, 2002). Ancak bu araştırma, sınır yönetimi stratejilerini veya aile ve iş rollerine verilen önceliği doğrudan ölçmediğinden, ilişkinin hangi mekanizmalarla ortaya çıktığı belirlenememektedir.

Özgün ölçek, olumsuz maddelerin ters puanlanmasını gerektirmektedir (Apaydın, 2011). Bu nedenle negatif ilişkinin yorumlanmasında toplam puanın oluşturulma biçimi önem taşımaktadır. Mevcut bulgular iki ölçek puanı arasındaki ilişkiyi göstermektedir; dengeyi artırmaya yönelik uygulamaların iş tatminini azalttığı sonucuna varılamaz.

Demografik karşılaştırmalarda anlamlı farklılık bulunmaması, incelenen örneklem ve analizlerle sınırlı bir sonuçtur. Örneklemde kadın katılımcıların yüksek oranda bulunması ve bazı alt grupların az sayıda kişiden oluşması, karşılaştırmaların yorumlanmasını sınırlamaktadır. Bulgular, ebeveynlik yükünün tüm gruplarda eşit paylaşıldığını veya iş-aile sorunlarının evrensel olduğunu göstermemektedir.

En küçük çocuğun yaşı arttıkça iş tatmini ortalamalarında gözlenen yükselme, bakım gereksinimlerindeki değişimin çalışma deneyimleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Ancak grup farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu eğilimin daha geniş örneklemler ve boylamsal araştırmalarla incelenmesi gerekir.

5. SONUÇ

Bu araştırmada, 0–12 yaş aralığında çocuğu bulunan 130 çalışan ebeveynin iş-aile yaşam dengesi ölçek puanları ile iş tatmini puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Basit doğrusal regresyon modeli iş tatminindeki varyansın yaklaşık %11'ini açıklamıştır. İncelenen demografik karşılaştırmalarda anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bulgular ilişkisel niteliktedir ve nedensellik çıkarımına izin vermemektedir.

Kurumlarda ebeveynlerin bakım sorumluluklarını dikkate alan çalışma düzenlemelerinin, yönetici desteğinin ve çocuk bakımına erişim olanaklarının değerlendirilmesi önerilebilir. Ancak bu araştırma söz

konusu uygulamaların etkililiğini sınamamıştır. Gelecek araştırmalarda örgütsel destek, çalışma koşulları ve bakım sorumluluklarının paylaşımı gibi değişkenlerin modele eklenmesi; daha dengeli alt gruplarla ve farklı bölgelerde çalışılması yararlı olacaktır.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında tek ilçede yürütülmesi, demografik alt gruplardaki dengesiz dağılım, öz bildirim ölçümleri ve ilişkisel araştırma tasarımı bulunmaktadır. Ayrıca kullanılan iş-aile yaşam dengesi madde seti ve puanlama yönünün açık biçimde raporlanması, bulguların yeniden değerlendirilebilmesi açısından gereklidir.

6. KAYNAKLAR

Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

Baycan, A. (1985). An analysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.

Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.

Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work–family balance: A review and extension of the literature. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (2nd ed., pp. 165–183). American Psychological Association.

Hammer, L. B., & Zimmerman, K. L. (2011). Quality of work life. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, pp. 399–431). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12171-011

Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Alfa Aktüel Yayınları.

Küçükusta, D. (2007). *Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesine etkisi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Lockwood, N. R. (2003). *Work/life balance: Challenges and solutions* [Araştırma raporu]. Society for Human Resource Management.

Özen Kapız, S. (2002). İş-aile yaşamı dengesi ve dengeye yönelik yeni bir yaklaşım: Sınır teorisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 139–153.

Redmond, J., Valiulis, M., & Drew, E. (2006). *Literature review of issues related to work-life balance, workplace culture and maternity/childcare issues* (Report No. 16). Crisis Pregnancy Agency.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota.

Türk Kültürü

B075

Güney Kafkasya'da Türk Kültürünün Yayılmasında Nahçıvan'ın Rolü

Doç. Dr. Toğrul Halilov
Nahçıvan Devlet Universitesi, Azerbaycan Bilimler Akademisi, Nahçıvan Bölümü
Bildiri no: ABS-GPEWMV

Özet

Güney Kafkasya, eski çağlardan itibaren farklı etnik ve kültürel grupların karşılıklı etkileşimi ve entegrasyonu için önemli bir coğrafi ve siyasi alan olmuştur. Bu bölgede Türk kültürünün oluşumu ve yayılmasında Nahçıvan yöresi özel bir yere sahiptir. Stratejik-coğrafi konumu, kadim yerleşim gelenekleri ile zengin arkeolojik ve etno-kültürel mirası, Nahçıvan'ı Türk dünyasının en eski kültür merkezlerinden biri hâline getirmiştir. Nahçıvan'ın Güney Kafkasya, Ön Asya ve Yakın Doğu arasında önemli bir geçiş bölgesinde yer alması, eski dönemlerden itibaren göç hareketlerinin, ticaret yollarının ve kültürel ilişkilerin yoğun biçimde gelişmesine olanak sağlamıştır. Aras Nehri vadisi boyunca uzanan yollar, Orta Asya, İran Platosu ve Anadolu arasında Türk boylarının hareketini kolaylaştırmış; Nahçıvan'ı kültürel aktarımın merkezlerinden biri hâline getirmiştir. Nahçıvan topraklarında yürütülen arkeolojik araştırmalar, Kalkolitik ve Tunç Çağlarından itibaren Türk etnosunun oluşumunda önemli rol oynayan kültürel unsurların varlığını ortaya koymaktadır. Kür-Aras ve Boyalı Kaplar kültürleri kapsamında ortaya çıkarılan arkeolojik buluntular —zoomorf ve antropomorf figürler, kayaüstü tasvirler ve damga işaretleri—proto-Türk kültürünün temel göstergeleri olarak değerlendirilmektedir. Orta Çağ'da Nahçıvan, Selçuklular, Atabegler (Eldegizliler), İlhanlılar ve diğer Türk devletlerinin egemenliği altında önemli bir siyasi ve kültürel merkez olmuştur. Bu dönemde şehir kültürü, mimarlık okulu, epigrafik anıtlar ve İslam kültürü Türk kimliğiyle bütünleşerek bölgede ortak bir kültürel modelin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Mömine Hatun Türbesi ve Yusuf bin Küseyir Kümbeti, Güney Kafkasya'daki Türk-İslam mimarisinin en parlak örnekleri arasındadır. Nahçıvan bölgesinde günümüze kadar korunan folklor örnekleri, mitolojik inançlar, yer adları ve ağız özellikleri, Türk etno-kültürel sürekliliğini açık biçimde yansıtmaktadır. Bu kültürel unsurlar, Nahçıvan aracılığıyla Güney Kafkasya'nın diğer bölgelerine yayılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Güney Kafkasya, Nahçıvan, proto-Türk kültürü, Kür-Aras kültürü, Boyalı Kaplar kültürü

Giriş

Güney Kafkasya, tarih boyunca farklı kültürlerin karşılaştığı ve birbirleriyle etkileşim kurduğu önemli coğrafi alanlardan biri olmuştur. Bu bölgenin doğu ve batı arasında doğal bir geçiş alanı olması, tarihî süreç içerisinde nüfus hareketlerinin, ticaret yollarının ve kültürel ilişkilerin gelişmesini kolaylaştırmıştır. Bu bağlamda Nahçıvan, Güney Kafkasya'nın güney kesiminde yer alan ve tarih boyunca Anadolu, İran platosu ve Kafkasya arasında bağlantı sağlayan stratejik bir bölge olarak dikkat çekmektedir. Nahçıvan'ın tarihî önemi yalnızca coğrafi konumundan kaynaklanmamaktadır. Bölgede gerçekleştirilen arkeolojik araştırmalar, çok erken dönemlerden itibaren gelişmiş yerleşim kültürlerinin varlığını ortaya koymuştur. I Kültəpə, II Kültəpə, Ovçulartəpəsi, Şortəpə, I Maxta Kültəpəsi, Oğlanqala, Kızılburun, Şahtahtı ve diğer arkeolojik merkezlerden elde edilen buluntular, Nahçıvan'ın Güney Kafkasya'nın kültürel tarihinde önemli bir merkez olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, "Türk kültürünün Güney Kafkasya'da yayılması" konusu ele alınırken tarihî dönemlerin birbirinden ayrılması gerekir. Arkeolojik kültürleri doğrudan belirli bir modern etnik kimlikle özdeşleştirmek metodolojik açıdan doğru değildir. Bu nedenle çalışmada erken dönem arkeolojik kültürleri, Türk kültürünün doğrudan kanıtı olarak değil, daha sonraki kültürel gelişmelerin tarihî arka planını oluşturan süreçler olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada tarihsel-karşılaştırmalı yöntem, arkeolojik verilerin tarihsel kaynaklarla birlikte değerlendirilmesine dayalı

disiplinlerarası yaklaşım ve kültürel transfer modeli kullanılmıştır. Çalışmanın arkeolojik temelini Nahçıvan'daki Kalkolitik, Tunç, Demir Çağı ve Orta Çağ yerleşimleri oluşturmaktadır.

Nahçıvan'ın Kültürel İletişim dönemleri

Nahçıvan'ın tarihsel rolünü anlamak için öncelikle coğrafi konumunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Aras Nehri vadisi, Güney Kafkasya ile İran platosu ve Doğu Anadolu arasında doğal bir ulaşım koridoru oluşturmuştur. Bu coğrafi konum, Nahçıvan'ın tarih boyunca farklı kültür çevreleri arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırmıştır. Özellikle Arpaçay, Aras ve diğer akarsu vadileri yerleşimlerin gelişmesine ve ekonomik faaliyetlerin yoğunlaşmasına imkân sağlamıştır. Bölgede obsidyen, tuz, metal cevherleri ve tarımsal üretim kaynaklarının bulunması ekonomik ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Duzdağ'ın tarihöncesi dönemlerden itibaren kullanılması, Nahçıvan'ın sadece yerel değil, daha geniş ekonomik ağlara bağlandığını göstermektedir. Bu açıdan Nahçıvan'ı bir "kültürel sınır bölgesi" olarak tanımlamak yeterli değildir. Bölge aynı zamanda kültürel unsurların karşılaştığı, dönüştüğü ve yeni bağlamlarda yeniden üretildiği bir merkez niteliğindedir.

Nahçıvan'daki Kalkolitik dönem yerleşimleri, Güney Kafkasya'nın daha geniş kültürel sistemleriyle bağlantılıdır. Özellikle Kültepe I, Ovçular Tepesi, Nahçıvantepe bu açıdan önemli bir arkeolojik merkezlerdendir. Ovçulartepesi, Şortepe ve I Mahta Kültepe'de çeşitli biçimlere sahip "Proto-Kura-Aras seramikleri" ele geçirilmiştir. Karbon analizlerinin sonuçlarına göre, bunların MÖ 4200–3400 yıllarına tarihlendiği belirlenmiştir (Bahşeliyev, 2013: 105–107). Bu sonuçlar Nahçıvan'ın çok erken dönemlerden itibaren kültürlerarası temasların gerçekleştiği bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Kür-Aras kültürünün Güney Kafkasya, Doğu Anadolu ve İran'a doğru yayılması, bölgesel kültürel ilişkilerin anlaşılması açısından temel konulardan biridir. Nahçıvan'ın bu sistem içerisinde önemli bir konumda olması, bölgenin kültürel transfer süreçlerindeki rolünü göstermektedir. Kura-Araxes seramiğinin karakteristik özellikleri arasında kırmızı-siyah perdahlı yüzeyler, belirli kap biçimleri, teknolojik üretim özellikleri ve bölgesel farklılıklar bulunmaktadır. Kür-Aras kültürü arkeolojik bir kültür kompleksi olarak ele alınmalı, modern anlamdaki etnik kimliklerle doğrudan özdeşleştirilmemelidir. Bu nedenle Kür-Aras'in daha sonraki Türk kültürünün "doğrudan başlangıcı" olduğu şeklindeki doğrusal yaklaşım yerine, Nahçıvan'ın çok uzun süreli kültürel etkileşim geçmişinin bir aşaması olarak değerlendirilmesi daha uygundur.

Nahçıvan'ın Orta, Son Tunç ve Demir Çağı yerleşimleri, bölgenin ekonomik ve siyasi öneminin giderek arttığını göstermektedir. I Kültepe, II Kültepe, Kızılburun, Oğlanqala ve diğer merkezler yerleşim organizasyonu, metalurji, seramik üretimi ve savunma sistemleri açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Özellikle yüksek kesimlerdeki savunma yapıları ve yerleşim merkezleri, Nahçıvan'ın farklı dönemlerde siyasi ve ekonomik rekabet alanı olduğunu göstermektedir. Orta Tunç Çağı'nda II Kültepe, Nahçıvan'ın başlıca seramik üretim merkezlerinden biri ve "Boyalı Kaplar Kültürü"nün önemli merkezlerinden biri olmuştur (Khalilov vb, 2026: 79). Azerbaycan'ın diğer bölgelerinden farklı olarak Nahçıvan'da boyalı kaplarla temsil edilen arkeolojik yerleşimlerin sayısının fazla olması, bunların hem yerleşim alanlarından hem de mezar anıtlarından oluşması, komşu bölgelerden farklı olarak burada hem monokrom (tek renkli) hem de polikrom (çok renkli) boyalı kapların yaygın biçimde kullanılması ve bu kültürün dört gelişim aşamasından geçmesi, Nahçıvan'ın "Boyalı Kaplar Kültürü"nün başlıca merkezlerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Halilov, 2014: 12–29). Yapılan araştırmalar sonucunda "Boyalı Kaplar Kültürü"nün Nahçıvan'ın yanı sıra Güney Kafkasya, Doğu Anadolu ve Urmiye Havzası'nda da yayıldığı belirlenmiştir (Halilov, 2011: 175). Doğu Anadolu ve Urmiye Havzası'nda olduğu gibi, Nahçıvan bölgesinde de boyalı kapların çeşitliliği oldukça fazla olmuş ve bu kültür çeşitli gelişim aşamalarından geçmiştir. Nahçıvanlı çömlekçiler tarafından üretilen boyalı kaplar, Güney Kafkasya, Doğu Anadolu ve Urmiye Havzası seramikleriyle benzerlik göstermekle birlikte, yerel seramik ürünleri olmaları nedeniyle bazı özellikleri bakımından onlardan farklılık göstermektedir (Halilov, 2018: 150).

Tunç ve Demir Çağı'na ait kil kapların üzerindeki bezemelerin bir bölümünün Proto-Türk kültüründe yaygın olarak görülen benzerlerinin bulunması ve Türk boylarının damgaları, işaretleri ve sembolleriyle yakın benzerlikler göstermesi, Nahçıvan bölgesinin Erken Tunç Çağı kültürünün aidiyetinin araştırılması

açısından önemli bilimsel değer taşımaktadır. Bu durum, Nahçıvan bölgesinin Proto-Türk etnoslarının yerleştiği başlıca alanlardan biri olduğunu belirtmeye dayanak oluşturmaktadır (Halilov, 2019: 23–33). Bu dönemlerde Güney Kafkasya, Doğu Anadolu ve İran arasında gerçekleşen ticari ve teknolojik ilişkiler, sonraki tarihsel süreçler için önemli bir altyapı oluşturmuştur. Metal işleme teknolojilerinin gelişmesi, seramik üretiminin çeşitlenmesi ve yerleşimlerin büyümesi, Nahçıvan'ın bölgesel ekonomik sistem içerisindeki rolünü güçlendirmiştir (Halilov, 2017: 883–886). Orta Çağ'da ortaya çıkan şehirsel ve ekonomik gelişmeleri tamamen yeni bir başlangıç olarak değil, önceki binyıllarda oluşan bölgesel ekonomik ve yerleşim geleneklerinin belirli ölçülerde devamı olarak değerlendirmek mümkündür.

Nahçıvan'ın Türk kültürü açısından tarihsel öneminin daha belirgin biçimde ortaya çıktığı dönemlerden biri Orta Çağ'dır. Nahçıvan'ın Orta Çağ kültürel tarihinin araştırılmasında Haraba Gilan önemli bir arkeolojik merkezdir. Haraba Gilan'ın konumu, şehir kalıntıları, savunma sistemleri, konut ve ekonomik yapıları, seramik buluntuları ve diğer maddi kültür unsurları bölgenin Orta Çağ şehirleşme sistemindeki yerini araştırmak açısından önem taşımaktadır.Haraba Gilan'da ortaya çıkarılan yapıların bir kısmı savunma, depolama ve gündelik ekonomik faaliyetlerle ilişkilendirilebilir. Seramik materyaller ise şehirde farklı dönemlerde üretim ve tüketim faaliyetlerinin gerçekleştiğini göstermektedir. Bu tür arkeolojik merkezler, Türk-İslam şehir kültürünün yalnızca başkent ve büyük merkezlerde değil, bölgesel şehirlerde de geliştiğini göstermesi açısından önemlidir. Haraba Gilan'ın araştırılması ayrıca Nahçıvan'ın Orta Çağ'daki şehir ağı içerisinde Naxçıvan şehriyle birlikte değerlendirilmesine imkân vermektedir (İbraqimov, 2000: 150; 8. İbrahimli vb, 2017: 275-282).

Orta çağda Güney Kafkasya'da Türkçe konuşan toplulukların tarihini tek bir göç dalgasıyla açıklamak mümkün değildir. Hunlar, Sabirler, Hazarlar, Peçenekler, Oğuzlar ve daha sonraki Selçuklu unsurları farklı dönemlerde bölgenin siyasi ve demografik yapısında etkili olmuştur. Bu toplulukların bölgeye gelişleri ve yerleşmeleri konusunda yazılı kaynaklar, arkeolojik veriler, dilbilimsel materyaller ve toponimik bilgiler birlikte değerlendirilmelidir. Özellikle Oğuzların XI. yüzyıldan itibaren Azerbaycan ve Güney Kafkasya'daki siyasi süreçlerde daha belirgin hâle gelmesi, bölgenin Türk kültür tarihindeki konumunu güçlendirmiştir. Oğuz-Selçuklu döneminde siyasi egemenlik mekanizmalarının yanı sıra yerleşim, ticaret, askerî teşkilat, dinî kurumlar ve şehir hayatı da değişmiştir. Böylece Türk kültürü yalnızca nüfus hareketleriyle değil, şehir ve devlet kurumları üzerinden de yayılmıştır. XI. yüzyılda Selçuklu siyasi hâkimiyetinin Güney Kafkasya'ya ulaşması Nahçıvan'ın tarihsel gelişiminde yeni bir aşama oluşturmuştur. Selçuklu döneminde bölgenin stratejik önemi, Anadolu, İran ve Kafkasya arasındaki bağlantılar bakımından daha da artmıştır. Selçuklu siyasi sisteminin kurulmasıyla birlikte Türk-İslam kültürünün bölgedeki kurumsal etkisi güçlenmiştir. Bu dönemde camiler, medreseler, kervansaraylar, köprüler ve diğer kamusal yapılar şehir kültürünün gelişmesine katkıda bulunmuştur. Nahçıvan'ın bu süreçteki rolü özellikle şehirleşme açısından dikkat çekicidir. Şehir, sadece askerî ve idari bir merkez değil, aynı zamanda zanaat üretimi, ticaret ve kültürel faaliyetlerin yoğunlaştığı bir merkez hâline gelmiştir.

Nahçıvan'ın Türk-İslam kültürünün Güney Kafkasya'daki gelişimindeki en belirgin aşamalarından biri XII. yüzyılda Atabegler dönemidir. Eldigüzler/Atabegler siyasi yapısının güçlenmesiyle Nahçıvan önemli bir siyasal ve kültürel merkez hâline gelmiştir. Bu dönemde şehirde saray, dinî yapılar, eğitim kurumları, ticari yapılar ve anıtsal mimari gelişmiştir. Bu süreç Türk kültürünün şehirleşme yoluyla kurumsallaşması açısından önemlidir. Nahçıvan'da XII. yüzyılda gelişen mimari gelenek özellikle Memar Acemi Nahçıvani'nin eserleriyle temsil edilmektedir. Yusif ibn Küseyir Türbesi ve Mümine Hatun Türbesi, Nahçıvan mimarlık okulunun en önemli örnekleri arasında yer almaktadır. Acemi'nin faaliyetlerinin Nahçıvan şehri ve Atabegler dönemiyle yakından bağlantılı olduğu akademik literatürde belirtilmektedir. Yusif ibn Küseyir Türbesi'nin 1162 yılına tarihlendirilmesi ve kitabesinde Acemi'nin adının mimar olarak yer alması, dönemin mimari üretimi konusunda doğrudan epigrafik kanıt sağlamaktadır. Mümine Hatun Türbesi ise 1186 yılında tamamlanan ve Nahçıvan mimarlık geleneğinin en karakteristik eserlerinden biri kabul edilen anıtsal yapıdır (Seferli, 2019: 55-57). Bu yapılar, Türk-İslam siyasi ortamında gelişen mimari anlayışın Nahçıvan'da yerel teknik ve estetik unsurlarla birleşerek özgün bir mimari okul oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle Nahçıvan'ın Türk kültürünün yayılmasındaki rolü yalnızca siyasi tarih açısından

değil, mimari tarih açısından da önemlidir. XII. yüzyılda Acemi Nahçıvani'nin geliştirdiği mimari anlayış, geometrik süsleme, tuğla işçiliği, anıtsal kompozisyon ve kule biçimli türbe geleneğinin gelişmesinde etkili olmuştur. Nahçıvan mimarlık okulunun karakteristik özellikleri arasında:geometrik kompozisyonlar, tuğla ve sırlı/sırsız yüzeylerin kullanımı, anıtsal kule-türbe formu, yazı ve süslemenin bütünleştirilmesi, matematiksel düzenlemeye dayalı ornamentasyon, yapı kütlesi ile dekorasyonun bütünlüğü öne çıkmaktadır. Bu mimari geleneğin önemi, Türk-İslam kültürünün yalnızca dil ve siyasi hâkimiyet yoluyla değil, şehirlerin fiziksel görünümünü değiştiren mimari üretim yoluyla da yayılmasını göstermesidir. Nahçıvan'da Kalkolitik dönemden Orta Çağ'a kadar seramik üretiminin sürekliliği, yerel zanaat geleneklerinin geliştiğini göstermektedir. Seramik hamurunun hazırlanması, temper kullanımı, biçimlendirme, pişirme, yüzey işlemleri ve süsleme teknikleri farklı dönemlerde değişiklik göstermiştir. Özellikle Orta Çağ'da sırlı ve sırsız seramiklerin çeşitlenmesi, şehir ekonomisinin ve zanaat üretiminin geliştiğini göstermektedir.Bu bağlamda seramik üretimi Türk kültürünün yayılmasının doğrudan bir "etnik göstergesi" olarak değil, farklı toplulukların ekonomik ve teknolojik ilişkilerini gösteren maddi kültür göstergesi olarak değerlendirilmelidir.

Türk kültürünün Güney Kafkasya'daki tarihsel yayılımında şehirlerin rolü özel bir önem taşımaktadır. Şehirler siyasi yönetimin, ticaretin, zanaatın, dinî hayatın ve eğitim faaliyetlerinin merkezleridir. Nahçıvan bu açıdan önemli bir örnek oluşturmaktadır. Şehirleşme süreci içerisinde pazarlar, kervansaraylar, zanaat atölyeleri, camiler ve medreseler ekonomik ve kültürel ilişkilerin gelişmesini sağlamıştır. Bu kurumlar sayesinde farklı bölgelerden gelen insanlar arasında sürekli iletişim kurulmuştur. Böylece kültürel unsurlar yalnızca nüfus hareketleriyle değil, ticaret ve eğitim yoluyla da yayılmıştır. Bu açıdan Nahçıvan'ın tarihsel rolü siyasal mekanizma, ekonomik ve kültürel mekanizma üzerinden açıklanabilir: Siyasal mekanizmanı Türk-İslam devletlerinin idari ve askerî yapılanması, ekonomik mekanizmanı ticaret yolları, pazarlar, sanaat ve kervan ağları. kültürel mekanizmanı dinî kurumlar, mimari, eğitim, yazı kültürü ve sanat oluşturuyor.

Nahçıvan'ın tarihsel öneminin bir diğer boyutu ticaret yollarıyla ilgilidir. Aras vadisi boyunca uzanan güzergâhlar, Anadolu, İran, Kafkasya ve Orta Asya arasında mal ve insan hareketlerini kolaylaştırmıştır. Ticaret yalnızca ekonomik bir faaliyet değildir. Tüccarlar, zanaatkârlar, din adamları, sanatçılar ve devlet görevlileri aracılığıyla teknolojiler, sanat biçimleri, mimari anlayışlar ve sosyal uygulamalar da taşınmıştır. Bu nedenle Nahçıvan'ın kültürel tarihini "İpek Yolu" kavramından bağımsız düşünmek mümkün değildir. Ancak bütün tarihsel bağlantıları doğrudan İpek Yolu'na bağlamak da metodolojik olarak doğru değildir. Daha geniş bir bölgesel ulaşım ve ticaret ağı içerisinde Nahçıvan'ın farklı dönemlerde değişen güzergâhlarla bağlantılı olduğu kabul edilmelidir.

Nahçıvan'ın Türk kültür tarihindeki rolü değerlendirilirken "süreklilik" kavramının dikkatli kullanılması da gerekmektedir. Bir bölgede binlerce yıl boyunca aynı coğrafi alanda yerleşimlerin bulunması otomatik olarak aynı etnik topluluğun kesintisiz varlığını kanıtlamaz. Buna karşılık uzun süreli yerleşim, ekonomik ağlar, teknoloji, üretim gelenekleri, şehirleşme ve kültürel hafıza sonraki toplumların üzerinde etkili olabilir. Bu nedenle Nahçıvan'daki tarihsel süreklilik üç düzeyde ele alınabilir: Birinci düzey coğrafi süreklilik: Aras havzasının ulaşım ve yerleşim bakımından sürekli önem taşımasıdır. İkinci düzey ekonomik süreklili]in (tarım, hayvancılık, madencilik, tuz üretimi, zanaat ve ticaret faaliyetleri) uzun dönemler boyunca devam etmesidir. Üçüncü düzey eski yerleşim ve şehir geleneklerinin sonraki dönemlerde yeni siyasi ve kültürel koşullara uyarlanmasıd;r. Bu yaklaşım, tarihöncesi arkeolojik kültürler ile Orta Çağ Türk-İslam kültürü arasında doğrudan ve kesintisiz etnik özdeşlik kurmadan tarihsel bağlantıları araştırmaya olanak tanımaktadır.

Sonuç

Nahçıvan'ın Güney Kafkasya'da Türk kültürünün yayılmasındaki rolü, yalnızca belirli bir tarihsel döneme veya tek bir topluluğun hareketine indirgenemeyecek kadar çok katmanlıdır. Arkeolojik veriler, Nahçıvan'ın en azından Kalkolitik dönemden itibaren Güney Kafkasya, Doğu Anadolu ve İran platosu arasındaki kültürel ilişkilerde önemli bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Ovçular Tepesi'ndeki erken Kür-

Aras buluntuları, M.Ö. V. binyılın son çeyreğinde bölgede farklı kültürel toplulukların etkileşim içerisinde bulunduğuna ilişkin önemli kanıtlar sunmaktadır. Bununla birlikte, tarihöncesi arkeolojik kültürlerin doğrudan Türk etnik kimliğiyle özdeşleştirilmesi bilimsel açıdan ihtiyatla ele alınmalıdır. Daha doğru yaklaşım, bu kültürleri Nahçıvan'ın uzun süreli yerleşim ve kültürel etkileşim tarihinin parçaları olarak değerlendirmektir. Türk kültürünün tarihsel anlamda daha belirgin şekilde bölgede kurumsallaşması ise Orta Çağ'da Türkçe konuşan toplulukların siyasi ve demografik etkilerinin artması, Selçuklu hâkimiyeti ve özellikle Atabegler döneminde şehir kültürünün gelişmesiyle açıklanabilir. XII. yüzyılda Nahçıvan'ın Atabegler dönemindeki önemi ve Memar Acemi Nahçıvani'nin faaliyetleri, Türk-İslam kültürünün şehirleşme ve mimari alanındaki etkisinin somut göstergeleridir. Acemi'nin Yusif ibn Küseyir ve Mümine Hatun türbeleri gibi eserleri Nahçıvan'ın mimari kimliğinin oluşmasında belirleyici olmuş, bu gelenek daha geniş bölgesel mimarlık tarihi içinde önemli bir yer kazanmıştır. Dolayısıyla Nahçıvan'ın Türk kültür tarihindeki rolü dört temel kavramla açıklanabilir: coğrafi bağlantı, kültürel etkileşim, şehirleşme ve kurumsallaşma. Bu çerçevede Nahçıvan, Güney Kafkasya'da Türk kültürünün yayılmasında pasif bir geçiş alanı değil; tarih boyunca farklı kültürlerin karşılaştığı, yerel geleneklerle birleştiği ve yeni kültürel biçimlerin ortaya çıktığı dinamik bir tarihsel merkez olarak değerlendirilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda arkeolojik, antropolojik, paleogenetik, epigrafik, toponimik ve tarihsel verilerin birlikte değerlendirilmesi, Nahçıvan'ın Güney Kafkasya'nın kültürel tarihindeki konumunun daha kapsamlı biçimde açıklanmasına imkân sağlayacaktır.

Kaynakça

1. Bahşaliev, V. B. (2013). Protokuro-Arakskaya keramika Nakhçvana. *Rossiyskaya Arkeoloqiya*, № 3, Moskva, c.105-107.
2. Halilov T. (2011) Nahçıvanda boyalı kablar kültürü. *TÜBAR.* Hacı Bayram Veli Üniversitesi, sayı 30, Ankara, s. 166-176.
3. Halilov T. (2014) Nahçivan'da Orta Tunç çağı buluntuları işığında sanatsal yapı. *Asia Minor Studies (International Journal of Social Sciences),* cilt, 2, sayı 3, Kilis, s. 12-29.
4. Halilov T. (2017) Nahçıvan bölgesi Erken Tunç çaği seramik desenlerinin yayılım alanı ve anlamı hakkinda. *İBAD Sosial Bilimler dergisi*, cilt 2, İstanbul: s. 23-33.
5. Halilov T. (2018) Nahçıvan bölgesinin Orta Tunç çağı kil kapları üzerindeki desenlerin yayılım alanı ve anlamı hakkında. *Karen*, cilt 4, sayı 5, Trabzon, s. 141-154.
6. Halilov T Tunç çağı seramiklerinin desenleri işığinda Nahcıvan'dan Orhun'a prototürk damga ve işaretleri. *Manas Journal of Social Studies*, 2019. cilt 8, sayı 1, Kırgızistan, s. 883-893.
7. İbraqimov B. İ. (2000). Srednevekovıy qorod Kiran. Bakı–Moskva, 176 s.
8. İbrahimli B.İ., Seferli F.Y, Xelilov T.F., İbrahimova C,F. (2017) "Xaraba Gilan Orta esr şeher yerinin I mehellesinde 2015-2016-cı illerde aparılmış arxeoloji tedqiqatlar", Azerbaycanda arkeoloji tedqiqatlar 2015-2016, Bakı, s. 275-282.
9. KhalilovT. , Bagirov R., Rzayeva R. , Kangarli İ. (2026) The Archaeological Heritage of the Nakhchivan Autonomous Republic in the Context of South Caucasian and Near Eastern Cultures Scientific Work August 2026, Volume: 20, Issue: 5, pp. 77−90
10. Seferli H. (2019) Nahçıvan şeherinin epiqrafik abideleri. Naxçıvan: "Ecemi" Neşriyyat-Poliqrafiya Birliyi

Türkçe Eğitimi

B076

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA VE YAZMA DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Sema EREN, Doç. Dr. Elif Emine BALTA
Düzce Üniversitesi
Bildiri no: ABS-NDS0D2

ÖZET

Bireyin duygu ve düşüncelerini somut ürünlere dönüştürdüğü iki temel üretici beceri olarak kabul edilen konuşma ve yazma, ifade biçimleri yönüyle farklılaşsa da temelde ortak bir zihinsel sürece dayanmaktadır. Konuşma anlık duygulardan doğrudan etkilenir, yazma süreci gözden geçirme ve düzeltme gibi aşamalarla ilerler. Öğrencilerin sınıf önünde konuşurken heyecan, kaygı, utangaçlık benzeri duyguları sıklıkla yaşadıkları ve ürettikleri düşünceleri yazıya aktarırken fikir tıkanıklığı, fiziksel yorgunluk gibi güçlüklerle karşılaştıkları bilinmektedir. Bu olumsuzluklarla baş etme yollarının ve rahatlatıcı unsurların belirlenmesi dil öğretimindeki engellerin aşılmasına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı olarak nasıl ifade ettikleri sadece akademik başarılarını değil aynı zamanda sosyal kabul ve özgüven gelişimlerini de etkilemektedir. Konuşma ve yazma becerilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini şekillendiren bütüncül birer iletişim aracı olarak konumlandırılması bu durumu destekler niteliktedir. Bu kapsamda araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma süreçlerinde yaşadıkları duyuşsal durumların, bu süreçlerde karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yollarının ve yazılarını tamamladıktan sonra gerçekleştirdikleri denetim süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu "Beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma deneyimleri; duyuşsal durumlar, karşılaşılan güçlükler ve denetim süreçleri açısından nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Araştırma, öğrencilerin konuşma ve yazma deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı Düzce ilindeki bir devlet ortaokulunda 5. sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; yüz yüze gerçekleşen görüşmeler sesli olarak kaydedilmiştir. Bu kayıtlar yazıya geçirilerek metne dönüştürülmüştür. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Analizler MAXQDA aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları bulguların yorumlanması tamamlandıktan sonra detaylı bir şekilde sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: konuşma ve yazma süreçleri, duyuşsal durumlar, denetim süreçleri

ABSTRACT

Regarded as the two fundamental productive skills through which individuals transform abstract thoughts into concrete outputs, speaking and writing possess fundamentally different natures. While speaking is directly influenced by momentary emotions, the writing process proceeds through stages such as revision and editing. It is well established that students frequently experience emotions such as nervousness, anxiety, and shyness when speaking in front of the class, and encounter difficulties such as writer's block and physical fatigue when transferring their generated ideas into writing. Identifying coping strategies and alleviating factors for these challenges will contribute to overcoming barriers in language teaching. How students express themselves both orally and in writing affects not only their academic achievement, but also their social acceptance and self-confidence development. The positioning of speaking and writing skills in the Century of Türkiye Education Model as holistic communication tools that shape students' cognitive, metacognitive, and social-emotional development reinforces this perspective. In this context, the study aims to examine fifth-grade students' affective states experienced during speaking and writing processes, their coping strategies for the difficulties encountered in these processes, and the monitoring processes they

perform after completing their writing. In line with this objective, the research question was formulated as: “What are the speaking and writing experiences of fifth-grade students in terms of affective states, encountered difficulties, and monitoring processes?” To investigate students' speaking and writing experiences in depth, the study was designed using the case study design, a qualitative research methodology. The study group consists of 27 students enrolled in the fifth grade of a public middle school in Düzce province during the 2025–2026 academic year. The research data were collected via a semi-structured interview form developed by the researcher; face-to-face interviews were audio-recorded. These recordings were transcribed into text. The content analysis technique was employed in the analysis of the obtained data. The analyses were conducted using MAXQDA software. The research results will be presented in detail following the completion of the interpretation of findings.

Keywords: speaking and writing processes, affective states, monitoring processes

1. GİRİŞ

Düşünce ve yaşantıların düzenli bir biçimde ifade edilmesi bireyin hayattaki başarısında temel bir rol oynamaktadır. Kendini yeterince ifade edememek başkalarıyla sağlıklı bir iletişim kurulmasını zorlaştırmaktadır. İyi bir sözlü ve yazılı anlatım hem eğitim hayatında hem de günlük yaşamda önemli bir yere sahiptir (Kavcar, 1985; Özdemir, 2021). Bireyin iletişim yeterliliğini doğrudan şekillendiren bu iki beceri, duygu ve düşüncelerin aktarıldığı iletişim ortamında bir bütünlük arz eder.

Konuşma ve yazma temelde aynı amaca hizmet eder, aralarındaki fark birinin sesle diğerinin ise yazıyla gerçekleşmesidir. Birbirini tamamlayan bu iki beceriden konuşma iletişime hız kazandırırken yazma unutulabilecek sözleri kayıt altına alarak kalıcı duruma getirir. Böylece aktarılan mesajlar geleceğe taşınır ve toplumların gelişimine rehberlik eder (Temizkan, 2022). Bununla birlikte hem sözlü hem yazılı anlatım becerilerinin nitelikli bir düzeye ulaşması planlı bir eğitim ve öğretim sürecini gerektirmektedir. Bireyim düşüncelerini etkili bir biçimde aktarabilme yetkinliği, bu süreçte sunulan öğrenme yaşantılarıyla şekillenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programında konuşma ve yazma becerileri bütüncül bir anlayışla ele alınmaktadır. Programda dil kuralları tek başına bir amaç değil, nitelikli sözlü ve yazılı ürünler ortaya koymayı sağlayan işlevsel bir araç olarak görülmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kurallara uygun, estetik ve bilinçli bir biçimde anlatabilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024). Ancak Türkçe öğretim programlarında öngörülen bu dönüşümün hedefine ulaşması, öğrenme sürecinin merkezinde yer alan öğrencilerin yaşantılarına bağlıdır. Buna karşın eğitim ortamlarında konuşma ve yazma becerileri çoğunlukla ortaya çıkan ürün üzerinden ele alınmakta; öğrencilerin üretim sürecinde hissettikleri duygular, karşılaştıkları engeller ve kendi anlatımlarını nasıl denetledikleri göz ardı edilebilmektedir. Öğrencilerin bu becerileri etkili bir biçimde kazanabilmeleri için anlatım sürecindeki deneyimlerinin ve karşılaştıkları zorlukların anlaşılması önem taşımaktadır.

Bu araştırmada; beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma süreçlerindeki deneyimlerinin duyuşsal durumlar, karşılaşılan zorluklar ve denetim boyutları açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada şu temel soruya yanıt aranmıştır:

Beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma deneyimleri; duyuşsal durumlar, karşılaşılan güçlükler ve denetim süreçleri açısından nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, öğrencilerin konuşma ve yazma deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, bir olgunun gerçekleştiği gerçek yaşam ortamında ayrıntılı biçimde incelendiği bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2003, s. 13).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Düzce ilindeki bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında kayıtlı 27 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formun geliştirilme sürecinde ilk olarak kapsamlı bir alan yazını incelemesi yapılmış ve sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alanında uzman üç akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilerek ses kaydı alınmış ve elde edilen kayıtlar çözümlenerek yazılı metne dönüştürülmüştür.

2.4. Veri Analizi

Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi yazılı verilerin -verilerin ana içeriğinin ve mesajlarının- özetlenmesi ve raporlanması sürecini tanımlar (Cohen vd., 2021, s. 674). Analizler MAXQDA 2020 aracılığıyla gerçekleşmiştir. Araştırma soruları kapsamında kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar, içerik ve ilgi bakımından gruplandırılmış ve kategori başlıkları geliştirilmiştir. Belirlenen kod ve kategoriler bir alan uzmanıyla birlikte yeniden değerlendirilmiştir. Düzenlenen veriler tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tabloların altında veri güvenirliğini artırmak amacıyla öğrencilerin sözleri doğrudan alıntılanarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin kimlikleri gizli tutularak görüşme sırasıyla “Ö1, Ö2…” şeklinde kodlama yapılmıştır. Böylece araştırma sürecinin şeffaf olması amaçlanmıştır.

2.5. Etik Onay

Araştırma etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı araştırma izni alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul idaresi ve velilerden de izin alınmıştır.

Araştırma, “Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 24.06.2025-340 tarih-sayılı” kararı ile etik açından uygun görülmüştür.

3. BULGULAR

Bu bölümde, beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma deneyimlerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmelerden edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, öğrencilerin konuşma ve yazma süreçlerindeki deneyimlerini hem benzer hem de farklılaşan yönleriyle ortaya koymaktadır. Kategorilere ait veriler hazırlanan tablolarla ifade edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin konuşma sürecindeki duyuşsal durumları, karşılaştıkları zorluklar ve başa çıkma yolları ile yazma sürecinde yaşadıkları zorluklar, başa çıkma yolları ve denetim süreçlerine ilişkin elde edilen bulgular tablolarla gösterilmiştir.

Öğrencilerin konuşma deneyimlerini kapsayan bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma deneyimleri

KATEGORİ	ALT KATEGORİ	KOD	f
Konuşmayla ilişkili duygular	Duygular	İyi	13
		Heyecan	11
		Kaygı	6
		Normal	5

		Gururlu	3
		Utangaç	2
		Şaşkın	1
Konuşma sırasında ortaya çıkan olumsuz duygular ve baş etme yolları	Zorlayıcı ortamda duygular	Kaygı	17
		Heyecan	9
		Utangaç	6
		Üzgün	3
		Öfke	1
		Rahatsız	1
		Yetersizlik	1
	Olumsuz duygularla baş etme yolları	Odak değiştirme	9
		Kendini motive etme	6
		Nefes egzersizi	5
		Süreci hızlandırma	4
		Göz temasını kesme	3
		Düşünceleri toparlama	2
		İçinden ona kadar sayma	2
		Mola verme	2
		Onay alma	2
		Su içme	2
Konuşmada olumlu duygusal etkenler	Konuşmayı destekleyici unsurlar	Akran desteği	13
		Konuyla ilgili bilgi sahibi olma	5
		Öğretmen desteği	4
		Öz yeterlilik	4
		Sevdiği konularda konuşma	4
		İşe yaradığın hissetme	1
	İyi konuşma deneyimleri	Derste konuşma	7
		Ebeveynle konuşma	6
		Şiir okuma	5
		Öğretmenle konuşma	4
		Akranla konuşma	1

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin konuşmaya yönelik duygularıyla ilgili yedi farklı kod tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşurken en sık hissettiklerini belirttikleri duygu "İyi" (f=13) olmuştur. Bu duyguyu "Heyecan" (f=11) takip etmektedir. Konuşurken en çok hissedilen üçüncü duygu ""Kaygı"dır (f=6). Sürece eşlik eden diğer duygular ise "Gururlu" (f=3), "Utangaç" (f=2) ve "Şaşkın" (f=1) ile temsil edilmiştir. Öğrencilerden bazılarının konuşurken "Normal" (f=5) hissettikleri tabloda yer alan bir diğer bulgudur.

Tablo 1'de "Konuşma sırasında ortaya çıkan olumsuz duygular ve baş etme yolları" kategorisinin iki alt kategoriden oluştuğu görülmektedir. İlk alt kategori olan "Zorlayıcı ortamda duygular" başlığı altında toplam yedi farklı duygu yer almaktadır. Bu alt kategoride en yüksek frekansa sahip olan duygu "Kaygı" (f=17) duygusudur. Bu duyguyu sırayla "Heyecan" (f=9), "Utangaç" (f=6) ve "Üzgün" (f=3) duyguları izlemektedir. Bu alt kategoride frenkansı en düşük olanlar ise "Öfke" (f=1), "Rahatsız" (f=1) ve "Yetersizlik" (f=1) duygularıdır. İkinci alt kategori olan "Olumsuz duygularla baş etme yolları" başlığı altında ise toplam on farklı kod yer almaktadır. Bu başlıkta en yüksek frekans "Odak değiştirme" (f=9) koduna aittir. Ardından sırasıyla "Kendini motive etme" (f=6), "Nefes egzersizi" (f=5), "Süreci hızlandırma" (f=4) ve "Göz temasını kesme" (f=3) kodları gelmektedir. "Düşünceleri toparlama" (f=2), "İçinden ona kadar sayma" (f=2), "Mola verme" (f=2), "Onay alma" (f=2) ve "Su içme" (f=2) kodları ise eşit ve en düşük frekansa sahiptir.

Tablo 1'e göre "Konuşmada olumlu duygusal etkenler" kategorisi kapsamında elde edilen veriler "Konuşmayı destekleyici unsurlar" ve "İyi konuşma deneyimleri" olmak üzere iki ayrı başlık altında dağılım göstermektedir. Bunlardan "Konuşmayı destekleyici unsurlar" alt kategorisinde altı farklı unsur yer almaktadır. Bu alt kategoride en sık belirtilen unsurun "Akran desteği" (f=13) olduğu, ardından "Konuyla ilgili bilgi sahibi olma" (f=5) unsurunun geldiği görülmektedir. "Öğretmen desteği" (f=4), "Öz yeterlilik"

(f=4) ve "Sevdiği konularda konuşma" (f=4) unsurları ise eşit frekansa sahiptir. En düşük frekans ise "İşe yaradığını hissetme" (f=1) unsuruna aittir. İkinci alt kategori olan "İyi konuşma deneyimleri" başlığı altında toplam beş farklı deneyim yer almaktadır. Bu başlıkta en yüksek frekans "Derste konuşma" (f=7) deneyimine aittir. Ardından sırasıyla "Ebeveynle konuşma" (f=6), "Şiir okuma" (f=5) ve "Öğretmenle konuşma" (f=4) deneyimleri gelmektedir. En düşük frekansa sahip olan ise "Akranla konuşma" (f=1) deneyimidir. Öğrencilerin konuşma deneyimlerine ilişkin ifadelerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *"Gerektiğinde kendimi motive ederek. Sen başarırsın falan diyorum kendime."*

Ö6: *"Birkaç dakika sürecek ve bitecek diye kendimi rahatlatıyorum."*

Ö9: *"Konuştuğum şey hakkında bilgi sahibi olmam veya konuştuğum şeyi sevmem benim hoşuma gidiyor."*

Ö11: *"Birisi yanımda olunca yani yakın arkadaşım olunca onunla birlikte olmak beni rahatlatıyor."*

Ö19: *"Ya yere bakarak, hiç kimseye bakmayarak ve arkadaşlarımın söylediklerine aldırmayarak."*

Ö20: *"İstemsizce heyecanlanıyorum."*

Ö23: *"Aklıma bir şey gelmeyince kaygılı hissediyorum."*

Öğrencilerin yazma deneyimini kapsayan bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Beşinci sınıf öğrencilerinin yazma deneyimleri

KATEGORİ	ALT KATEGORİ	KOD	f
Karşılaşılan zorluklar	Fiziksel zorluklar	Elin ağrıması	9
		Yorulma	5
		Elin terlemesi	2
		Hıza yetişememe	2
	Bilişsel zorluklar	Sıkılma	4
		Tıkanma	4
		Planlayamama	2
Zorluklarla baş etme yolları	Fiziksel sorunlara çözüm	Elini dinlendirme	6
		Mola verme	5
		Nefes egzersizi	1
	Bilişsel/Üstbilişsel sorunlara çözüm	Kitap okuma	3
		Yaratıcı düşünme	2
		Odaklanma	1
		Özetleme	1
		Yazma alıştırması yapma	1
	Duyuşsal sorunlara çözüm	Kendini zorlama/Katlanma	4
		Akran desteği	2
		Kendini motive etme	1
Yazmayı değerlendirme	Değerlendirme yöntemi	Kendi kendine okuma	21
		Başkalarıyla paylaşma	7
		Değerlendirmeme	4
	Değerlendirme boyutları	Yazım ve noktalama	30
		Anlatımsal	9
		Biçimsel	4

Tablo 2 incelendiğinde bulguların; "Karşılaşılan zorluklar", "Zorluklarla baş etme yolları" ve "Yazmayı değerlendirme" olmak üzere üç ana kategori altında toplandığı görülmektedir. İlk ana kategori olan "Karşılaşılan zorluklar" iki alt kategoriden oluşmaktadır. "Fiziksel zorluklar" alt kategorisinde dört farklı zorluk tespit edilmiştir. En yüksek frekansa sahip olan durum "Elin ağrıması" (f=9) olurken bunu "Yorulma" (f=5) izlemektedir. "Elin terlemesi" (f=2) ve "Hıza yetişememe" (f=2) durumları ise eşit frekansa sahiptir.

"Bilişsel zorluklar" alt kategorisinde öğrencilerin üç farklı zorluk yaşadıkları anlaşılmıştır. "Sıkılma" (f=4) ve "Tıkanma" (f=4) durumları eşit ve en yüksek frekansta yer almaktadır. Bu gruptaki diğer zorluğun ise "Planlayamama" (f=2) olduğu tespit edilmiştir.

Tablodaki ikinci ana kategori olan "Zorluklarla baş etme yolları" kapsamında üç alt kategori bulunmaktadır. "Fiziksel sorunlara çözüm" alt kategorisinde en fazla ifade edilen çözüm "Elini dinlendirme" (f=6) olmuştur. Bunu sırasıyla "Mola verme" (f=5) ve "Nefes egzersizi" (f=1) takip etmektedir. "Bilişsel/üstbilişsel sorunlara çözüm" alt kategorisinde en fazla belirtilen "Kitap okuma" (f=3) olmuştur. Ardından "Yaratıcı düşünme" (f=2) gelmektedir. "Odaklanma" (f=1), "Özetleme" (f=1) ve "Yazma alıştırması yapma" (f=1) ise eşit sayıda ifade edilmiştir. "Duyuşsal sorunlara çözüm" alt kategorisinde en fazla öne çıkan "Kendini zorlama/katlanma" (f=4) olmuştur. Sonra sırasıyla "Akran desteği" (f=2) ve "Kendini motive etme" (f=1) gelmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere üçüncü ana kategori olan "yazmayı değerlendirme" ise iki alt kategori altında dağılım göstermektedir. "Değerlendirme yöntemi" alt kategorisinde ilk sırada "Kendi kendine okuma" (f=21) yer almaktadır. "Başkalarıyla paylaşma" (f=7) bir diğer değerlendirme yöntemidir. Yazmanın ardından hiçbir değerlendirme yapılmaması ise "Değerlendirmeme" (f=4) olarak ifade edilmiştir. "Değerlendirme boyutları" incelendiğinde en fazla ifade edilen "Yazım ve noktalama" (f=30) olmuştur. Bunu sırasıyla "Anlatımsal" (f=9) ve "Biçimsel" (f=4) boyutlar takip etmektedir. Öğrencilerin yazma deneyimlerini yansıtan ifadelerinden bazılarına doğrudan alıntı yoluyla aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: *"Genelde elimi şöyle sallıyorum."*

Ö10: *"Katlanıyorum."*

Ö11: *"Yani yetişemediğim zamanlar ellerim çok ağrıyor."*

Ö12: *"Yanlış bir şey yazdım mı diye bakıyorum, noktalama işaretlerine uydum mu diye bakıyorum."*

Ö16: *"Mola veriyorum bir on beş ya da beş dakika."*

Ö18: *"O konuya hazırlanmak zorluyor."*

Ö27: *"Noktalama işaretlerine dikkat ederim, daha doğrusu yazım kurallarına."*

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Konuşma deneyimlerine dair araştırma bulguları beşinci sınıf öğrencilerinin konuşmaya yönelik duygularının genel olarak olumlu olduğunu, bununla birlikte kaygı ve çekingenlik gibi unsurları da içerdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin konuşmayla ilgili olarak en fazla "İyi" (f=13) duygusunu belirtmiş olmaları, bu becerinin öğrenciler tarafından çoğunlukla olumlu bir iletişim aracı olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Belirtilen "Heyecan" (f=11) durumu, dinleyiciler önünde konuşmanın oluşturduğu etkiyle ilişkili olabilir. Buna karşın sıralamada "Kaygı" (f=6) duygusunun üçüncü sırada yer alması, sürece eşlik eden "Utangaç" (f=2) ve "Şaşkın" (f=1) duygularıyla birlikte değerlendirildiğinde önem taşımaktadır. Konuşmanın dinleyiciler önünde ve anlık gerçekleşen yapısı, bazı öğrencilerde hata yapma endişesi veya çekingenliğe yol açıyor olabilir. Bu durum, konuşmanın bazı öğrenciler için değerlendirilme baskısı ve tedirginlik oluşturan bir yönünün de bulunduğunu göstermektedir. Diğer yandan sürecin "Normal" (f=5) olduğunu belirten öğrencilerin konuşmayı günlük yaşamın olağan bir parçası olarak gördükleri söylenebilir. "Gururlu" (f=3) duygusu ise konuşmanın ardından hissedilen başarı durumuyla ilişkili olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak beşinci sınıf öğrencilerinin konuşurken çoğunlukla olumlu duygular yaşadıkları ancak bazılarının heyecan, kaygı ve çekingenlik duygularını hissettiği görülmektedir. Bu durum sınıf içi konuşma etkinliklerinde öğrencilerin kaygı düzeyini azaltacak güvenli ve destekleyici ortamların sağlanmasının önemine işaret etmektedir.

Araştırmanın bulguları zorlayıcı konuşma ortamlarında öğrencilerin en çok kaygı yaşadıklarını ve bu durumla baş etmek için çeşitli bilişsel ve davranışsal yollara başvurduklarını göstermektedir. Öğrencilerin zorlayıcı durumlarda en fazla "Kaygı" (f=17) hissettiklerini belirtmeleri, topluluk önünde veya değerlendirilme ortamında konuşmanın öğrenciler üzerinde belirgin bir baskı oluşturduğunu düşündürmektedir. Bu duyguyu "Heyecan" (f=9) ve "Utangaç" (f=6) hislerinin takip etmesi, konuşma anının getirdiği gerginliğin ve hata yapma çekincesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık "Üzgün" (f=3), "Öfke" (f=1), "Rahatsız" (f=1) ve "Yetersizlik" (f=1) duygularının daha az yaşanması, sürecin bazı öğrencilerde hayal kırıklığı ve özgüven eksikliği yaratsa da bu durumun genel bir eğilim olmadığını gösterebilir. Öğrencilerin zorlayıcı durumlarla başa çıkarken en çok "Odak değiştirme" (f=9) yolunu tercih etmeleri, kaygı anında dikkatlerini ortamdaki baskıdan uzaklaştırmaya çalıştıklarına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra "Kendini motive etme" (f=6) ve "Nefes egzersizi" (f=5) yollarının öne çıkması, öğrencilerin yaşadıkları gerginliği yatıştırmak için bilinçli olarak sakinleşme çabası olarak değerlendirilebilir. Konuşurken sergilenen "Süreci hızlandırma" (f=4) ve "Göz temasını kesme" (f=3) gibi davranışlar, öğrencilerin hissettikleri baskı ortamından kaçınmaya çalıştıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte "Düşünceleri toparlama" (f=2), "İçinden ona kadar sayma" (f=2), "Mola verme" (f=2), "Onay alma" (f=2) ve "Su içme" (f=2); öğrencilerin anlık rahatlama sağlamak ve süreci toparlayabilmek için hem kişisel çabalara hem de çevreden destek almaya yöneldiklerini göstermektedir. Sonuç olarak öğrencilerin zorlayıcı konuşma anlarında yoğun bir kaygı yaşadıkları; bu kaygıyı hafifletmek için ya sakinleştirici yollara (nefes, kendini motive etme) ya da kaçınma davranışlarına (odak değiştirme, göz temasını kesme, hızlı konuşma) başvurdukları görülmektedir. Bu çerçevede öğrencilere konuşma kaygısını yönetmek için gerekli becerilerin kazandırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Elde edilen verilerin genel dağılımı, konuşmayı destekleyen olumlu etkenlerin başında sosyal desteğin özellikle de akran desteğinin geldiğini; olumlu deneyimlerin ise ağırlıklı olarak sınıf ortamında şekillendiğini göstermektedir. Öğrencilerin konuşmayı en çok destekleyen unsuru çoğunlukla "Akran desteği" (f=13) olarak ifade etmelerinden, bu yaş grubunda arkadaş onayının ve kabul görmenin belirleyici bir güven kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf arkadaşlarının destekleyici tavrı, öğrencilerin konuşma ortamında kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra "Konuyla ilgili bilgi sahibi olma" (f=5) unsurunun öne çıkması, öğrencilerin konuşurken içeriğe hâkim olmaya önem verdiklerine işaret etmektedir. Eşit düzeyde ifade edilen "Öğretmen desteği" (f=4), "Öz yeterlilik" (f=4) ve "sevdiği konularda konuşma" (f=4) unsurları ise konuşma isteğinin hem dış destekle hem de öğrencinin kendi ilgi ve güven duygusuyla beslendiğini düşündürmektedir. "İşe yaradığını hissetme" (f=1) durumunun yalnızca bir kez belirtilmesi, bu unsurun öğrenciler için öncelikli olmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada sosyal onay ve kabulün öğrencilerin konuşma cesaretini artıran unsurlardan olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerine değer vermesi ve akranlarının beğenisini kazanmaları gibi durumlar süreci kolaylaştırmaktadır (Tekşan vd., 2019). Gündüz ve Demir (2022) yapmış oldukları çalışmada konuşma kaygısına yol açan olumsuz düşünceler arasında hata yapma korkusu, izlenilme hissi, konuşacaklarını unutma korkusu gibi düşüncelerin ve özgüven eksikliğinin yer aldığını tespit etmiştir. Öğrencilerin kaygıyı hafifletmek ve kendilerini motive etmek için pratik yapma, metne çalışma, planlama, yalnız olmadığını bilme gibi strateji ve yöntemlere başvurduklarını ortaya koymuşlardır. Bu tespitler, mevcut araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Yazma deneyimlerine ilişkin elde edilen bulgular, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları engellerin bedensel yorgunluk ve zihinsel tıkanma olmak üzere iki temel alanda yoğunlaştığını göstermektedir. Fiziksel zorluklar arasında en çok belirtilen "Elin ağrıması" (f=9) ve ardından gelen "Yorulma" (f=5) durumları, öğrencilerin uzun süreli yazı yazma eyleminde kas yorgunluğu yaşadıklarını düşündürmektedir. Bu durum yazma sürecinin uzamasının öğrenciler için zaman zaman yorucu bir hâl alabildiğini göstermektedir. Bilişsel zorluklar incelendiğinde öğrencilerin eşit oranda en fazla "Sıkılma" (f=4) ve "Tıkanma" (f=4) yaşadıkları görülmektedir. Belirtilen bu güçlükler, öğrencilerin hem yazma eylemine odaklanmayı sürdürmekte hem de düşüncelerini kâğıda aktarırken yeni fikirler üretmekte zorlandıklarına işaret etmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin yazma sürecinde en çok el ağrısı ve yorulma gibi bedensel

engellerle karşılaştıkları, bunu zihinsel motivasyon kaybı ve fikir tıkanıklığının takip ettiği görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf içi yazma etkinliklerinde öğrencilerin gelişim düzeyine uygun yazma sürelerinin belirlenmesinin ve yazma öncesi düşünce geliştirme aşamalarının desteklenmesinin yarar sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada "Zorluklarla baş etme yolları" ana kategorisine ilişkin bulgular; öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları engelleri aşmak için bedensel dinlenme, zihinsel destek ve duyuşsal direnç gösterme gibi farklı yollara başvurduklarını ortaya koymaktadır. Fiziksel sorunlara yönelik çözümlerde ilk sırada "Elini dinlendirme" (f=6) ve ardında "Mola verme" (f=5) durumlarının gelmesi, öğrencilerin bedensel yorgunluk karşısında en doğrudan ve doğal rahatlama yolunu seçtiklerini göstermektedir. Bu sonuç, daha önce belirtilen el ağrısı ve yorulma güçlüklerine paralel olarak öğrencilerin süreci kısa süreliğine durdurup dinlenmeyi yeterli gördüklerini düşündürmektedir. "Nefes egzersizi" (f=1) durumunun sınırlı kalması nedeniyle bu tür bilinçli rahatlama yollarının öğrenciler arasında yaygın bir alışkanlık olmadığı söylenebilir. Bilişsel alanda en çok belirtilen yolun "Kitap okuma" (f=3) ardından "Yaratıcı düşünme" (f=2) olması, öğrencilerin fikir üretmekte zorlandıklarında veya tıkandıklarında yeni bilgiler ve fikirler edinme ihtiyacı duyduklarına işaret etmektedir. "Odaklanma" (f=1), "Özetleme" (f=1) ve "Yazma alıştırması yapma" (f=1) gibi yöntemlerin sınırlı kalması, öğrencilerin yazma sürecini planlama ve yönlendirmede üstbilişsel yollara yeterince başvurmadıklarını düşündürmektedir. Duyuşsal alanda en çok öne çıkan durumun "Kendini zorlama/katlanma" (f=4) olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu sonuç, öğrencilerin yazarken yaşadıkları sıkılma veya isteksizliği gidermeye çalışmak yerine görevi tamamlayabilmek amacıyla bu zorlanmaya katlanmayı seçtiklerini ortaya koymaktadır. Bunu izleyen "Akran desteği" (f=2) ve "Kendini motive etme" (f=1) durumlarının daha düşük düzeyde kalması sebebiyle öğrencilerin yazma sürecinde duygusal rahatlama için kendi kendilerini cesaretlendirme veya arkadaşlarından yardım alma yolunu pek tercih etmedikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin bedensel yorgunluğu mola vererek hafiflettikleri, fikir tıkanıklığını okuma yoluyla aşmaya çalıştıkları ancak duyuşsal zorlanma karşısında çoğunlukla sürece katlanma yolunu seçtikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar Türkçe derslerinde öğrencilere fiziksel rahatlama ve zihinsel hazırlık imkânı sağlanmasının önemini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin yazma sürecini istekle sürdürmelerini sağlayacak becerilerin kazandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yazma deneyimlerine ilişkin "Yazmayı değerlendirme" kategorisinde yer alan ifadeler; öğrencilerin yazma sonrasındaki gözden geçirme sürecini çoğunlukla bireysel bir kontrol ile yazım ve noktalama hatalarını düzeltme olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Değerlendirme yöntemleri arasında ilk sırada yer alan "kendi kendine okuma" (f=21) durumu, öğrencilerin metinlerini gözden geçirirken çoğunlukla tek başlarına olmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu tercih, öğrencilerin kontrolü kendi kendilerine yapma eğiliminde olduklarına işaret edebileceği gibi yazdıklarını başkalarıyla paylaşma konusundaki çekingenliklerine de bağlı olabilir. "Başkalarıyla paylaşma" (f=7) durumunun daha az ifade edilmiş olması, öğrencilerin birbirlerinin görüşlerinden yararlanma veya yazdıklarını bir okuyucuya sunma eğiliminin sınırlı kaldığını göstermektedir. Değerlendirme boyutları incelendiğinde, öğrencilerin en fazla "Yazım ve noktalama" (f=30) üzerinde durdukları görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin başarılı bir metin oluşturmayı büyük ölçüde yazım ve noktalama kurallarını doğru bir şekilde uygulamakla bağdaştırdıklarını ortaya koymaktadır. Düşüncelerin tutarlılığı, metnin akışı ve ifade zenginliği gibi özellikleri kapsayan "Anlatımsal" (f=9) boyutun ise belirgin biçimde daha az ifade edilmesi dikkat çekicidir. Öğrencilerin bu tercihi, yazının içeriğini ve düşünsel boyutunu geliştirmeyi ikinci planda tuttuklarını düşündürmektedir. "Biçimsel" (f=4) boyuta en az sıklıkta ifade edilmesi, yazılmış bir metinde sayfa düzenini sonradan düzeltmenin zorluğuyla ilgili olabilir.

Araştırmada öğrencilerin yazma sürecinde en çok el ağrısı ve yorulma gibi güçlükler ile fikir tıkanıklığı, sıkılma ve planlayamama gibi zihinsel engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Buna karşın akran desteğinin yazma sürecinde öğrencileri rahatlatan bir unsur olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kasapoğlu Konya ve Süğümlü (2025) çalışmalarında öğrencilerin yazmayı fiziksel bir yorgunluk olarak algıladıklarını, konu belirleme ve ne yazacağını bilememe gibi güçlükler yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca

yazma isteksizliğinin süreci engellediğini, arkadaş desteğinin ise yazma motivasyonunu olumlu anlamda etkilediğini söylemişlerdir.

Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde şu öneriler sunulabilir: Öğrencilerin konuşma kaygısını ve çekingenliğini azaltmak için sınıfta hata yapmanın doğal karşılandığı güvenli bir ortam oluşturulmalıdır. Değerlendirilme baskısını önlemek amacıyla süreci destekleyen yapıcı dönütlere ağırlık verilmelidir. Heyecanı yatıştırma ve öz güveni artırmak için etkinliklere önce ikili veya küçük grup çalışmalarıyla başlanıp topluluk önünde konuşmaya kademeli olarak geçilebilir. Öğrencilere konuşma kaygısını yönetebilmeleri için nefes egzersizi, olumlu iç konuşma gibi sakinleşme teknikleri öğretilmelidir. Öğrencilerin konuşma motivasyonunu artırmak için sınıfta akran desteğini ve iş birliğini merkeze alan etkinliklere ağırlık verilmelidir. Yazma sürecinde karşılaşılan el ağrısı ve bedensel yorgunluğu azaltmak amacıyla etkinlik süreleri sınırlandırılmalı, gerekirse dinlenme için kısa aralar verilmelidir. Sınıf içi çalışmalarda öğrencilerin ilgisini çeken konulara öncelik verilerek yazmanın bir zorunluluk ya da katlanma hissine dönüşmesi önlenmelidir.

KAYNAKÇA

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (E. Dinç & K. Kıroğlu, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Gündüz, A. & Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları, nedenleri ve baş etme stratejileri: Nitel bir araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 184-201. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.985315

Kasapoğlu Konya, Ş. G. & Süğümlü, Ü. (2025). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum, motivasyon ve kaygı durumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 948-972. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1706204

Kavcar, C. (1985). Güzel Konuşma ve Yazma Üzerine. *Education and Science*, *10*(58).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.

Özdemir, E. (2021). *Konuşma sanatı* (3. baskı). Bilgi Yayınevi.

Tekşan, K., Mutlu, H. H. & Çinpolat, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sözlü anlatım tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 284-299.

Temizkan, M. (2022). Konuşma becerisi. F. Temizyürek, İ. Erdem, & M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım)* (8. baskı, ss. 200–233). Pegem Akademi.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Yönetim

B077

ÜNİVERSİTE YAPAY ZEKA ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ: BİR ÇERÇEVE ÖNERİSİ

Dr. Fethi ASLAN
Elazığ İl Özel İdaresi İç Denetim Birimi
Bildiri no: ABS-TJ5ZXJ

Özet

Araştırma merkezleri, üniversitelerin araştırma kapasitesini artırmak, disiplinler arası iş birliğini geliştirmek ve bilimsel bilgi üretimini desteklemek amacıyla oluşturulan önemli akademik yapılardır. Bu merkezlerin sürdürülebilir biçimde faaliyet göstermesi ve amaçlarına ulaşabilmesi, performanslarının düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesine bağlıdır. Ancak araştırma merkezlerinin katkılarını değerlendirmeye yönelik bir performans değerlendirme çerçevesi bulunmamaktadır. Bu eksiklik, araştırma merkezlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesini, kaynakların etkin kullanımını ve stratejik karar alma süreçlerini güçleştirmektedir. Özellikle son yıllarda üniversitelerde hızla yaygınlaşan yapay zekâ araştırma merkezlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi, bu gereksinimi önemini daha da arttırmıştır. Bu çalışma, Türkiye'deki üniversitelerin yapay zekâ araştırma merkezlerinin performansını izlemeye yönelik ölçülebilir göstergeler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, üniversitelerin yapay zekâ araştırma merkezi yönetmeliklerinde yer alan faaliyetler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Faaliyetler, yönetmelikte bulunma sıklıklarına göre belirlenen temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Belirlenen tematik kategoriler temel alınarak ölçülebilir, karşılaştırılabilir ve izlenebilir performans göstergeleri belirlenmiştir. Bulgular, merkezlerin özellikle toplumsal fayda ve yaygınlaştırma ile araştırma-geliştirme ve proje geliştirme alanlarına yoğunlaşmayı amaçladıklarını göstermektedir. Buna karşılık disiplinler arası çalışmalar ve danışmanlık hizmetleri, daha sınırlı düzeyde yer verilen faaliyet alanlarıdır. Önerilen performans değerlendirme çerçevesi, yapay zekâ araştırma merkezlerinin faaliyetlerinin sistematik, karşılaştırılabilir ve veri temelli biçimde izlenmesine olanak sağlayarak stratejik karar alma süreçlerine ve yükseköğretim politikalarının geliştirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ yönetimi, araştırma merkezleri, performans, kavramsal matris

PERFORMANCE EVALUATION IN UNIVERSITY ARTIFICIAL INTELLIGENCE RESEARCH CENTERS: A PROPOSED FRAMEWORK

Abstract

Research centers are important academic structures established to increase universities' research capacity, enhance interdisciplinary collaboration, and support scientific knowledge production. The sustainable operation of these centers and the achievement of their objectives depend on the regular monitoring and evaluation of their performance. However, there is no performance evaluation framework for assessing the contributions of research centers. This shortcoming makes it difficult to identify their strengths and weaknesses, ensure the efficient use of resources, and strengthen strategic decision-making processes. Artificial intelligence research centers have rapidly expanded at universities in recent years. This development has further increased the need to evaluate their efficiency and effectiveness. This study aims to develop measurable indicators for monitoring the performance of artificial intelligence research centers at universities in Türkiye. The activities specified in the regulations of artificial intelligence research centers at universities were examined using content analysis. The activities were classified into themes based on their frequency of occurrence in the regulations. Based on the identified thematic categories, measurable, comparable, and monitorable performance indicators were determined.The findings show that the centers aim to focus particularly on social benefit and dissemination, research and development, and project

development. In contrast, interdisciplinary studies and consulting services are activity areas that receive relatively less emphasis. The proposed performance evaluation framework enables the activities of artificial intelligence research centers to be monitored systematically, comparatively, and in a data-driven manner. It is expected to contribute to strategic decision-making processes and the development of higher education policies.

Keywords: Artificial intelligence management, research centers, performance, conceptual matrix

1. GİRİŞ

Yapay zekâ, mantık, matematik ve hesaplama temelli algoritmalar aracılığıyla verilerden öğrenme, yorumlama, çıkarım yapma ve karar verme yetenekleri geliştiren çok disiplinli bir teknolojik sistemdir (Aslan, 2024). Yapay zekâ araştırmalarının tarihsel gelişimine bakıldığında, alanın kurucu nitelikteki ilk çalışmalarında üniversitelerin önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Yapay zekâ kavramının temelleri, Alan Turing'in 1950 yılında yayımladığı “Hesaplama Makineleri ve Zekâ” başlıklı makalesine dayanmaktadır (Aslan, 2025). Bu dönemden itibaren yapay zekâ alanındaki araştırmaların gelişmesiyle birlikte üniversiteler, araştırma merkezleri ve sanayi kuruluşları başta olmak üzere farklı aktörler bilimsel ve teknolojik gelişim sürecine katkı sağlamıştır. Özellikle yapay zekâ teknolojilerinin kapsamının genişlemesi ve farklı disiplinlerde kullanılmaya başlanması, üniversitelerde bu alana yönelik araştırmaların daha sistematik ve kurumsal bir yapıda yürütülmesini gerekli hâle getirmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda, üniversiteler bünyesinde yapay zekâ alanında uzmanlaşmış araştırma merkezleri ve laboratuvarların yaygınlaşması, yapay zekâ araştırmalarının kurumsal dönüşümünü hızlandırarak üniversiteleri bilimsel yenilik, teknolojik gelişme ve yapay zekâ teknolojilerinin şekillenmesinde belirleyici aktörler hâline getirmiştir.

Artan disiplinler arası ihtiyaçlar, büyük ölçekli araştırma projeleri ve dış fon kaynaklarına erişim gereksinimi, araştırma faaliyetlerinin bireysel akademik çabaların ötesine taşınarak kurumsal düzeyde örgütlenmesini gerekli hâle getirmiştir. Bu dönüşüm sürecinde üniversitelerde kurulan araştırma merkezleri, akademik bilginin uygulamaya aktarılmasını sağlayan, üniversite dışındaki aktörlerle iş birliği geliştiren ve araştırma faaliyetlerinin kurumsal düzeyde çeşitlendirilmesine katkıda bulunan önemli yapılar olarak tasarlanmıştır. Bu merkezler, özellikle gelişmiş yükseköğretim sistemlerine sahip Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada gibi ülkelerde üniversitelerin araştırma kapasitesinin artırılması ve dış finansman elde etme olanaklarının geliştirilmesinde önemli görevler üstlenmektedir (Horn & Kim, 2023).

Geleneksel bölüm temelli akademik örgütlenmeden farklı olarak esnek, proje odaklı ve disiplinler arası bir çalışma modeli sunmaları beklenen bu merkezler, uygulamada çoğu zaman kuruluş amaçlarına tam olarak ulaşamamaktadır. Bu durum, merkezlerin kurumsal sürdürülebilirliğinin zayıflamasına, işlevsel kapasitelerini sınırlamasına ve bazı durumlarda kapatılmalarına kadar uzanan sonuçlar doğurmaktadır.

İyi yapılandırılmış kurumsal yapılar, araştırma faaliyetlerinin sürekliliği ile bilimsel üretimin kurumsal kapasiteye dönüşmesinde belirleyici bir işlev üstlenmektedir (Mallon, 2006). Araştırma merkezlerinin performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi, bu merkezlerin kurumsal etkililiğinin ve hedeflerine ne ölçüde ulaştığının belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu süreç, merkezlerin yürüttükleri faaliyetlerin, ürettikleri bilimsel ve uygulamaya dönük çıktılarla ne derece örtüştüğünün belirlenmesini ve kurumsal katkı düzeylerinin değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır (Randazzese, 1996).

Uluslararası literatürde bu tür merkezlerin performans değerlendirme süreçleri ve çıktıları, kuruluş amaçları, örgütsel yapılarına ilişkin konular önemli bir araştırma gündemine sahipken, ülkemizde bu alanda yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı kalmakta ve önemli bir araştırma boşluğu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, üniversitelerde kurulan yapay zekâ araştırma merkezlerinin kurumsal yapılanmalarının faaliyet alanları üzerinden incelenmesi ve bu merkezlerin performanslarının izlenmesine yönelik ölçülebilir göstergelerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak, Türkiye’deki üniversitelere bağlı yirmi iki yapay zekâ araştırma merkezinin kuruluş yönetmelikleri araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Söz

konusu merkezlerin yönetmeliklerinde yer alan faaliyet alanları, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve ortak ifade yoğunlukları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. İnceleme sonucunda öne çıkan tematik alanlar ve bu alanlara uygun değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Bulgular, faaliyetlerin belirli alanlarda yoğunlaştığını göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, araştırma merkezlerinin performansını yönetmelik temelli analizle değerlendiren sınırlı sayıdaki çalışmadan biri olma niteliği taşımaktadır.

2. LİTERATÜR

Üniversite araştırma merkezleri, küresel ölçekte yükseköğretim literatüründe uzun süredir ele alınan ve üzerine kapsamlı çalışmalar yürütülen önemli bir çalışma alanıdır. Bu çalışmalardan birinde, Baker (1989) üniversite laboratuvarları ile araştırma merkezlerinin teknolojik yenilik üretme kapasitesini belirleyen temel unsurları kavramsal bir çerçevede ele almıştır. Diğer bir çalışmada, Stahler ve Tash (1994) hızlı büyüyen araştırma üniversitelerinde araştırma merkezlerinin kurumsal konumunu inceleyen anket çalışmaları yürütmüştür.

Üniversite araştırma merkezlerinin kurumsal işleyişi ve örgütsel etkileri de farklı çalışmalarda incelenmiştir. Mallon (2006), akademisyenler ve yöneticilerle gerçekleştirdiği görüşmeler aracılığıyla merkez ve enstitülerin kurumsal işleyiş üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. Sá (2008) ise doküman analizi ve mülakat yöntemi ile merkezlerin sunduğu fırsatları ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koymuştur. Boardman ve Ponomariov (2014), yönetim bilgisinin merkezlerin resmi yapıları ve yetki mekanizmaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Moutinho ve Junior (2021), merkezlerin iş birliği ekosistemlerini analiz etmek amacıyla sistematik literatür taraması yöntemini kullanmıştır.

Araştırma merkezlerinin performansına ilişkin ise Gibson (2016), işbirlikçi araştırma merkezlerinin performansını değerlendirmeye yönelik bir çerçeve geliştirmiştir. Torres Zapata (2019), merkezlerde örgütsel yapının araştırma performansı üzerindeki etkisini panel veri analizi ve vaka çalışmalarıyla değerlendirmiştir. Horn ve Kim (2023) ise finansman belirsizliği yaşayan bir araştırma merkezini vaka çalışmasıyla inceleyerek liderlik, kurumsal performans ve kaynak yönetiminin sürdürülebilirlik üzerindeki etkilerini belirlemiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, nitel yöntemlerin belirgin biçimde ön plana çıktığı görülmektedir. Görüşme, doküman analizi, vaka çalışması gibi nitel veri toplama ve analiz tekniklerine sıklıkla başvurulmuştur. Bunların dışında kuramsal çerçeve geliştirmeye yönelik teorik analizler, sistematik literatür taramaları ile panel veri analizi ve anket temelli nicel araştırma yöntemleri de kullanılmıştır.

Mevcut literatürde araştırma merkezlerine ilişkin çalışmalar ağırlıklı olarak kurumsal yapı, resmi yetki mekanizmaları, yönetişim ve üniversite işleyişi üzerindeki etkiler gibi konulara odaklanmaktadır. Buna karşın performans değerlendirmeye yönelik çalışmalar daha sınırlı kalmıştır. Araştırma merkezlerinin performansını sistematik, karşılaştırılabilir ve çok boyutlu göstergeler temelinde ele alan kapsamlı çalışmalar literatürde hâlâ yetersizdir. Bu durum, özellikle yapay zekâ gibi hızlı gelişen, yüksek stratejik öneme sahip ve geniş uygulama alanlarına yayılan disiplinlere yönelik çalışmaların yapıldığı araştırma merkezleri açısından daha da önem kazanmaktadır.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Uygulama ve Araştırma Merkezleri

Teknolojik gelişmenin temelini bilimsel bilgi oluşturmaktadır. Bilimsel bilginin üretildiği, geliştirildiği ve öğrencilere aktarıldığı kurumlar olan üniversiteler, aynı zamanda teknolojik yeniliklerin geliştirilmesi ve toplumun farklı kesimlerine aktarılmasında işletmeler, sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumları arasında köprü işlevi üstlenmektedir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2013).

Merton'ın ortaya koyduğu üzere akademik bilim dünyası, bilginin serbestçe paylaşıldığı ve kamusal erişime açık olduğu bir itibar ekonomisi üzerine kuruludur. Bilim insanlarını harekete geçiren temel unsur maddi kazançtan çok, yeni bir keşfi ilk gerçekleştirme ve yayımlama arayışıdır. Bu rekabetçi dinamik, bilginin

hızla dolaşıma girmesini sağlamakta ve bilimsel ilerlemeyi desteklemektedir (Cohen, Florida, Randazzese & Walsh, 1998).

Bununla birlikte, üniversitelerde üretilen bilimsel bilginin önemli bir bölümü temel araştırma düzeyinde kalırken, sanayinin ihtiyaç duyduğu uygulamalı bilgi ve teknolojik çözümlerin geliştirilmesi farklı örgütsel yapılara ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla üniversite araştırma merkezleri, akademik bilginin uygulamaya aktarılmasını sağlayan, üniversite dışındaki aktörlerle iş birliği geliştiren ve araştırma faaliyetlerinin kurumsal düzeyde çeşitlendirilmesine katkıda bulunan önemli yapılar olarak tasarlanmıştır. Literatürde, araştırma merkezleri "üniversite içinde ağırlıklı olarak araştırma misyonuna hizmet etmek amacıyla kurulan, bölüm organizasyonundan ayrı bir yapıda yer alan ve birden fazla bölümden araştırmacıları bünyesinde barındıran resmi bir örgütsel yapı" olarak tanımlanmaktadır (Bozeman & Boardman, 2003). Bu merkezler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ötesinde araştırma, uygulama ve iş birliği süreçlerinin kurumsallaşmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca, bilimsel bilginin sürdürülmesi, uygulamaya aktarılması ve teknolojik gelişmelerin yaygınlaştırılmasına da katkı sağlamaktadır (Sá, 2008).

Bununla birlikte, araştırma merkezlerinin bu katkıları ne ölçüde sürdürülebilir biçimde yerine getirebildiği literatürde tartışılan konular arasındadır (Stahler & Tash, 1994). Bu tartışma, merkezlerin kurumsal varlıklarını sürdürebilmeleri için sundukları faaliyet ve hizmetlere yönelik sürekli bir talebin bulunması gereğiyle ilişkilendirilmektedir. Uygulamada ise bazı merkezlerin kuruluş amaçlarıyla uyumu zayıflamasına rağmen kurumsal ve bürokratik nedenlerle faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu durum, araştırma merkezlerinin düzenli olarak izlenmesini ve değerlendirilmesini kurumsal düzeyde gerekli hâle getirmektedir (Sá, 2008).

Türk Yüksek Öğretim Sisteminde Uygulama ve Araştırma Merkezleri

Türk yükseköğretim sisteminde uygulama ve araştırma merkezleri, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde kurulan ve pratik uygulama gereksinimlerini karşılamayı, mesleki hazırlık süreçlerini desteklemeyi ve eğitim-öğretim ile bilimsel üretimi kurumsal düzeyde güçlendirmeyi amaçlayan yapılar olarak tanımlanmaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Araştırma merkezlerinin kuruluş sürecinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK), amaç, kapsam, faaliyet planı ve kaynak yapısını içeren kapsamlı bir başvuru dosyası talep etmektedir. YÖK tarafından araştırma merkezi kuruluş sürecinde talep edilen bilgi ve belgeler ilk bakışta yalnızca bir başvuru koşulu olarak değerlendirilse de söz konusu kriterler incelendiğinde bunların çok daha kapsamlı bir işlev üstlendiği görülmektedir. Bu kriterler merkezlerin kurulabilmesi için önceden karşılanması zorunlu olan ön koşullardır. Bununla birlikte merkezlerin faaliyete geçmesinin ardından üretmeleri beklenen çıktıları, gerçekleştirmeleri öngörülen katkıları ve ulaşmaları hedeflenen sonuçları örtük biçimde tanımlamaktadır. Akademik destek kapasitesi, mesleki katkı potansiyeli, fiziki altyapı yeterliliği ve finansal sürdürülebilirlik gibi kuruluş aşamasında belgelenmesi istenen unsurlar, aynı zamanda merkezlerin faaliyet süreçleri boyunca izlenmesi ve değerlendirilmesi gereken temel performans boyutlarını oluşturmaktadır (Yükseköğretim Kurulu). YÖK'ün kuruluş sürecinde ortaya koyduğu bu kriterlerin, merkezlerin kurumsal meşruiyetini tesis eden bir başlangıç koşulu ise de faaliyet döneminde hesap verebilirliği güvence altına alan bir değerlendirme çerçevesi işlevi görmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu kriterlerin bütüncül bir perspektifle ele alınması, araştırma merkezlerinin kuruluştan işlevselliğe uzanan sürecinin daha sistematik bir biçimde kavranmasına önemli katkılar sağlayabilmektedir.

4. YÖNTEM

Merkezlerin gerçekleştirmeyi amaçladığı faaliyetleri incelemek üzere bu çalışmada kavramsal matris yöntemi kullanılmıştır. Kavramsal matris araştırılan bir konunun belirli yönleri ile ilgili incelenen çalışmaların eleştirel karşılaştırmalı analizini yapmak, açık ve örtük ilişkiler hakkında sonuç çıkarmak için kullanılan bir sıralama ve sınıflandırma yöntemdir. Bu yöntemde, incelenen her bir referans çalışmada yer alan ortak bilgi parçalarının sentezlenmesini sağlar. Yeni bulguların elde edilmesini ve bulgular arasında bağlantı kurarak birleştirilmesini kolaylaşır (Goldman & Schmalz, 2004).

Kavramsal matris yöntemi, literatürde farklı araştırmacılar tarafından sınırlı sayıda çalışmada ve çeşitli biçimlerde uygulanmıştır. Bu alandaki önemli çalışmalardan biri olan Webster ve Watson (2002), literatür

taramasının Tablo 1'de gösterilen kavram-yazar sınıflandırması ve sıralaması temelinde yürütülmesi gerektiğine yönelik bir model önermiştir. Literatürün kavram merkezli olarak taranması, incelenen çalışmaların sistematik biçimde sentezlenmesine olanak tanımaktadır. Bu süreçte, çalışmaların incelenmesi sonucunda belirlenen kavramlar kullanılarak kavramsal matris oluşturulmaktadır (Webster & Watson, 2002).

Tablo 1. Kavramsal Matris

Kaynaklar / **Kavramlar**	**A**	**B**	**C**	**D**	**...**
Kaynak 1			✓		
Kaynak 2	✓	✓			
Kaynak 3		✓			✓
...			✓	✓	

5. BULGULAR

Kavramsal matris yöntemi kapsamında, Türkiye'deki 22 kamu ve vakıf üniversitesine bağlı yapay zekâ araştırma merkezlerinin kuruluş yönetmelikleri incelenmiş ve merkezlerin gerçekleştirmeyi amaçladıkları faaliyetlere ilişkin ifadeler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Yönetmeliklerde yer alan benzer ve örtüşen faaliyet ifadeleri ortak kavramsal anlamları dikkate alınarak gruplandırılmış ve bu ifadelerden tematik kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen temalar, yapay zekâ araştırma merkezlerinin faaliyet alanlarının hangi boyutlarda yoğunlaştığını ortaya koymak ve merkezlerin faaliyetlerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütleri belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda belirlenen en önemli 10 tema ve bu temalara karşılık gelen önerilen değerlendirme kriterleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.En Önemli 10 Tema ve Önerilen Değerlendirme Kriterleri

Araştırma Merkezi Yönetmeliklerinde Yer Alan Temalar	Araştırma Merkezi Yönetmeliklerinde Ortak/Benzer Kavram Sayısı	Önerilen Değerlendirme Kriterleri
Toplumsal Fayda, Bilgilendirme ve Yaygınlaştırma	22	Bilgi aktarımı yapılan toplantı sayısı Medya/sosyal medya haber sayısı Web sitesi aylık ziyaretçi sayısı Paylaşılan rapor, teknik not, bülten sayısı Yayımlanan eğitim videosu/podcast sayısı Yayımlanan veri seti sayısı
Bilimsel Faaliyetler	18	Yayınlanan makale sayısı Düzenlenen bilimsel etkinlik sayısı (konferans, kongre, çalıştay ve seminerler vb.) Katılım sağlanan bilimsel etkinlik sayısı (konferans, kongre, çalıştay ve seminerler vb.) Yayınlanan kitap/kitap bölümü sayısı Atıf sayısı Tamamlanan tez sayısı
Araştırma Geliştirme Faaliyetlerinin Yürütülmesi	13	Merkezden faydalanan araştırmacı sayısı Fikri mülkiyet başvuru/sahipliği sayısı (patent, marka, faydalı model) Geliştirilen teknoloji sayısı Geliştirilen ürün sayısı
Proje Geliştirmek	13	Proje bütçe miktarı Proje sayısı Yayınlanan proje nihai rapor sayısı
Yurt İçi/Yurt Dışı İş Birlikleri	12	Akademisyen/öğrenci hareketlilik ve değişim sayısı Altyapı paylaşım anlaşma sayısı Misafir araştırmacı sayısı

Araştırma Merkezi Yönetmeliklerinde Yer Alan Temalar	Araştırma Merkezi Yönetmeliklerinde Ortak/Benzer Kavram Sayısı	Önerilen Değerlendirme Kriterleri
		Ortak etkinlik sayısı Ortak hibe programlarına başvuru sayısı Yürütülen ortak proje sayısı Üniversite-sanayi-kamu danışma kurulunda aktif üyelik sayısı
Nitelikli İnsan Gücünün Yetiştirilmesi	11	Verilen eğitim/sertifika sayısı Lisansüstü öğrenci sayısı Mezunların akademik/sektörel istihdam oranı Sağlanan burs miktarı Bursiyer sayısı

Tablo 2.En Önemli 10 Tema ve Önerilen Değerlendirme Kriterleri *(Devamı)*

Bilimsel Altyapının Geliştirilmesi	10	Eşdeğer Düğüm Sayısı Hesaplama Altyapısı Kullanım Oranı Ekipman sayısı Standartlara uygun belge sayısı Veri depolama kapasitesi Veri tabanı erişimi sayısı Laboratuvar sayısı Veri paylaşım sayısı Grafik İşlem Birimi (GPU)
Danışmanlık Hizmetleri	6	Danışmanlık kaynaklı döner sermaye geliri Dış paydaşlara verilen teknik eğitim sayısı İmzalanan danışmanlık sözleşmesi sayısı Kurum ziyareti/yerinde danışmanlık sayısı Mevzuat/standart/teknik komite çalışmalarına katılım sayısı
Disiplinler Arası Çalışmalar	6	Birden fazla disiplini kapsayan yayın sayısı Farklı bölümden eş danışmanlık sayısı Farklı disiplinleri birleştiren ortak ders sayısı Farklı kurumla ortak yayın sayısı

(Araştırma Merkezleri Kuruluş Yönetmelikleri, t.y.; Cardoso da Silva vd., 2023; Coccia, 2004; Gibson, 2016; High Council for the Evaluation of Research and Higher Education [HCERES], 2014; Mahieu vd., 2014; OECD, 2019; Science Foundation Ireland, 2018)

Tematik dağılım incelendiğinde, ortak ifadelerin en yoğun biçimde toplumsal fayda, bilgilendirme ve yaygınlaştırma temasında toplandığı görülmektedir. Bu tema, 22 ortak veya benzer ifade ile diğer kategorilere kıyasla belirgin bir kurumsal öncelik alanı oluşturmaktadır. Bu bulgu, toplumsal değer üretme ve bilgi paylaşımının yapay zekâ araştırma merkezlerinin büyük çoğunluğu için öncelikli bir faaliyet alanı olduğunu göstermektedir. Özellikle yapay zekâ alanında ortaya çıkan etik tartışmalar, dönüşüm süreçleri ve yeni teknolojilerin toplumsal etkileri dikkate alındığında, bilgilendirme ve yaygınlaştırma faaliyetlerinin yönetmeliklerde güçlü biçimde yer alması beklenen bir durumdur.

Bilimsel faaliyetler, araştırma geliştirme faaliyetleri ve proje geliştirme, sırasıyla merkezlerle en çok ilişkilendirilen diğer faaliyet alanlarıdır. Bu üç alanın öne çıkması, Bozeman & Boardman, 2003 tarafından araştırma merkezlerinin tanımıyla örtüşmektedir. Araştırma merkezleri, üniversite içinde öncelikle araştırma misyonunu yerine getirmek üzere kurulan yapılar olarak konumlandırılmaktadır. Bilimsel faaliyetler yeni bilginin üretilmesine odaklanırken, araştırma ve geliştirme faaliyetleri üretilen bu bilginin uygulamaya ve somut çıktılara dönüştürülmesini sağlamaktadır. Proje geliştirme faaliyetleri ise söz konusu çalışmaların gerekli kaynaklarla desteklenerek sürekliliğinin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla bilimsel üretim, araştırma geliştirme ve proje geliştirmeye ilişkin ifadelerin yönetmeliklerde bu şekilde sık yer alması, merkezlerin kuruluş misyonuyla tutarlı ve beklenen bir sonuçtur.

Buna karşılık, danışmanlık hizmetleri ve disiplinler arası çalışmalar yönetmeliklerde görece sınırlı düzeyde temsil edilen temalar olarak öne çıkmaktadır. Danışmanlık hizmetleri kapsamında, yapay zekâ araştırma merkezlerinin üniversite dışındaki paydaşlara uzmanlık aktarımı, teknik rehberlik ve çözüm geliştirme gibi işlevlerine sınırlı ölçüde yer verilmiştir.

Disiplinler arası çalışmalar ise faaliyet alanları içerisinde en düşük temsil düzeyine sahip tema olması beklenen aksine bir durumdur. Ancak yapay zekâ ile birlikte ortaya çıkan fırsat ve sorunlar, neredeyse bütün bilim alanlarını yakından ilgilendirmektedir. Yapay zekâ teknolojilerinin geliştirilmesinde bilgisayar bilimi, algoritmaların, yazılım sistemlerinin ve veri işleme altyapılarının geliştirilmesinde; elektronik ve makine bilimi, yapay zekâ tabanlı sistemlerin donanım, sensör ve fiziksel sistem altyapılarının oluşturulmasında; malzeme bilimi ise bu yazılımsal ve donanımsal gelişimi destekleyen yeni nesil malzemelerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bunun yanında, yapay zekânın sağlık alanındaki uygulamaları, tanı destek sistemleri, klinik karar verme süreçleri ve hasta verilerinin mahremiyeti gibi konular üzerinden tıp, sağlık yönetimi ve biyoetik disiplinleriyle ilişkilendirilebilir (Abbonato, Bianchini, Gargiulo, Venturini, 2024). Yapay zekâ ve otomasyonun işgücü piyasasında yarattığı dönüşüm ile buna bağlı yeniden eğitim ve bütçe politikaları iktisat, çalışma ekonomisi ve kamu politikası alanlarını; yapay zekâ sistemlerinin enerji tüketimi ve yaşam döngüsü etkileri çevre bilimlerini ilgilendirmektedir. Toplumsal eşitsizliklerin algoritmalar aracılığıyla yeniden üretilmesi riski sosyolojinin, kamuoyunun yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilmesi ise eğitim bilimlerinin katkısını gerektirmektedir (Kusters vd., 2020). Öte yandan, algoritmik karar süreçlerinde şeffaflık ve önyargı sorunları hukuk ve felsefe açısından önem taşırken, yapay zekâ tarafından üretilen çıktıların sahipliği, eser ve buluş niteliği ile eğitim verilerinin kullanımına ilişkin tartışmalar fikrî mülkiyet hukuku ile ilişkilendirilebilir. (Asıl, 2025).

6. SONUÇ

Bu çalışma, yapay zekâ araştırma merkezlerinin kurumsal yapılanmasının faaliyet alanlarının kurumsal belgelerde nasıl tanımlandığı üzerinden de değerlendirilebileceğini göstermektedir. Yönetmeliklerde yer alan faaliyetlerin tematik dağılımı, bu merkezlerin üniversitelerin bilgi üretme işlevini toplumsal etkileşim, uygulamaya dönük araştırma ve kurumsal yaygınlaştırma boyutlarıyla birlikte ele alan çok yönlü yapılar olarak tasarlandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte faaliyet alanları arasındaki farklılaşma, araştırma merkezlerinin tüm kurumsal işlevlerini aynı düzeyde tanımlamadığını ve bazı alanlarda daha belirgin kurumsal yönelimler geliştirdiğini göstermektedir.

Yapay zekâ gibi disiplinler arası etkileşim, dış paydaşlarla iş birliği ve hızlı bilgi üretimi gerektiren alanlarda, kurumsal kapasitenin faaliyet çeşitliliği üzerinden izlenmesi yönetsel açıdan kritik bir öneme sahiptir. Bu yönüyle araştırma merkezlerinin yalnızca bilimsel çıktı üreten yapılar olarak değil, farklı faaliyet alanları arasında kurumsal denge kurabilen örgütsel yapılar olarak amaç ve faaliyetlerini belirlemesi gerekmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, yapay zekâ araştırma merkezlerinin faaliyetlerini ölçülebilir, karşılaştırılabilir ve izlenebilir biçimde değerlendirmeye imkân tanıyan tematik bir sınıflandırma ve performans gösterge seti ortaya koymaktadır. Bu göstergeler merkezlerin mevcut performansının değerlendirilmesine katkı sağlamakla birlikte zaman içerisindeki gelişim süreçlerinin de izlenmesine imkân tanıyan bir analiz aracı niteliği taşımaktadır. Geliştirilen bu yapı, merkezler arasındaki yapısal farklılıkların görünür kılınmasına, gelişime açık kurumsal alanların belirlenmesine ve stratejik yönetim süreçlerinin veri temelli kararlarla güçlendirilmesine önemli katkılar sağlayabilecek niteliktedir.

Gelecek çalışmaların, önerilen göstergelerin farklı kurumsal ve ulusal bağlamlarda uygulanarak test edilmesi, ampirik bulgularla desteklenmesi ve geliştirilmesi yönünde ilerlemesi, bu alandaki bilgi birikiminin derinleşmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu yönüyle çalışmanın hem akademik literatüre hem de yapay zekâ teknolojilerinin gelişimine yönelik politika ve uygulama tartışmalarına özgün ve kalıcı bir katkı sunması beklenmektedir.

7. KAYNAKLAR

Abbonato, D., Bianchini, S., Gargiulo, F., & Venturini, T. (2024). Interdisciplinary research in artificial intelligence: Lessons from COVID-19. *Quantitative Science Studies, 5*(4), 922–935. https://doi.org/10.1162/qss_a_00329

Asıl, S. (2025). Yapay zekâ etiği: Temel ilkeler, sorunlar ve disiplinlerarası yaklaşımlar. *İnönü University Faculty of Communication Electronic Journal (INIF E-Dergi), 10*(1), 152–175. https://doi.org/10.47107/inifedergi.1605400

Aslan, F. (2024). A monitoring framework for progress in artificial intelligence technology: A research based on scientific and technological indicators. *İstanbul İktisat Dergisi–Istanbul Journal of Economics, 74*(2), 427–459. https://doi.org/10.26650/ISTJECON2024-1393965

Aslan, F. (2025). Measuring national artificial intelligence capacity: A holistic approach based on human capital specialization. *Beykoz Akademi Dergisi, 13*(2), 65–91. https://doi.org/10.14514/beykozad.1552437

Baker, M. (1989). Technological innovation and integrated university research centers: Coping with management complexities. *Engineering Management Journal, 1*(2), 35–40. https://doi.org/10.1080/10429247.1989.11414526

Boardman, C., & Ponomariov, B. (2014). Management knowledge and the organization of team science in university research centers. *The Journal of Technology Transfer, 39*(1), 75–92. https://doi.org/10.1007/s10961-012-9271-x

Bozeman, B., & Boardman, P. C. (2003). *Managing the new multipurpose, multidiscipline university research centers: Institutional innovation in the academic community* (Transforming Organizations Series). IBM Center for The Business of Government. https://www.businessofgovernment.org/sites/default/files/UniversityResearchCenter.pdf

Cardoso da Silva, D. J., Gibbon, A. R. de O., Teixeira, C. S., Piqué Huerta, J. M., da Veiga, C. P., & Dias Lopes, L. F. (2023). Defining indicators for performance evaluation in science and technology parks. *IEEE Engineering Management Review, 51*(3), 77–92. https://doi.org/10.1109/EMR.2023.3279933

Coccia, M. (2004). New models for measuring the R&D performance and identifying the productivity of public research institutes. *R&D Management, 34*(3), 267–280. https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2004.00343.x

Cohen, W. M., Florida, R., Randazzese, L., & Walsh, J. (1998). For knowledge and profit: University–industry research centers and business performance. In R. G. Noll (Ed.), *Challenges to research universities*. Brookings Institution Press.

Gibson, E. C. (2016). *A measurement system for science and engineering research center performance evaluation* [Doctoral dissertation, Portland State University]. PDXScholar. https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/3285

Goldman, K. D., & Schmalz, K. J. (2004). The matrix method of literature reviews. Health Promotion Practice, 5(1), 5–7. https://doi.org/10.1177/1524839903258885

High Council for the Evaluation of Research and Higher Education. (2014). *Criteria for the evaluation of research units: The HCERES standards*. https://www.hceres.fr

Horn, C., & Kim, J. (2023). Leadership for sustainability: A case study of a university research center. *Adult Education Research Conference Proceedings*. https://newprairiepress.org/aerc/2023/Papers/22

Kusters, R., Misevic, D., Berry, H., Cully, A., Le Cunff, Y., Dandoy, L., Díaz-Rodríguez, N., Ficher, M., Grizou, J., Othmani, A., Palpanas, T., Komorowski, M., Loiseau, P., Moulin-Frier, C., Nanini, S., Quercia, D., Sebag, M., Soulié Fogelman, F., Taleb, S., … Wehbi, F. (2020). Interdisciplinary research in artificial intelligence: Challenges and opportunities. *Frontiers in Big Data, 3*, Article 577974. https://doi.org/10.3389/fdata.2020.577974

Mahieu, B., Arnold, E., & Kolarz, P. (2014). *Measuring scientific performance for improved policy making* (STOA Study No. PE 527.383). European Parliamentary Research Service. https://doi.org/10.2861/57414

Mallon, W. T. (2006). The benefits and challenges of research centers and institutes in academic medicine: Findings from six universities and their medical schools. *Academic Medicine, 81*(6), 502–512. https://doi.org/10.1097/01.ACM.0000225212.77088.10

Moutinho, J. da A., & Rabechini Junior, R. (2021). University research centers: Research environment characterization. *Cadernos EBAPE.BR*, 19(4), 887–900. https://doi.org/10.1590/1679-395120200178

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2013). *Trends in the innovation ecosystem: Can past successes help inform future strategies? Summary of two workshops*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/8611

OECD. (2019). *Benchmarking higher education system performance*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/be5514d7-en

Randazzese, L. P. (1996). *Profit and the academic ethos: The activity and performance of university–industry research centers in the United States* [Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University].

Sá, C. M. (2008). University-based research centers: Characteristics, organization, and administrative implications. *Journal of Research Administration, 39*(1), 32–40.

Science Foundation Ireland. (2018). *Research centres performance indicator targets* [Guidance document]. https://www.sfi.ie/funding/award-management/research-centres-award-management/4.1-Research-Centres-Performance-Indicator-Targets-2018-Final.pdf

Stahler, G. J., & Tash, W. R. (1994). Centers and institutes in the research university: Issues, problems, and prospects. *The Journal of Higher Education, 65*(5), 540–554. https://doi.org/10.1080/00221546.1994.11778519

Torres Zapata, I. (2019). University research centres: Organizational structures and performance. *Journal of Technology Management & Innovation, 14*(3), 23–43. https://doi.org/10.4067/S0718-27242019000300023

Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly, 26*(2), xiii–xxiii. https://doi.org/10.2307/4132319

Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). *Uygulama ve araştırma merkezi kurulması başvuru formu* [PDF]. https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/1759318975183.uygulama-ve-arastirma-merkezi-kurulmasi-basvuru-formu.pdf

Yükseköğretim Kanunu, Kanun No. 2547. (1981, 6 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı 17506). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf

Yükseköğrenimde Kalite ve Dijital Dönüşüm

B078

KAPSAYICI YÜKSEKÖĞRETİMİ YAŞAM BOYU YENİDEN DÜŞÜNMEK: YAŞ DOSTU ÜNİVERSİTELER, KUŞAKLARARASI ÖĞRENME VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Demir Çelebi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Bildiri no: ABS-JR0W8E

Özet

Dünya nüfusunun yaşlanması, yükseköğretimin kapsayıcılık anlayışını yalnızca genç yetişkinlik dönemine odaklanan geleneksel öğrenci modeli üzerinden değil, yaşam seyri boyunca öğrenme hakkı üzerinden yeniden değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu çalışma, yaş çeşitliliğini kapsayıcı yükseköğretimin kurucu bir boyutu olarak ele almakta ve Yaş Dostu Üniversite (Age-Friendly University [AFU]) yaklaşımını yaşam boyu öğrenme, yaşçılıkla mücadele, kuşaklararası öğrenme, dijital kapsayıcılık ve toplumsal sürdürülebilirlik eksenlerinde incelemektedir. Kavramsal ve bütünleştirici bir inceleme olarak yapılandırılan çalışmada, AFU literatüründeki temel kuramsal ve uygulamalı çalışmalar; yaşçılık konusunda sistematik derleme ve meta-analizler; Dünya Sağlık Örgütü, Birleşmiş Milletler ve UNESCO'nun politika belgeleri ile Türkiye'nin güncel demografik göstergeleri birlikte değerlendirilmiştir. Bulgular, yaş dostu üniversitenin ileri yaştaki bireylere ayrı kurslar sunan sınırlı bir hizmet modeli olarak değil; öğretim, araştırma, toplumsal katkı, dijital altyapı, kampüs kültürü ve kurumsal yönetimi yaş çeşitliliği bakımından dönüştüren bütüncül bir yaklaşım olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Eğitim ve nitelikli kuşaklararası temasın yaşçı tutumları azaltabildiğine ilişkin güçlü kanıtlar, üniversitelerin yaşçılıkla mücadelede özgün bir kurumsal konuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yaş dostu yükseköğretimin yalnızca sağlıklı, eğitimli ve ekonomik kaynakları güçlü ileri yaştaki bireylere erişmesi yeni eşitsizlikler üretme riski taşımaktadır. Bu nedenle Türkiye'de yaş dostu üniversite politikalarının yaşam boyu öğrenme, esnek öğrenme yolları, dijital erişilebilirlik, kuşaklararası ortak üretim, katılımcı araştırma ve çeşitlilik-eşitlik-kapsayıcılık politikalarıyla bütünleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yaş dostu üniversite, kapsayıcı yükseköğretim, yaşam boyu öğrenme, kuşaklararası öğrenme, yaşçılık, sürdürülebilirlik

RETHINKING INCLUSIVE HIGHER EDUCATION ACROSS THE LIFE COURSE: AGE-FRIENDLY UNIVERSITIES, INTERGENERATIONAL LEARNING AND SUSTAINABILITY

Abstract

Population ageing requires higher education to reconsider inclusion not only through the conventional model of the young adult student but also through the right to learn across the life course. This conceptual and integrative review examines age diversity as a constitutive dimension of inclusive higher education and discusses the Age-Friendly University (AFU) approach in relation to lifelong learning, countering ageism, intergenerational learning, digital inclusion, and social sustainability. Foundational and applied AFU studies, systematic reviews and meta-analyses on ageism interventions, policy reports from the World Health Organization, the United Nations and UNESCO, and recent demographic indicators from Türkiye are considered together. The literature suggests that an age-friendly university should not be reduced to providing separate courses for older adults; rather, it requires an institutional transformation encompassing teaching, research, community engagement, digital infrastructures, campus culture, and governance. Strong evidence that educational interventions and meaningful intergenerational contact can reduce ageist attitudes further positions universities as important settings for countering ageism. However, age-friendly initiatives

that primarily reach healthy, highly educated and socioeconomically advantaged older adults may reproduce rather than reduce inequalities. For Türkiye, age-friendly higher education should therefore be integrated with lifelong learning, flexible learning pathways, digital accessibility, reciprocal intergenerational knowledge production, participatory research, and diversity, equity and inclusion policies.

Keywords: Age-Friendly University, inclusive higher education, lifelong learning, intergenerational learning, ageism, sustainability

1. GİRİŞ

Kapsayıcılık, çağdaş eğitim politikalarının temel normatif ilkelerinden biri olmakla birlikte, bu kavramın yükseköğretimde nasıl tanımlandığı çoğu zaman "geleneksel öğrenci" kabulünün sınırları içinde kalmaktadır. Engellilik, toplumsal cinsiyet, sosyoekonomik dezavantaj, göç, dilsel ve kültürel farklılıklar yükseköğretimde kapsayıcılık tartışmalarının yerleşik eksenlerini oluştururken, yaş çeşitliliği ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde eğitime yeniden katılım görece daha az görünürdür. Bu görünmezlik yalnızca demografik bir ihmal değildir; üniversitenin kimin için, yaşamın hangi döneminde ve hangi amaçlarla var olduğuna ilişkin tarihsel bir varsayımı yansıtır. Üniversite öğrencisinin ağırlıklı olarak 18–25 yaş aralığında, tam zamanlı, doğrusal bir eğitim-istihdam geçişi izleyen genç yetişkin olarak tasarlanması, öğrenmenin yaşam seyri boyunca yinelenen ve farklı amaçlarla yeniden kurulan bir süreç olduğu gerçeğiyle giderek daha fazla çelişmektedir. Nüfus yaşlanması, daha uzun çalışma yaşamları, mesleki dönüşümler, dijitalleşme ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde değişen toplumsal katılım biçimleri, yükseköğretimi kronolojik yaşa göre örgütlenmiş bir kurum olmaktan çıkarıp yaşam boyu öğrenme ekosisteminin temel aktörlerinden biri olarak yeniden düşünmeyi gerektirmektedir (United Nations Department of Economic and Social Affairs [UNDESA], 2023; UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2025).

Bu gereklilik küresel demografik dönüşümün ölçeği dikkate alındığında daha belirgin hâle gelmektedir. Birleşmiş Milletler, 65 yaş ve üzerindeki dünya nüfusunun 2021'de yaklaşık 761 milyondan 2050'de 1,6 milyara yükselmesinin beklendiğini; başka bir ifadeyle nüfus yaşlanmasının geçici ya da belirli coğrafyalarla sınırlı bir olgu değil, demografik geçişin kalıcı bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır (UNDESA, 2023). Türkiye'de de benzer fakat daha hızlı bir dönüşüm izlenmektedir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK, 2026) verilerine göre 65 yaş ve üzerindeki nüfus 2025 yılında 9 milyon 583 bine ulaşarak toplam nüfusun %11,1'ini oluşturmuş; 2020'de %9,5 olan bu oran beş yıl içinde belirgin biçimde yükselmiştir. Aynı projeksiyonlar yaşlı nüfus oranının 2030'da %13,5'e, 2040'ta %17,9'a ve 2060'ta %27'ye ulaşabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla Türkiye açısından yaşam boyu öğrenme ve yaş çeşitliliği, geleceğe ertelenebilecek marjinal bir yükseköğretim gündemi değil, bugünden kurumsal hazırlık gerektiren yapısal bir dönüşüm alanıdır.

Kapsayıcı yükseköğretimin yaş boyutunu görünür kılmak, eğitime erişimi yalnızca üniversiteye kayıt olabilme üzerinden tanımlamaktan da kaçınmayı gerektirir. Kapsayıcılık; erişim kadar katılımı, aidiyeti, öğrenme süreçlerinden anlamlı biçimde yararlanabilmeyi, kurumsal kaynaklara ulaşabilmeyi ve bireyin kimliğinin ya da yaşam evresinin onu "istisnai öğrenci" konumuna itmemesini içerir. Bu nedenle yaş, yalnızca nüfus kayıtlarındaki kronolojik bir değişken değil; kabul süreçlerinden ders saatlerine, dijital platformların tasarımından kampüs ulaşılabilirliğine, pedagojik varsayımlardan kariyer hizmetlerine kadar yükseköğretimin pek çok bileşenini biçimlendiren bir eşitsizlik eksenidir. Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4'ün "herkes için yaşam boyu öğrenme olanakları" vurgusu da eğitimin belirli bir yaşta tamamlanan tek seferlik bir yatırım olarak değil, yaşam boyunca erişilebilir olması gereken kamusal ve toplumsal bir kaynak olarak ele alınmasını gerektirir (United Nations, 2015).

Bu çerçevede Yaş Dostu Üniversite (Age-Friendly University [AFU]) hareketi, yükseköğretimin yaş çeşitliliğine nasıl kurumsal bir yanıt verebileceğine ilişkin en sistematik girişimlerden biri olarak öne çıkmaktadır. AFU yaklaşımı, üniversiteleri ileri yaştaki bireylere birkaç seçmeli kurs açan kurumlar olarak değil; farklı kuşakların öğrenme, araştırma, üretim, mentorluk, kültürel katılım ve toplumsal etkileşim için bir araya geldiği yaşam boyu öğrenme merkezleri olarak yeniden tanımlar (Montayre et al., 2023;

Montepare, 2019; Montepare et al., 2019). Bu çalışmanın amacı, yaş dostu üniversite yaklaşımını kapsayıcı ve sürdürülebilir yükseköğretim bağlamında kavramsal olarak incelemek; yaklaşımın yaşçılıkla mücadele, yaşam boyu öğrenme, kuşaklararası karşılıklılık, dijital kapsayıcılık ve üniversite-toplum ilişkisi bakımından sunduğu olanakları tartışmak ve Türkiye yükseköğretimi için kurumsal bir yol haritası önermektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, ampirik bir araştırmadan ziyade kavramsal ve bütünleştirici bir literatür incelemesi olarak yapılandırılmıştır. Amaç, Yaş Dostu Üniversite yaklaşımının farklı literatürlerde parçalı biçimde ele alınan bileşenlerini tek bir kapsayıcı yükseköğretim çerçevesinde ilişkilendirmektir. Bu nedenle incelemede yalnızca AFU kavramını doğrudan kullanan yayınlarla sınırlı kalınmamış; yaşçılık ve yaşçılıkla mücadele, ileri yaşta yaşam boyu öğrenme, Üniversiteler/Üçüncü Yaş Üniversiteleri, kuşaklararası temas ve öğrenme, dijital kapsayıcılık, toplumsal katılım ve sürdürülebilir kalkınma literatüründeki yüksek kanıt düzeyine sahip çalışmalar da değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Özellikle hakemli dergilerde yayımlanan sistematik derleme, kapsam incelemesi ve meta-analizlere; alanın kurucu AFU çalışmalarına ve WHO, Birleşmiş Milletler, UNESCO/UIL ile TÜİK gibi kurumsal kaynakların güncel raporlarına öncelik verilmiştir.

İncelemenin analitik omurgası beş soruya dayanmaktadır: (a) yaş çeşitliliği kapsayıcı yükseköğretimin hangi kurumsal varsayımlarını sorgulamaktadır, (b) AFU yaklaşımı geleneksel ileri yaş eğitimi modellerinden hangi yönleriyle ayrılmaktadır, (c) eğitim ve kuşaklararası temas yaşçılığın azaltılmasına ilişkin hangi kanıtları sunmaktadır, (d) dijital dönüşüm ileri yaştaki öğrenenler açısından hangi yeni olanak ve eşitsizlikleri üretmektedir ve (e) yaş dostu yükseköğretim toplumsal sürdürülebilirlik ve Türkiye'nin demografik dönüşümü açısından nasıl konumlandırılabilir? Bu yaklaşım sistematik derleme iddiası taşımamakta; farklı kanıt türlerini kuramsal bir sentez içinde bir araya getirerek yaş dostu yükseköğretimin kurumsal boyutlarını açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bulgular, etki büyüklüklerini yeniden hesaplayan nicel bir sentez olarak değil, mevcut güçlü kanıtların yükseköğretim politikası ve uygulaması açısından yorumlandığı tematik bir bütünleştirme olarak sunulmuştur.

3. BULGULAR VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İncelenen literatür, yaş dostu yükseköğretimin tek bir program ya da hedef grupla tanımlanamayacağını; kurumsal kültürden öğretim tasarımına, araştırmadan toplumsal katkıya uzanan çok katmanlı bir dönüşüm gerektirdiğini göstermektedir. Montayre ve arkadaşlarının (2023) AFU oluşum süreçlerini inceleyen kapsam derlemesi, yaş dostu üniversite uygulamalarının kurumsal liderlik, paydaş katılımı, kampüs içi ve dışı ortaklıklar, yaşam boyu öğrenme fırsatları ve yaş kapsayıcı kültür gibi birbiriyle ilişkili bileşenler üzerinden geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yaş dostu olmayı tekil etkinliklerin toplamına indirgemek yerine, üniversitenin temel işlevlerini yaş çeşitliliği perspektifiyle yeniden düzenleyen bir kurumsal kapasite meselesi olarak ele almanın daha isabetli olduğunu düşündürmektedir. AFU'nun gücü, "yaşlı bireylere hizmet" mantığından "yaş çeşitliliği içinde birlikte öğrenme ve bilgi üretme" mantığına geçiş önermesinde yatmaktadır.

3.1. Kapsayıcı Eğitimin Yaş Boyutu ve Yaşçılık

Yaş temelindeki eğitimsel dışlanmanın en önemli kültürel mekanizmalarından biri yaşçılıktır. Dünya Sağlık Örgütü yaşçılığı, yaşın bireyleri kategorize etmek ve toplumsal bölünmeler üretmek için kullanıldığı; stereotip, önyargı ve ayrımcılığın düşünce, duygu ve davranış düzeylerinde birbirini beslediği çok boyutlu bir süreç olarak tanımlamaktadır (World Health Organization [WHO], 2021). Yükseköğretimde yaşçılık her zaman açık bir kabul engeli biçiminde ortaya çıkmaz. "Bu yaştan sonra eğitim ne işe yarar?", "ileri yaştaki bireyler teknolojiye uyum sağlayamaz", "üniversite kaynakları öncelikle gençlere ayrılmalıdır" ya da "yaşlı öğrencilerin akademik performansı doğal olarak daha düşüktür" gibi varsayımlar, görünürde tarafsız kurumsal kararların içine yerleşebilir. Böylece yaş, bireyin öğrenme kapasitesinin ya da eğitime yatırımın

değerinin doğrudan göstergesiymiş gibi ele alınır ve kronolojik yaş ile yetkinlik arasında kanıta dayanmayan doğrusal ilişkiler kurulur.

Yaşçılığın önemi yalnızca tutumsal düzeyde değildir; yaşa ilişkin olumsuz stereotiplerin sağlık, iyi oluş, toplumsal katılım ve hizmetlere erişimle ilişkili sonuçları bulunduğuna ilişkin geniş bir literatür vardır (WHO, 2021). Bu nedenle üniversitelerin yaşçılıkla mücadeledeki rolü, yaşlanma konusunda bilgi aktarmaktan daha geniş düşünülmelidir. Üniversite aynı anda hem yaşa ilişkin kültürel temsillerin üretildiği hem de bu temsillerin deneyimsel karşılaşmalar yoluyla dönüştürülebildiği bir kurumdur. Burnes ve arkadaşlarının (2019) 63 çalışma ve 6.124 katılımcıyı kapsayan sistematik derleme ve meta-analizi, yaşçılığı azaltmaya yönelik müdahalelerin tutum, bilgi ve ileri yaştaki bireylerle etkileşimde rahatlık üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğunu; özellikle eğitim ile kuşaklararası teması birleştiren müdahalelerin tutumlar bakımından en güçlü sonuçları verdiğini göstermiştir. Daha sonraki meta-analitik bulgular da yaşlanma konusunda eğitim ile olumlu ve eşit statülü kuşaklararası temasın etkili müdahale bileşenleri olduğunu desteklemektedir (Apriceno & Levy, 2023). Bu kanıtlar, yaş dostu üniversitenin yalnızca ileri yaştaki öğrenenlere yarar sağlayan bir erişim politikası değil, bütün kampüs topluluğunun yaşlanmaya ilişkin bilişsel ve ilişkisel çerçevelerini dönüştürebilecek bir eğitim politikası olduğunu göstermektedir.

3.2. Yaş Dostu Üniversite Hareketi: Programdan Kurumsal Dönüşüme

Yaş Dostu Üniversite hareketinin kurumsal temelleri Dublin City University öncülüğünde geliştirilen ve daha sonra uluslararası bir ağa dönüşen on ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkeler; ileri yaştaki yetişkinlerin üniversitenin temel faaliyetlerine katılımını destekleme, yaşamın ikinci yarısında kişisel ve mesleki gelişim olanakları oluşturma, farklı öğrenme gereksinimlerini tanıma, kuşaklararası öğrenmeyi geliştirme, çevrim içi öğrenmeye erişimi artırma, yaşlanan toplumun gereksinimlerini araştırma gündemine taşıma, öğrencilerin uzun yaşam ve yaşlanma konusunda farkındalığını artırma, sağlık ve kültürel etkinliklere erişimi genişletme, emekli çalışanlarla bağları sürdürme ve yaşlı nüfusu temsil eden kuruluşlarla düzenli diyalog geliştirme gibi birbirini tamamlayan alanları kapsamaktadır (Age-Friendly University Global Network [AFUGN], n.d.). İlkelerin kapsamı, AFU'nun bir "yaşlılar için kurs" modeli olmadığını açıkça ortaya koymaktadır; çünkü hedeflenen değişim öğretim programı kadar araştırma önceliklerini, insan kaynaklarını, toplumsal ortaklıkları ve kurumsal kültürü de içermektedir.

AFU literatürünün erken dönem örnekleri de bu kurumsal niteliği vurgulamaktadır. Montepare (2019), yaş dostu üniversite yaklaşımını öğretme-öğrenme, araştırma ve yenilik, yaşam boyu öğrenme, ikinci kariyerler, girişimcilik ve toplumsal katılım arasında bağ kuran bir çerçeve olarak ele alırken; Andreoletti ve June (2019) yaş dostu dönüşümün kurum içi ve kurum dışı koalisyonlar oluşturulmadan sürdürülemeyeceğini göstermektedir. Bu yaklaşım, yaş dostu olmayı bir birimin ya da sürekli eğitim merkezinin sorumluluğuna bırakmak yerine rektörlük, akademik birimler, öğrenci hizmetleri, kütüphane, bilgi işlem, kariyer merkezi, araştırma merkezleri ve yerel toplum aktörlerinin ortak sorumluluğu hâline getirir. Kurumsal sahiplenmenin olmadığı durumda yaş dostu girişimler birkaç gönüllü akademisyenin projesi olarak kalabilir; buna karşılık stratejik plana, kalite göstergelerine ve kaynak tahsisine yerleştirilen yaş kapsayıcılığı, kalıcı bir kurumsal norm üretme potansiyeline sahiptir.

Bu ayrım, "yaş dostu" etiketinin sembolik kullanımını önlemek açısından kritiktir. Bir üniversitenin yılda birkaç kez ileri yaştaki bireylere açık konferans düzenlemesi, tek başına yaş dostu kurumsal dönüşüm anlamına gelmez. Yaş dostu olmanın daha güçlü göstergeleri; farklı yaşlardan öğrenenlerin mevcut derslere erişebilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması, mikro-yeterlik ve esnek kayıt seçeneklerinin bulunması, derslerin zaman ve mekân bakımından farklı yaşam sorumluluklarına uyarlanabilmesi, kampüs ve dijital sistemlerin erişilebilir olması, yaşlanma araştırmalarında yaşlı bireylerin yalnızca araştırma nesnesi değil paydaş olarak yer alması ve kurumsal karar süreçlerinde yaş çeşitliliğinin izlenmesidir. Montayre ve arkadaşlarının (2023) kapsam incelemesi de AFU uygulamalarının henüz gelişmekte olan bir alan olduğunu ve ilkelerin operasyonelleştirilmesinde kurumlar arasında farklılıklar bulunduğunu göstermektedir; bu durum, üyelik ya da ilke beyanından çok uygulama göstergelerine dayalı değerlendirme ihtiyacını güçlendirmektedir.

3.3. Yaşam Boyu Öğrenme: Doğrusal Yaşam Seyrinden Esnek Öğrenme Yollarına

Yaşam boyu öğrenme, bireyin öğrenme gereksiniminin örgün eğitimin tamamlanmasıyla sona ermediği kabulüne dayanmasına rağmen, yükseköğretim sistemleri büyük ölçüde doğrusal yaşam seyri modeline göre örgütlenmeye devam etmektedir: önce eğitim, ardından tam zamanlı çalışma ve son olarak emeklilik. Oysa daha uzun yaşamlar, birden fazla kariyer, teknolojik dönüşüm ve bakım sorumluluklarının yaşam boyunca değişen dağılımı bu sıralamayı giderek daha az gerçekçi kılmaktadır. İleri yaştaki bir bireyin üniversiteye dönmesi yalnızca "kişisel hobi" olarak görülemez; yeni bir mesleki yönelim, dijital beceri kazanımı, toplumsal katılım, bilişsel uyarım, anlam arayışı ya da geçmişte erişemediği eğitim fırsatını telafi etme gibi çok farklı amaçlar taşıyabilir. Bu çeşitlilik, yükseköğretimin tek tip öğrenci ve tek tip öğrenme amacı varsayımını terk etmesini gerektirir.

Üçüncü Yaş Üniversiteleri (Universities of the Third Age [U3A]) bu alandaki en köklü modellerden biridir ve ileri yaştaki yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerinin görünürleşmesine önemli katkı sağlamıştır. Bununla birlikte Formosa (2010, 2011), U3A hareketinin sınıf, toplumsal cinsiyet, etnik köken ve fiziksel bağımlılık gibi eşitsizlikleri yeterince dikkate almadığında eğitimli ve kaynak sahibi "üçüncü yaş" gruplarına yoğunlaşabileceğini; bu nedenle ileri yaş eğitiminde dönüştürücü, eleştirel ve eşitlikçi bir yaklaşımın gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu eleştiri AFU açısından da öğreticidir. Yaş dostu üniversite, ileri yaştaki bireyleri ayrı ve homojen bir öğrenen kategorisi içine yerleştirmek yerine yaş bütünleşmesini hedeflemeli; farklı yaşlardan bireylerin aynı akademik ve toplumsal alanlarda karşılaşmasını mümkün kılarken ihtiyaç farklılıklarını da görünmezleştirmemelidir.

Bu bağlamda esnek öğrenme yolları kritik önem taşır. Tam zamanlı lisans programına kayıt olmak istemeyen ya da bunu sürdüremeyen yetişkinler için tek ders alma, sertifika, mikro-yeterlik, modüler program, denetleyici/konuk öğrenci statüsü, hibrit katılım ve önceki öğrenmelerin tanınması gibi seçenekler, yükseköğretime erişimi yaşam seyri boyunca gerçekçi hâle getirebilir. Ancak esneklik yalnızca program biçiminin çeşitlenmesi değildir; öğrenme çıktılarının, değerlendirme yöntemlerinin, danışmanlık hizmetlerinin ve akademik destek mekanizmalarının da farklı yaşam deneyimlerine sahip öğrencileri kapsayacak biçimde tasarlanmasını gerektirir. Yaşam boyu öğrenmenin üniversitenin çevresel bir "sürekli eğitim" faaliyeti olarak değil, öğretim misyonunun merkezî bileşeni olarak tanımlanması, AFU yaklaşımının kurumsal dönüşüm iddiasının temelidir.

3.4. Kuşaklararası Öğrenme: Temastan Karşılıklı Bilgi Üretimine

Yaş dostu üniversite yaklaşımının en güçlü bileşenlerinden biri kuşaklararası öğrenmedir. Bununla birlikte her kuşaklararası karşılaşmanın kendiliğinden eşitlikçi ya da yaşçılık karşıtı olduğu varsayılamaz. İleri yaştaki bireyin yalnızca "deneyim aktaran bilge", genç bireyin yalnızca "teknoloji öğreten yardımcı" rolüne yerleştirildiği programlar, olumlu niyetlere rağmen kuşakları kalıplaşmış rollere sabitleyebilir. Etkili kuşaklararası öğrenme, farklı yaş gruplarını hiyerarşik olmayan, ortak amaçlı ve karşılıklı bağımlılık içeren faaliyetlerde buluşturmalı; her iki grubun da hem öğrenen hem öğreten olabildiği bir ilişki kurmalıdır. WHO (2021) kuşaklararası teması yaşçılıkla mücadelede kanıta dayalı temel stratejilerden biri olarak tanımlamakta; Burnes ve arkadaşlarının (2019) meta-analizi de eğitimle birleştirilen kuşaklararası temasın yaşçı tutumları azaltmada özellikle etkili olduğunu göstermektedir.

Üniversiteler bu tür karşılıklılık için özgün bir altyapıya sahiptir. Yaşlı yetişkinler lisans ve lisansüstü derslerine konuk ya da kayıtlı öğrenen olarak katılabilir; sözlü tarih, yaşam öyküsü, tasarım, sağlık, psikoloji, sosyal hizmet ve mühendislik projelerinde ortak araştırmacı olabilir; mesleki deneyimlerini mentorluk süreçlerine taşıyabilir; öğrencilerle birlikte toplum temelli sorunlara çözüm üretebilirler. Genç öğrenciler ise dijital araçlar, güncel mesleki bilgi ya da yeni iletişim biçimleri konusunda paylaşımda bulunabilir. Buradaki temel ölçüt, ilişkinin "gençlerin yaşlılara yardım ettiği" tek yönlü bir gönüllülük modelinden çıkarak ortak üretime dönüşmesidir. Vrkljan ve arkadaşlarının (2019) kuşaklararası üniversite alanlarının tasarımına ilişkin çalışması da fiziksel ve sosyal mekânların farklı yaş gruplarının birlikte şekillendirdiği biçimde kurulmasının önemini göstermektedir.

Kuşaklararası öğrenmenin pedagojik değeri yaşçılığın azaltılmasıyla sınırlı değildir. Farklı yaşam dönemlerinde edinilmiş bilgi biçimlerinin karşılaşması, öğrencilerin kuramsal bilgiyi tarihsel ve deneyimsel bağlamla ilişkilendirmesine; ileri yaştaki katılımcıların ise güncel akademik tartışmalar ve yeni teknolojilerle etkileşime girmesine olanak verir. Böyle bir model, üniversitenin bilgi üretiminde yalnızca akademik uzmanlığı değil deneyimsel bilgiyi de tanımasını gerektirir. Bu nedenle kuşaklararası öğrenme, AFU'nun toplumsal katkı boyutuyla araştırma ve öğretim boyutunu birbirine bağlayan bir köprü olarak değerlendirilebilir.

3.5. Dijital Dönüşüm ve Yaşa Duyarlı Dijital Kapsayıcılık

Yükseköğretimin dijitalleşmesi ileri yaştaki öğrenenler için aynı anda hem erişim olanağı hem de yeni bir dışlanma alanı üretmektedir. Çevrim içi ve hibrit programlar ulaşım, hareketlilik, bakım sorumlulukları ve coğrafi uzaklık gibi engelleri azaltabilir; buna karşılık cihaz sahipliği, internet bağlantısı, dijital okuryazarlık, platformların kullanılabilirliği ve teknoloji kullanımına ilişkin öz yeterlik eşitsizlikleri, eğitime biçimsel erişimi gerçek katılıma dönüştürmeyi zorlaştırabilir. UNESCO Yaşam Boyu Öğrenme Enstitüsünün dijital uçuruma ilişkin güncel çalışması, ileri yaştaki yetişkinlerin dijital teknolojilere erişim ve kullanımında devam eden engelleri vurgulamakta ve dijital öğrenmenin yaşa duyarlı pedagojik destekle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir (UIL, 2025).

Bu nedenle "dersi çevrim içi sunmak" ile "dijital olarak kapsayıcı olmak" aynı şey değildir. Yaş dostu dijital yükseköğretim; sade ve erişilebilir kullanıcı arayüzleri, okunabilirlik, açık yönergeler, düşük bilişsel yük, farklı cihazlarla uyumluluk, senkron ve asenkron seçeneklerin dengelenmesi, teknik destek, başlangıç düzeyi dijital beceri eğitimleri ve gerektiğinde yüz yüze alternatiflerin korunmasını gerektirir. Teknolojiye uyum sorumluluğunun bütünüyle öğrenciye yüklenmesi, dijital sistemlerin tasarımındaki yaş varsayımlarını görünmez kılar. Kapsayıcı tasarım ise "kullanıcı yetersizliği" yerine sistem-kullanıcı uyumunu sorgular ve farklı deneyim düzeylerine sahip bireylerin aynı dijital ortamda bağımsız hareket edebilmesini hedefler.

Dijital kapsayıcılık aynı zamanda kuşaklararası öğrenme için de önemli bir fırsat sunabilir; ancak bu fırsat yaşlı bireyleri otomatik olarak "dijital açıdan yetersiz" konumuna yerleştirmemelidir. İleri yaştaki yetişkinler arasında eğitim, meslek, gelir, önceki teknoloji deneyimi ve sağlık durumu bakımından büyük farklılıklar vardır. Dolayısıyla kronolojik yaşı dijital yeterliğin vekil göstergesi olarak kullanmak, yaşçılığın başka bir biçimini üretir. Yaş dostu üniversite, destek gereksinimini bireysel olarak değerlendirmeli ve dijital beceri programlarını eksiklik giderme yaklaşımından çok öğrenen özerkliğini ve katılımını güçlendiren bir kaynak olarak tasarlamalıdır.

3.6. Sürdürülebilirlik, Toplumsal Sermaye ve Üniversite-Toplum İlişkisi

Yaş dostu üniversite yaklaşımının sürdürülebilirlikle ilişkisi, çevresel sürdürülebilirliğin ötesinde toplumsal sürdürülebilirlik bağlamında ele alınmalıdır. Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4'ün yaşam boyu öğrenme vurgusu, nüfusun giderek büyüyen ileri yaş grubunun eğitim sistemlerinin dışında bırakılmasını normatif olarak sorunlu hâle getirirken; yaşlanan toplumlarda kuşaklar arası bağların zayıflaması, deneyim ve bilginin kurumsal dolaşımının kesilmesi ve yaşlı bireylerin kamusal yaşama katılımının azalması da toplumsal dayanıklılık açısından risk oluşturmaktadır (United Nations, 2015; UNDESA, 2023). Üniversiteler fiziksel altyapıları, kütüphaneleri, kültürel etkinlikleri, araştırma kapasitesi ve insan kaynağı sayesinde bu bağları yeniden kurabilecek ender kurumlardandır.

Bu yaklaşım ileri yaştaki bireyleri yalnızca üniversite hizmetlerinin tüketicisi olarak görmez. Emekli akademisyenlerin ve meslek çalışanlarının mentorlukta, derslerde, araştırma danışma kurullarında ve toplumsal projelerde yer alması; ileri yaştaki yurttaşların araştırma sorularının belirlenmesine ve sonuçların yorumlanmasına katılması; üniversitenin yerel yaşlı örgütleri, belediyeler ve sivil toplumla kalıcı ortaklıklar geliştirmesi, yaşla biriken deneyimi toplumsal sermaye olarak değerlendirebilir. Bu çerçeve, yaşlanmayı yalnızca bakım maliyeti ve bağımlılık üzerinden tanımlayan eksiklik temelli söyleme karşı, ileri yaştaki bireylerin bilgi üretme, öğrenme, öğretme ve toplumsal katkı kapasitesini görünür kılar.

Bununla birlikte sürdürülebilirlik söylemi ileri yaştaki bireylerin değerini yalnızca "üretkenlikleri" üzerinden meşrulaştırmamalıdır. Yaşam boyu öğrenme hakkı, bireyin ekonomik ya da toplumsal çıktı üretme kapasitesine bağlı değildir. Yaş dostu üniversitenin etik temeli, ileri yaştaki bireylerin üniversiteye katkıda bulunabildikleri için değil, öğrenme ve kamusal bilgiye erişim hakları bulunduğu için kapsanmasını gerektirir. Bu ayrım, aktif ve sağlıklı yaşlanma ideallerinin istemeden kırılgan, engelli ya da bakım gereksinimi yüksek bireyleri dışarıda bırakmasını önlemek açısından önemlidir.

4. TÜRKİYE'DE YAŞ DOSTU ÜNİVERSİTE İÇİN BİR YOL HARİTASI

Türkiye'de yaş dostu yükseköğretim için ilk adım, yaş çeşitliliğini ölçülebilir bir kurumsal gösterge hâline getirmektir. Üniversiteler yalnızca kayıtlı öğrencilerin yaş dağılımını değil; farklı yaş gruplarının başvuru, kabul, devam, mezuniyet ve program terk örüntülerini; sürekli eğitim merkezlerine katılımı; dijital platform kullanımını; kampüs ve kütüphane hizmetlerine erişimi; kuşaklararası projeleri ve emekli personelle sürdürülen ilişkileri düzenli biçimde izlemelidir. Yaşa ilişkin veri üretimi ayrımcılık amacıyla değil, görünmeyen eşitsizlikleri belirlemek ve kurumsal politikaların etkisini değerlendirmek amacıyla kullanılmalıdır. Böyle bir başlangıç değerlendirmesi olmadan yaş dostu girişimlerin hangi gruplara ulaştığını, kimleri dışarıda bıraktığını ve zaman içinde ne ölçüde dönüşüm sağladığını belirlemek güçtür.

İkinci olarak, yaşam boyu öğrenme üniversitelerin çevresel bir faaliyeti olmaktan çıkarılmalıdır. Sürekli eğitim merkezleri önemli bir giriş noktası olmakla birlikte, ileri yaştaki bireyleri üniversitenin akademik çekirdeğinden ayrı tutan bir model AFU'nun yaş bütünleşmesi hedefiyle sınırlı ölçüde uyumludur. Uygun derslerin farklı yaşlardan öğrenenlere açılması, mikro-yeterlikler, kısa akademik modüller, konuk öğrenci seçenekleri, önceki öğrenmenin tanınması ve esnek ücretlendirme modelleri, yükseköğretimin yaşam boyunca yeniden erişilebilir hâle gelmesini sağlayabilir. Özellikle emeklilik sonrası yeniden yönelim, ikinci kariyer, bakım sonrası işgücüne dönüş ya da yalnızca entelektüel gelişim gibi farklı amaçlara uygun öğrenme yollarının oluşturulması gerekir.

Üçüncü olarak, kuşaklararası öğrenme müfredatın ve toplumsal katkı faaliyetlerinin sistematik bir bileşeni hâline getirilebilir. Psikolojik danışmanlık, psikoloji, sosyal hizmet, sağlık bilimleri, eğitim, iletişim, tarih, mimarlık, mühendislik ve tasarım gibi alanlarda ileri yaştaki bireylerle öğrencilerin birlikte çalışabileceği ders içi projeler geliştirilebilir. Burada amaç öğrencilerin "yaşlıları tanıması" ya da yaşlı bireylere yardım etmesi değil, karşılıklı uzmanlık ve deneyim paylaşımıyla ortak ürün ortaya koymaktır. Eğitim ve kuşaklararası temasın yaşçılığı azaltmadaki etkisini gösteren meta-analitik kanıtlar, bu tür uygulamaların yalnızca toplumsal katkı faaliyeti değil, aynı zamanda kanıta dayalı bir eğitim stratejisi olarak tasarlanabileceğini göstermektedir (Burnes et al., 2019; Apriceno & Levy, 2023).

Dördüncü olarak, yaşlanma okuryazarlığı disiplinler arası bir yükseköğretim yeterliği olarak ele alınmalıdır. Yaşlanan bir toplumda yalnızca gerontologlar ve geriatristler değil; öğretmenler, psikolojik danışmanlar, mühendisler, mimarlar, hukukçular, iletişimciler ve işletmeciler de farklı yaş gruplarıyla çalışacaktır. Bu nedenle yaşlanma, yaş çeşitliliği, yaşçılık, uzun yaşam ekonomisi, erişilebilir tasarım ve kuşaklararası ilişkiler farklı programlarda uygun içeriklerle ele alınabilir. Bu yaklaşım, yaşlanmayı uzmanlaşmış bir alanın konusu olmaktan çıkarıp çağdaş toplumun temel okuryazarlık alanlarından biri hâline getirir.

Beşinci olarak, dijital kapsayıcılık AFU politikalarının merkezinde yer almalıdır. Üniversitelerin öğrenme yönetim sistemleri, kayıt ekranları, çevrim içi kütüphaneleri ve öğrenci bilgi sistemleri farklı yaş ve dijital deneyim düzeylerinden kullanıcılarla test edilmeli; gerektiğinde yüz yüze destek, telefon desteği ve kısa dijital oryantasyon programları sunulmalıdır. Dijital dönüşümün maliyet düşürücü ve ölçeklenebilir yapısı önemli olmakla birlikte, dijital kanalların tek seçenek hâline getirilmesi bazı ileri yaştaki öğrenenler açısından yeni bir erişim engeli yaratabilir. Bu nedenle hibritlik, yalnızca pedagojik esneklik değil, kapsayıcılık aracı olarak düşünülmelidir.

Altıncı olarak, araştırmada katılımcılık güçlendirilmelidir. İleri yaştaki bireylerin yalnızca araştırmanın örneklemi olarak değil; araştırma önceliklerinin belirlenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, bulguların yorumlanması ve sonuçların topluma aktarılması aşamalarında ortak olarak yer alması, yaş dostu

araştırma kültürünün önemli bir göstergesi olabilir. Bu yaklaşım özellikle yaşlı bireylerin ihtiyaçlarını dışarıdan tanımlayan paternalist araştırma geleneklerini sorgular ve deneyimsel bilgiyi akademik bilgi üretiminin meşru bileşeni olarak kabul eder.

Son olarak, yaş dostu üniversite politikaları çeşitlilik, eşitlik ve kapsayıcılık stratejileriyle bütünleştirilmelidir. "Yaşlı birey" kategorisi kendi içinde homojen değildir; toplumsal cinsiyet, gelir, eğitim düzeyi, engellilik, kırsal-kentsel yaşam, göç deneyimi ve dijital kaynaklara erişim yaşla kesişerek farklı fırsat ve dezavantaj örüntüleri oluşturur. Formosa'nın (2010, 2011) ileri yaş eğitimine yönelik eleştirileri, yalnızca kültürel ve ekonomik sermayesi yüksek, sağlıklı ve hareketli bireylere ulaşan programların eşitsizlikleri yeniden üretebileceğini göstermektedir. Türkiye'de yaş dostu üniversite modelinin başarısı, kampüse zaten kolayca erişebilen ileri yaştaki bireylerin sayısını artırmaktan çok, yaşam boyunca eğitim fırsatlarından daha az yararlanmış gruplara erişebilme kapasitesiyle değerlendirilmelidir.

5. SONUÇ

Küresel nüfusun yaşlanması, yükseköğretimin hedef kitlesi, toplumsal işlevi ve yaşam seyri içindeki konumunun yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Yaşam beklentisinin uzaması ve ileri yaştaki nüfusun büyümesi, eğitim gereksinimlerinin genç yetişkinlikle sınırlı olmadığı daha uzun ve çok evreli yaşam örüntülerini belirginleştirmektedir. Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Departmanı [UN DESA] (2023), nüfusun yaşlanmasını günümüzün belirleyici küresel eğilimlerinden biri olarak tanımlamakta ve bu dönüşümün eğitim, çalışma yaşamı, sosyal koruma ve kuşaklararası ilişkiler bakımından önemli sonuçlar doğurduğunu vurgulamaktadır. Bu demografik dönüşüm karşısında üniversitelerin yalnızca genç yetişkinleri çalışma yaşamına hazırlayan kurumlar olarak yapılandırılması, yükseköğretimin daha uzun yaşam seyri içindeki potansiyelini sınırlandırmaktadır. Nitekim Morrow-Howell et al. (2020), yaşam beklentisinin önemli ölçüde uzamasına karşın üniversitelerin büyük ölçüde yaşa göre ayrışmış kurumlar olmayı sürdürdüğünü belirterek yükseköğretimde yaş çeşitliliğinin kurumsal bir mesele olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir.

Yaş Dostu Üniversite (Age-Friendly University [AFU]) yaklaşımı, söz konusu demografik değişime yalnızca ileri yaştaki bireylere ek eğitim programları sunarak değil, üniversitenin temel işlevlerini yaşam seyri perspektifinden yeniden düşünerek yanıt vermektedir. Dublin City University tarafından geliştirilen AFU ilkeleri; ileri yaştaki bireylerin üniversitenin eğitim ve araştırma faaliyetlerine katılımının desteklenmesini, yaşamın ikinci yarısındaki kişisel ve mesleki gelişim olanaklarının genişletilmesini, farklı eğitim geçmişlerine sahip ileri yaştaki bireylerin öğrenme gereksinimlerinin tanınmasını, kuşaklararası öğrenmenin geliştirilmesini, çevrim içi öğrenme olanaklarına erişimin artırılmasını ve üniversitelerin araştırma gündemlerinin yaşlanan toplumların gereksinimleriyle ilişkilendirilmesini öngörmektedir (Dublin City University, n.d.). Montepare (2019) de AFU yaklaşımını öğretme ve öğrenme, araştırma ve yenilik, yaşam boyu öğrenme, kuşaklararası öğrenme, ileri yaşam kariyerleri ve toplumsal katılım gibi üniversitenin farklı işlevlerini bütünleştiren bir kurumsal çerçeve olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle yaş dostu üniversite, ileri yaştaki bireylere yönelik sınırlı bir sosyal sorumluluk programından çok, yükseköğretimin yaş çeşitliliği karşısındaki kurumsal konumunun yeniden yapılandırılması anlamına gelmektedir.

Bu dönüşümün önemli boyutlarından biri, üniversitenin yaşam boyu öğrenme işlevinin güçlendirilmesidir. Geleneksel yükseköğretim modeli eğitim, çalışma ve emekliliği büyük ölçüde ardışık yaşam evreleri olarak ele alırken, günümüzde daha uzun çalışma yaşamları, kariyer değişiklikleri, teknolojik dönüşüm ve artan yaşam beklentisi öğrenmenin yetişkinliğin farklı dönemlerinde yeniden gündeme gelmesine neden olmaktadır. Morrow-Howell et al. (2020), yaş bakımından daha çeşitli üniversitelerin uzun yaşamların gerektirdiği yeni eğitim ve toplumsal katılım biçimlerine yanıt verebileceğini savunmaktadır. AFU yaklaşımının yaşam boyu öğrenmeye verdiği önem de bu doğrultudadır; amaç yalnızca ileri yaştaki bireylerin üniversiteye erişimini artırmak değil, üniversiteyi farklı yaşam dönemlerinde tekrar girilebilen, farklı yoğunluk ve amaçlarla kullanılabilen daha geçirgen bir öğrenme ekosistemine dönüştürmektir (Clark & Leedahl, 2019; Montepare, 2019; Montayre et al., 2023).

AFU yaklaşımının ikinci önemli boyutu kuşaklararası öğrenme ve yaşçılıkla mücadeledir. Yaşçılık bireysel tutumlarla sınırlı olmayıp kurumsal uygulamalara, sosyal ilişkilere ve kuşaklar arasındaki mesafeye yansıyabilen çok boyutlu bir olgudur. Dünya Sağlık Örgütü [WHO] (2021), yaşçılıkla mücadelede politika ve hukuk, eğitim ve kuşaklararası temas olmak üzere üç temel strateji önermektedir. Bu çerçevede üniversiteler özellikle önemli bir konumdadır; çünkü eğitim ile kuşaklararası teması aynı kurumsal ortamda sürekli biçimde bir araya getirebilme kapasitesine sahiptir. Burnes et al. (2019) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme ve meta-analiz, yaşçılığı azaltmayı amaçlayan eğitim, kuşaklararası temas ve bu iki bileşeni birleştiren müdahalelerin yaşçı tutumlar ve yaşlanmaya ilişkin bilgi üzerinde olumlu etkiler oluşturabildiğini göstermiştir. Daha sonraki sistematik derleme ve meta-analitik bulgular da yaşlanmaya ilişkin eğitimin ve özellikle olumlu, eşit statülü ve kişiselleştirilmiş kuşaklararası temasın yaşçı tutumların azaltılmasında etkili müdahale bileşenleri olduğunu desteklemektedir (Apriceno & Levy, 2023).

Bu bulgular, kuşaklararası öğrenmenin AFU yaklaşımında tali bir etkinlik değil, kurumsal dönüşümün temel araçlarından biri olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Pstross et al. (2017), iki yaş dostu üniversite programından elde edilen deneyimler üzerinden kuşaklararası yükseköğretim ortamlarının farklı kuşaklardan katılımcılar arasında öğrenme, ilişki kurma ve karşılıklı anlayış açısından önemli olanaklar yaratabildiğini göstermektedir. Benzer biçimde Montepare et al. (2019), ileri yaştaki yetişkinlerin üniversite yaşamına gündelik ve sürekli biçimde dâhil edildiği bir kampüs modelinin, geleneksel yaş ayrımlarını azaltarak öğretim, araştırma ve sosyal etkileşim için yeni kuşaklararası alanlar oluşturabildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yaş dostu üniversitelerin başarısı yalnızca ileri yaştaki kayıtlı öğrenci sayısıyla değerlendirilmemeli; farklı kuşakların ne ölçüde birlikte öğrendiği, bilgi ürettiği, araştırmaya katıldığı ve üniversitenin sosyal-kültürel yaşamını paylaştığı da değerlendirme ölçütleri arasında yer almalıdır.

Bununla birlikte AFU yaklaşımının kurumsal düzeyde hayata geçirilmesi yalnızca belirli programların açılmasıyla gerçekleşmemektedir. Clark ve Leedahl (2019), yaş dostu üniversiteye dönüşümün kampüs genelinde destek oluşturmayı, mevcut uygulamaları değerlendirmeyi, paydaşları sürece dâhil etmeyi ve yaş dostuluğu süreklilik gösteren bir kurumsal gelişim süreci olarak ele almayı gerektirdiğini vurgulamaktadır. AFU literatürünü inceleyen Montayre et al. (2023) de yaş dostu üniversitelerin gelişiminde yaşam boyu öğrenme, kuşaklararası katılım, araştırma, kurumsal politika, erişilebilirlik ve toplumla iş birliği gibi birbiriyle ilişkili alanların öne çıktığını göstermektedir. Bu bulgular, yaş dostuluğun üniversitenin yalnızca sürekli eğitim merkezi ya da sosyal sorumluluk birimine bırakılabilecek sınırlı bir görev olmadığını; stratejik planlama, öğretim, araştırma, öğrenci hizmetleri, dijital altyapı, fiziksel çevre ve toplumsal katkı işlevlerine yayılan bütüncül bir kurumsal yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir.

Bu noktada yaş dostu üniversite yaklaşımının eleştirel bir eşitlik perspektifiyle ele alınması özellikle önemlidir. İleri yaştaki yetişkinler eğitim geçmişleri, ekonomik kaynakları, sağlık ve engellilik durumları, toplumsal cinsiyetleri, bakım sorumlulukları, yaşadıkları coğrafi çevre ve dijital kaynaklara erişimleri bakımından homojen bir grup değildir. Dolayısıyla yaş dostuluğun “aktif, sağlıklı, üretken ve dijital olarak yetkin yaşlı” idealine dayandırılması, yükseköğretime erişim açısından zaten dezavantajlı konumda bulunan ileri yaştaki bireylerin yeniden dışlanmasına neden olabilir. Montayre et al. (2023), mevcut AFU literatürünün gelişmekte olan niteliğine ve uygulamaların farklı kurumsal bağlamlarda nasıl gerçekleştirildiğinin daha fazla araştırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle kapsayıcılık, ileri yaştaki bireyleri mevcut üniversite yapısına eklemekten ibaret görülmemeli; üniversitenin kendisinin farklı eğitim geçmişlerine, yaşam koşullarına ve öğrenme biçimlerine yanıt verebilecek şekilde dönüşmesini içermelidir.

Yaş dostu üniversite yaklaşımının sürdürülebilir yükseköğretim açısından da önemli sonuçları bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler’in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, nitelikli eğitimi yaşam boyu öğrenme fırsatlarıyla birlikte ele almakta ve kimsenin geride bırakılmamasını sürdürülebilir kalkınmanın temel ilkelerinden biri olarak benimsemektedir (United Nations, 2015). Nüfusun yaşlanmasının Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarıyla ilişkisini değerlendiren UN DESA (2023) da yaşlanan toplumlarda eşitsizliklerin yaşam seyri boyunca birikebildiğini ve politikaların bu birikimli dezavantajları dikkate alması

gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan yaş dostu yükseköğretim yalnızca eğitim politikası değil, aynı zamanda sosyal katılım, eşitsizliklerin azaltılması, kuşaklararası dayanışma ve sürdürülebilir toplum hedefleriyle ilişkili bir kurumsal dönüşüm alanıdır.

Türkiye açısından bu tartışmanın önemi, küresel demografik dönüşümün ulusal düzeyde giderek daha görünür hâle gelmesiyle artmaktadır. Yaşlanan nüfus yapısı, ileri yaştaki kuşakların eğitim fırsatlarından tarihsel olarak eşit biçimde yararlanamamış olması ve eğitim hizmetlerinin hızla dijitalleşmesi birlikte değerlendirildiğinde, yükseköğretim kurumlarının yaş çeşitliliğini stratejik planlamanın bir bileşeni hâline getirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda üniversitelerin farklı yaş gruplarının yükseköğretime katılımını sistematik biçimde izlemesi, esnek ve modüler öğrenme yolları oluşturması, önceki öğrenmelerin tanınmasını kolaylaştırması, yüz yüze ve dijital katılım seçeneklerini çeşitlendirmesi, kuşaklararası ders ve projeleri desteklemesi ve ileri yaştaki bireyleri araştırma süreçlerinde yalnızca araştırılan grup olarak değil bilgi üretiminin aktif ortakları olarak konumlandırması önem taşımaktadır. Uluslararası AFU ilkelerinin Türkiye'ye aktarılmasında ise yükseköğretimin finansmanı, merkezi düzenleme yapısı, yetişkin eğitimi gelenekleri, aile ve bakım ilişkileri ile dijital ve sosyoekonomik eşitsizliklerin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkiye'de AFU yaklaşımının gelişmesi aynı zamanda özgün bir araştırma gündemi yaratmaktadır. Üniversitelerin yaş dostuluğunu değerlendirmeye yönelik kültürel açıdan geçerli ölçme araçlarının ve kurumsal göstergelerin geliştirilmesi; ileri yaştaki öğrencilerin üniversite deneyimlerinin nitel ve karma yöntemlerle incelenmesi; kuşaklararası derslerin yaşlanmaya ilişkin bilgi, yaşçı tutumlar, kuşaklararası yakınlık ve aidiyet üzerindeki etkilerinin deneysel veya yarı deneysel tasarımlarla değerlendirilmesi; çevrim içi öğrenmenin farklı sosyoekonomik gruplardaki erişilebilirliğinin araştırılması ve AFU uygulamalarının uzun dönemli etkilerinin boylamsal çalışmalarla izlenmesi öncelikli araştırma alanları arasında değerlendirilebilir. Ayrıca yaş dostuluğun yalnızca öğrenci düzeyinde değil, öğretim elemanları, idari çalışanlar, emekli üniversite mensupları ve üniversitenin içinde bulunduğu yerel toplum bakımından incelenmesi, kavramın kurumsal niteliğini daha güçlü biçimde sınamaya olanak sağlayacaktır (Clark & Leedahl, 2019; Montayre et al., 2023).

Bu çalışmanın kavramsal niteliği, ulaşılan sonuçların yorumlanmasında dikkate alınması gereken sınırlılıklar içermektedir. Çalışma sistematik bir derleme protokolüne göre yürütülmediğinden AFU alanındaki tüm yayınları kapsama iddiası taşımamakta; alanın temel kavramsal çalışmaları, kapsam incelemeleri, sistematik derlemeler, meta-analizler ve uluslararası politika belgeleri üzerinden bütünleştirici bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca AFU literatürünün önemli bölümü belirli Batı yükseköğretim sistemlerinde geliştirilmiş uygulama ve kurumsal deneyimlere dayanmaktadır (Clark & Leedahl, 2019; Montepare et al., 2019; Montayre et al., 2023). Bu durum, AFU ilkelerinin farklı kültürel ve kurumsal bağlamlara doğrudan aktarılması yerine yerel gereksinimler doğrultusunda sınanmasını ve yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır.

Sonuç olarak yaş dostu üniversiteyi ileri yaştaki bireylere sunulan ek bir hizmet ya da ayrıcalık olarak değil, öğrenme hakkının yaşamın hiçbir döneminde sona ermediği kabulünün kurumsal ifadesi olarak değerlendirmek gerekmektedir. AFU yaklaşımının asıl dönüştürücü gücü, üniversiteye birkaç yeni program eklemesinden çok, yükseköğretimin kimin için, yaşamın hangi dönemlerinde ve hangi amaçlarla var olduğu sorusunu yeniden gündeme getirmesinde yatmaktadır. Yaş bakımından kapsayıcı bir üniversite; ileri yaştaki bireylerin öğrenme, araştırma ve toplumsal katılım olanaklarını genişletirken genç öğrencilerin de yaşlanmaya ilişkin daha gerçekçi ve daha az stereotipik anlayışlar geliştirebileceği kuşaklararası ortamlar yaratabilir (Burnes et al., 2019; Apriceno & Levy, 2023; Pstross et al., 2017; WHO, 2021). Böyle bir yükseköğretim modeli yalnızca bugünün ileri yaştaki yetişkinleri için değil, bugün üniversitede bulunan gençlerin de ilerleyen yaşam dönemlerinde yeniden öğrenebilecekleri, mesleki yönelimlerini değiştirebilecekleri, bilgi üretebilecekleri ve farklı kuşaklarla birlikte toplumsal yaşama katılabilecekleri daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi yaratma potansiyeli taşımaktadır. Bu nedenle yaş dostu üniversite, nüfusun yaşlanmasına verilen geçici bir kurumsal yanıt değil; daha uzun, daha çeşitli ve daha az

yaş ayrıştırılmış yaşamların olduğu bir toplumda üniversitenin yaşam boyu öğrenme misyonunun yeniden tanımlanmasıdır.

6. KAYNAKLAR

Age-Friendly University Global Network. (n.d.). Ten principles of an Age-Friendly University. https://www.afugn.org/principles

Andreoletti, C., & June, A. (2019). Coalition building to create an Age-Friendly University (AFU). *Gerontology & Geriatrics Education, 40*(2), 142–152. https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1572008

Burnes, D., Sheppard, C., Henderson, C. R., Jr., Wassel, M., Cope, R., Barber, C., & Pillemer, K. (2019). Interventions to reduce ageism against older adults: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Public Health, 109*(8), e1–e9. https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305123

Apriceno, M., & Levy, S. R. (2023). Systematic review and meta-analyses of effective programs for reducing ageism toward older adults. *Journal of Applied Gerontology, 42*(6), 1356–1375. https://doi.org/10.1177/07334648231165266

Clark, P. G., & Leedahl, S. N. (2019). Becoming and being an Age-Friendly University (AFU): Strategic considerations and practical implications. *Gerontology & Geriatrics Education, 40*(2), 166–178. https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1579714

Dublin City University. (n.d.). Principles of an Age-Friendly University. https://www.dcu.ie/agefriendly/principles-age-friendly-university

Formosa, M. (2010). Lifelong learning in later life: The Universities of the Third Age. *The LLI Review, 5*, 1–12.

Formosa, M. (2011). Universities of the Third Age: A rationale for transformative education in later life. *Journal of Transformative Education, 8*(3), 197–219. https://doi.org/10.1177/1541344611419857

Montayre, J., Maneze, D., Salamonson, Y., Tan, J. D. L., & Possamai-Inesedy, A. (2023). The making of Age-Friendly Universities: A scoping review. *The Gerontologist, 63*(8), 1311–1319. https://doi.org/10.1093/geront/gnac084

Montepare, J. M. (2019). Introduction to the special issue—Age-Friendly Universities (AFU): Principles, practices, and opportunities. *Gerontology & Geriatrics Education, 40*(2), 139–141. https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1591848

Montepare, J. M., Farah, K. S., Doyle, A., & Dixon, J. (2019). Becoming an Age-Friendly University (AFU): Integrating a retirement community on campus. *Gerontology & Geriatrics Education, 40*(2), 179–193. https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1586682

Morrow-Howell, N., Lawlor, E. F., Macias, E. S., Swinford, E., Brandt, J., & Meeks, S. (2020). Making the case for age-diverse universities. *The Gerontologist, 60*(7), 1187–1193. https://doi.org/10.1093/geront/gnz181

Pstross, M., Corrigan, T., Knopf, R. C., Sung, H., Talmage, C. A., Conroy, C., & Fowley, C. (2017). The benefits of intergenerational learning in higher education: Lessons learned from two Age Friendly University programs. *Innovative Higher Education, 42*(2), 157–171. https://doi.org/10.1007/s10755-016-9371-x

Türkiye İstatistik Kurumu. (2026). İstatistiklerle yaşlılar, 2025. TÜİK.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2025). Bridging the grey digital divide: Enhancing ICT learning for older adults. UNESCO.

United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2023). World social report 2023: Leaving no one behind in an ageing world. United Nations.

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations.

Vrkljan, B., Whalen, A., Kajaks, T., Nadarajah, S., & White, P. J. (2019). Creating an intergenerational university hub: Engaging older and younger users in the shaping of space and place. Gerontology & Geriatrics Education, 40(2). https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1572010

World Health Organization. (2021). Global report on ageism. World Health Organization.

B079

RELIABILITY IN ACADEMIC RESEARCH: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL APPROACHES

Doç. Dr. Elchin Suleymanov[1], Dr. Öğr. Üyesi Sevda Huseynova[2]

[1] National Observatory on Labour Market and Social Protection Affairs

[2] Baku Engineering University

Bildiri no: ABS-6PXDDT

Abstract

This article systematically analyzes the theoretical foundations and practical applications of the concept of reliability in academic research. It explains the theoretical framework of reliability in detail and examines its various types, such as internal consistency, test-retest and inter-rater. It is noted that each type of reliability allows us to assess different aspects of measurement instruments and together determine the overall level of reliability of the research. In addition, the interaction of reliability with validity is emphasized, and it is noted that these two concepts together ensure the accuracy of scientific results. The study also analyzes in detail ways to increase reliability, including conducting pilot studies, using standardized measurement instruments, maintaining a stable data collection process and applying appropriate statistical methods as it acts as one of the main components that determine the scientific value of academic research, and its proper application increases the reproducibility and practical significance of scientific results. The article also emphasizes that although the use of digital technologies and big data in the modern era creates new opportunities for ensuring reliability, it also creates additional methodological difficulties and risks.

Keywords: Reliability, academic research, internal consistency, measurement tools, methodology

Introduction

Reliability in academic research is one of the main methodological principles in the production and dissemination of scientific knowledge. It is related to stability, reproducibility and ability of research results to produce similar results in different conditions. Without these characteristics, the scientific value and applicability of the results obtained are severely limited. Therefore, in modern scientific approaches, reliability is considered not only a technical indicator, but also an indicator of the overall quality of the research. In recent years, the issues of transparency and replicability of research have become even more relevant in the academic environment. In this context, the concept of reliability is evaluated in a broader context- as trustworthiness. Ahmed notes that reliability, especially in qualitative research, is not limited only to measurement stability, but is also closely related to transparency, consistency and explainability in data collection and analysis (Ahmed, 2024). This approach presents reliability as a more process-oriented concept. On the other hand, Noble and Smith emphasize that the concepts of reliability and validity are inseparable and that both criteria together ensure the scientific validity of the research (Noble & Smith, 2015). In their opinion, a reliable measurement instrument alone is not enough. It is also important that the instrument correctly reflects the phenomenon it is intended to measure. In this regard, reliability should be taken into account at all stages of research design- from the formulation of the problem to the interpretation of the results.

The issue of reliability is especially important in research conducted in the social and health sciences. Because the data collection tools used in these fields (questionnaires, tests, interviews, etc.) are more open to the influence of subjective factors. Bolarinwa states that the application of systematic approaches to verifying the reliability of such tools is important and this is one of the main conditions for

ensuring the scientific validity of the results (Bolarinwa, 2015). In addition, the integration of digital technologies and artificial intelligence tools into the research process in modern times has brought new challenges to the issue of reliability. Although automatic data processing, big data and algorithmic analysis facilitate the reproducibility of results, they also increase the risks of methodological errors and misinterpretation. Therefore, ensuring reliability requires not only traditional methods, but also taking into account new technological approaches. The correct understanding and application of this concept not only improves the quality of research, but also ensures that scientific results are reliable and usable.

Theoretical Foundations of Reliability

Reliability is defined in academic research as the ability of measurement instruments to produce stable and consistent results. Bolarinwa argues that the reliability of a research instrument is determined by its ability to produce similar results when administered repeatedly under the same conditions (Bolarinwa, 2015). This approach is particularly important in the development of surveys and questionnaires used in the social and health sciences, since measurements in these fields are often based on subjective responses. The theoretical foundations of reliability are not limited to the concept of stability alone, but are also related to the internal consistency and structural integrity of the measurement process. For example, Carey and co-authors show that the reliability of psychometric instruments is directly related to their level of internal consistency, and as this consistency increases, the stability of measurement results also increases (Carey et al., 2017). This idea highlights the importance of assessing reliability not only over time, but also in terms of consistency between components within the instrument. On the other hand, the structural characteristics of measurement instruments are also one of the main factors affecting reliability. Lozano emphasizes that the number and form of response categories used in scales affect the level of reliability and, if not selected correctly, the stability of measurement results can be weakened (Lozano et al., 2008). This approach shows that reliability is formed not only at the application stage, but also during the design of the instrument. In addition, Taherdoost notes that reliability is closely related to validity and these two concepts complement each other; that is, a measurement instrument must be both valid and reliable (Taherdoost, 2016). According to his approach, an instrument with high reliability but not validity can consistently reproduce incorrect results, which reduces the scientific value of the study.

The theoretical framework of reliability also takes into account the existence of its different types. In this regard, forms such as internal consistency, test-retest and inter-observer consistency cover different aspects of measurement. Çetin and co-authors note that in order to ensure reliability in measurement tools for the educational environment, it is important to evaluate each of these types separately (Çetin et al., 2020). This approach shows that reliability is a multidimensional concept. Reliability also acts as a theoretical basis in the process of developing new measurement tools. Çıplak and Çam state that for any new scale to be included in scientific circulation, its reliability must be verified with various statistical methods (Çıplak & Çam, 2019). This shows that reliability is a key criterion in the development of not only existing tools, but also new methods. In a broader approach, reliability is assessed not only within the framework of an individual study, but also between different studies. Alabbasi and co-authors show through meta-analysis that it is possible to obtain more generalized results by comparing the reliability levels of different measurement tools (Alabbasi et al., 2025). This approach reveals that reliability also plays an important role in the systematization of scientific knowledge. The theoretical foundations of reliability show that it is a multifaceted and complex concept. This concept combines various components such as measurement stability, internal consistency, instrument design, and interaction with validity, and plays a key role in ensuring the methodological quality of academic research.

Types of Reliability

In academic research, reliability is divided into several types that cover different aspects of measurement, while being a single concept. These types allow us to assess the stability and accuracy of research instruments from different perspectives. First, test-retest reliability determines the stability of a measurement instrument over time. According to this approach, the same instrument is administered to the

same participants at a certain time interval and the results are compared. If a high level of agreement is observed between the results, this indicates that the instrument is reliable. This type of reliability is especially important for assessing whether behaviors and attitudes change over time. Second, internal consistency indicates the extent to which the items within a measurement instrument are consistent with each other. Carey and co-authors note that when internal consistency is high in psychological measurement instruments, the overall reliability of that instrument also increases (Carey et al., 2017). This type of reliability is usually measured by statistical indicators such as Cronbach's alpha and is particularly widely used in multi-item scales. Third, inter-rater reliability determines the extent to which measurements made by different observers or raters are consistent. This type of reliability is more important in qualitative research and observational studies. If different raters rate the same event in a similar way, this increases the objectivity and reliability of the measurement process. In addition, other forms of reliability are also found in the literature. For example, parallel form reliability evaluates the consistency of the results obtained when measuring the same construct using different test forms. This approach is especially used in the development of alternative test versions. These types of reliability complement each other and each assesses different characteristics of the measurement instrument. Taherdoost emphasizes that in order to properly assess reliability, it is important to consider these types in a comprehensive manner (Taherdoost, 2016). This approach suggests that the reliability of a research instrument should be ensured not only in one aspect, but also in various dimensions.

Ways to Increase Reliability

Academic research uses various methodological approaches to ensure and increase reliability. These approaches cover both the development of measurement instruments and the stages of data collection and analysis. Conducting pilot studies plays an important role in increasing reliability. Çıplak states that through preliminary tests, the weaknesses of measurement instruments are identified and these problems can be eliminated before the main study (Çıplak & Çam, 2019). This process allows the instrument to produce more accurate and stable results. The next important approach is the use of standardized measurement instruments. Scientifically verified and widely used scales have a higher level of reliability. Çetin and co-authors note that the use of instruments whose validity and reliability have been previously confirmed ensures that research results are more stable and comparable (Çetin et al., 2020). In addition, conducting the data collection process in a stable and standardized manner is one of the main conditions for reliability. Applying procedures in the same way helps to minimize differences between measurements. Noble and Smith emphasize that consistency and methodological transparency in the data collection process, especially in qualitative research, are key factors that increase reliability (Noble & Smith, 2015). Another important aspect is the correct application of statistical analyses. Choosing appropriate statistical methods for assessing reliability increases the objectivity of the results. Alabbasi shows in his meta-analysis that comparative analysis of different measurement instruments allows for a broader and more objective assessment of reliability (Alabbasi et al., 2025). This approach allows for more reliable results based on the results of different methods, rather than on a single instrument. The correct construction of the structure of measurement instruments also plays an important role in increasing reliability. Lozano notes that the number of response options and the correct design directly affect the reliability of a measurement instrument (Lozano et al., 2008). For this reason, the number of questions, their format, and response categories should be carefully selected when developing a scale. At the same time, it is important to test reliability systematically. Taherdoost emphasizes that reliability should not be tested only once, but should be re-evaluated at different stages of the study (Taherdoost, 2016). This approach allows for continuous improvement of the measurement instrument.

In the context of qualitative research, data verification and validation processes also increase reliability. Ahmed notes that validating data through different sources and presenting the analysis in a transparent manner strengthens the overall reliability of the study (Ahmed, 2024). Increasing reliability requires a multidisciplinary approach, and this process should cover all stages of the study. The combination of different methods ensures that the results are more stable, objective, and scientifically sound.

Conclusion

Reliability is one of the main factors determining the quality of academic research and plays a fundamental role in the credibility of scientific results. Valid research not only provides stable and repeatable results, but also demonstrates that these results were obtained in a methodologically sound and systematic manner. In this regard, it is a principle that must be maintained throughout the entire scientific process, not just at the conclusion stage of the research. Ensuring validity covers all stages, from the correct construction of the research design to the collection, analysis and interpretation of data. Careful selection or development of measurement instruments, standardization of application procedures and the use of appropriate statistical methods are key components of this process. However, it is not only a technical measure, but also a concept related to scientific ethics and academic responsibility. It is important for researchers to present data correctly and transparently, justify methodological decisions and clearly state possible limitations. This approach allows scientific results to be verified and reproduced by other researchers.

References

Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health, 2*, 100051. https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051

Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing, 18*(2), 34–35. https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054

Bolarinwa, O. A. (2015). Principles and methods of validity and reliability testing of questionnaires used in social and health science researches. *Nigerian Postgraduate Medical Journal, 22*(4), 195–201. https://doi.org/10.4103/1117-1936.173959

Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szűcs, D. (2017). The modified abbreviated math anxiety scale: A valid and reliable instrument for use with children. *Frontiers in Psychology, 8*, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00011

Çetin, F., Demirkan, Ö., & Çetin, Ş. (2020). A validity and reliability study of the scale for attitude towards classroom as a learning environment. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 15*(3), 233–248. https://epasr.inased.org/makale/1609

Çıplak, E., & Çam, S. (2019). The development of the selfie attitude scale: A validity and reliability study. *European Journal of Education Studies, 6*(8), 240–254. https://doi.org/10.5281/zenodo.3555247

Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology, 4*(2), 73–79. https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73

Taherdoost, H. (2016). Validity and reliability of the research instrument: How to test the validation of a questionnaire/survey in research. *International Journal of Academic Research in Management, 5*(3), 28–36. https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040

Alabbasi, A. M. A., Runco, M. A., Acar, S., & Jahrami, H. (2025). The reliability and validity of problem generation tests: A meta-analysis with implications for problem finding and creativity. *International Journal of Educational Research Open, 9*, 100472. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100472

B080

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK BAŞARININ ÖĞRENCİ SAVUNUCULUĞU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: NET TAVSİYE SKORU (NPS) TEMELLİ BİR ANALİZ

Öğr. Gör. Farzana Samadzade[1], Öğr. Gör. Tahira Salayeva[1], Doç. Dr. Elchin Suleymanov[2]

[1] Bakü Mühendislik Üniversitesi

[2] National Observatory on Labour Market and Social Protection Affairs

Bildiri no: ABS-93KK2H

Özet

Bu çalışma, Net Tavsiye Skoru (Net Promoter Score-NPS) çerçevesi kapsamında akademik başarı, sınıf düzeyi, akademik bölüm ve öğrenci savunuculuğu arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmada yakınsak paralel karma yöntem (convergent parallel mixed-methods) araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Azerbaycan Bakü Mühendislik Üniversitesi İktisat ve Yönetim Fakültesinde öğrenim gören 160 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel veriler ki-kare bağımsızlık testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilirken, nitel veriler öğrencilerin açık uçlu yanıtlarında tekrar eden temaları belirlemek amacıyla tümevarımsal tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, genel not ortalaması (GPA) ile Net Tavsiye Skoru arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenim görülen sınıf düzeyinin öğrencilerin tavsiye etme eğilimlerini anlamlı biçimde etkilediği, buna karşılık akademik bölümler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Kurumsal Net Tavsiye Skoru (NPS)+11,25 olarak hesaplanmıştır. Nitel analiz sonuçları, öğrencilerin üniversitenin akademik niteliğini temel güçlü yön olarak değerlendirdiklerini; kampüsün şehir merkezine uzaklığı ve ulaşım sorunlarını ise en önemli memnuniyetsizlik nedenleri olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Araştırma, Batı dışındaki yükseköğretim kurumlarında öğrenci sadakati literatürüne önemli katkılar sunmakta ve üniversite yöneticileri için öğrenci bağlılığını artırmaya yönelik uygulanabilir politika önerileri geliştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Net Tavsiye Skoru (NPS), öğrenci savunuculuğu, akademik başarı, öğrenci sadakati, yükseköğretim.

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE AND STUDENT ADVOCACY IN HIGHER EDUCATION: A NET PROMOTER SCORE (NPS) ANALYSIS

Abstract

This study examines the relationship between academic performance, year of study, academic department, and student advocacy within the framework of the Net Promoter Score (NPS). A convergent parallel mixed-methods research design was employed. The sample consisted of 160 undergraduate students enrolled in the Faculty of Economics and Management at Baku Engineering University, Azerbaijan. Quantitative data were analyzed using the chi-square test of independence and one-way analysis of variance (ANOVA), while qualitative data were evaluated through inductive thematic analysis to identify recurring themes in students' open-ended responses. The findings indicate a statistically significant and positive relationship between grade point average (GPA) and Net Promoter Score. In addition, the year of study was found to significantly affect students' likelihood of recommending the university, whereas no significant difference was identified among academic departments. The institutional Net Promoter Score (NPS) was calculated as +11.25. The qualitative analysis revealed that students considered the university's academic quality to be its primary strength, while the campus's distance from the city center and transportation-related problems were identified as the most significant sources of dissatisfaction. The study makes an important contribution to

the literature on student loyalty in higher education institutions outside the Western context and develops actionable policy recommendations for university administrators aimed at enhancing student engagement and loyalty.

Keywords: Net Promoter Score (NPS), student advocacy, academic performance, student loyalty, higher education.

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Günümüz küresel ortamında yükseköğretim kurumları (HEI'ler), ticarileşme ve yoğun rekabet ortamında faaliyet göstermektedir. Neoliberal politikalar ve devlet finansmanındaki azalma doğrultusunda üniversiteler, yükseköğretimi pazarlanabilir bir hizmet, öğrencileri ise temel tüketiciler olarak ele alan yönetsel bir paradigmaya yönelmiştir. Bu yapısal dönüşüm, kurumları kayıtlar, finansman ve sıralamalar açısından rekabet etmeye zorlamaktadır. Yalnızca öğrenci kazanımına dayalı işlemsel modeller yeterli olmadığından, vurgu öğrenci elde tutma ve kurumsal sadakati önceleyen ilişkilere kaymıştır. Öğrenci sadakatinin geliştirilmesi ve olumlu öğrenci savunuculuğunun teşvik edilmesi; kurumsal sürdürülebilirliğin ve itibarın temel belirleyicisidir. Akran tavsiyeleri (ağızdan ağıza iletişim - WOM), aday öğrencilerin kararlarında geleneksel pazarlamadan daha yüksek güvenilirlik taşımaktadır. Bu süreçleri ölçmek amacıyla Fred Reichheld (2003) tarafından geliştirilen Net Promoter Score (NPS) kullanılmaktadır. "Bu kuruluşu bir arkadaşınıza tavsiye etme olasılığınız nedir?" sorusuna dayanan NPS; Tavsiye Edenler (9–10), Pasifler (7–8) ve Eleştirenler (0–6) olarak gruplandırma yapar. Bu ölçüt, yükseköğretimde kalite güvencesi alanına da taşınmıştır.

1.2. Araştırma Boşluğu

Net Promoter Score'un büyüme ve müşteri elde tutmanın temel göstergelerinden biri olarak kurumsal sektörde yaygın biçimde kullanılmasına rağmen, yükseköğretim alanındaki ampirik uygulaması hâlen gelişim aşamasında ve parçalı durumdadır (Kara, Mintu-Wimsatt, & Spillan, 2022). Geleneksel kalite güvencesi çerçeveleri, düşük yanıt oranları nedeniyle eleştirilen çok maddeli anketlere dayanmaktadır. Bu araçlar kapsamlı olmakla birlikte düşük yanıt oranları, idari yorgunluk ve öğrenci görüşlerini kurumsal savunuculuğun anlık ve bütüncül bir göstergesine dönüştürmedeki yapısal yetersizlikleri nedeniyle eleştirilmektedir (Sandok, 2023). Nesnel akademik ölçütler ile öznel tutumsal öğrenci savunuculuğu göstergelerinin kesişiminde kritik bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin daha yüksek kurumsal sadakat sergileyip sergilemediği veya daha katı standartlar nedeniyle daha eleştirel davranıp davranmadığı belirsizdir. Bu çalışma, akademik başarı, öğrenim yılı ve savunuculuk davranışı arasındaki etkileşimi değerlendirerek bu boşluğu ele almaktadır.

1.3. Araştırmanın Amaçları ve Soruları

Bu çalışma, nesnel akademik performansın, öğrenim yılının ve bölümlerin öğrenci savunuculuğunu nasıl etkilediğini değerlendirmektedir. Bakü Mühendislik Üniversitesi (BEU) Ekonomi ve Yönetim Fakültesinde 160 lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma soruları:

- **RQ1:** Temel öğrenci savunuculuğu profili ve genel kurumsal NPS düzeyi nedir?
- **RQ2:** Öğrencilerin akademik performansı (GPA) ile NPS kategorileri arasında istatistiksel bir ilişki var mıdır?
- **RQ3:** Tavsiye Edenler ile Eleştirenlerin kurumsal algılarını karakterize eden temel nitel belirleyiciler nelerdir?

2. LİTERATÜR TARAMASI VE HİPOTEZLERİN GELİŞTİRİLMESİ

2.1. Kuramsal Çerçeve: HEI'lerde TKY ve Hizmet Kalitesi

Toplam kalite yönetiminin (TKY) yükseköğretime yayılması, yönetişimi sürekli iyileştirme, paydaş odaklılık ve kanıta dayalı kalite güvencesi yönünde dönüştürmüş; bu dönüşüm çoğunlukla hizmet kalitesi ölçütleri ve öğrenci memnuniyeti anketleri aracılığıyla operasyonel hale getirilmiştir (Jiménez-Bucarey et al., 2021; Ahmed et al., 2025). Günümüzde HEI'lerde kalite; öğrenci öğrenmesini, katılımını, hizmet kalitesini, memnuniyeti, TKY'yi ve kalite güvencesini bütünleştirmekte; eğitim değer zincirinin entegre bir sistem olarak yönetildiği hizmet baskın mantığını yansıtmaktadır (Jiménez-Bucarey et al., 2021; Ahmed et al., 2025).

Öğrencinin tüketici olarak ele alındığı paradigma kapsamında öğrenciler, HEI'leri hizmet sağlayıcıları olarak değerlendirmekte; değeri öğrenim ücretleri, eğitim hizmetleri, altyapı ve personelle etkileşimler üzerinden algılamakta ve bu değerlendirmeleri memnuniyet, sadakat ve kurum değiştirme niyetlerini şekillendirmek için kullanmaktadır (Borishade et al., 2021; Ngo et al., 2025; Ahmed et al., 2025). Paralel çalışmalar ise ilişkiler, bağlılık ve ortak üretime vurgu yaparak öğrencilerin katılım ve sadakat oluşumundaki aktif rolünü öne çıkarmaktadır (Camilleri, 2021; Masserini et al., 2019; Lin & Chen, 2025). Bu birbirinden farklı yaklaşımlar, memnuniyetin (işlemsel/tutumsal) ve sadakatin (ilişkisel/davranışsal) farklı biçimlerde kavramsallaştırılmasının temelini oluşturmaktadır (Prakash, 2018; Borishade et al., 2021; Kara et al., 2022; Lin & Chen, 2025).

2.2. Net Promoter Score'un İş Dünyasından Yükseköğretime Evrimi

NPS, işletmelerde tek maddeli bir sadakat ölçütü -“tavsiye etme olasılığı” - olarak ortaya çıkmış; katılımcıları Tavsiye Edenler, Pasifler ve Eleştirenler şeklinde sınıflandırarak savunuculuğu büyümeyle ilişkilendirmiştir (Tan & Kek, 2004; Singh & Jasial, 2020). NPS'nin çekiciliği, yorumlanması ve eyleme dönüştürülmesi güç olabilen karmaşık, çok boyutlu memnuniyet endekslerine kıyasla basitliği ve yönetsel kullanılabilirliğinden kaynaklanmaktadır (Tan & Kek, 2004; Singh & Jasial, 2020).

HEI'ler NPS'yi giderek kalite güvencesi ve performans yönetiminin bir parçası olarak benimsemektedir. Lisans ve lisansüstü programlarda yapılan uygulamalar, Tavsiye Edenler/Pasifler/Eleştirenler profillerini belirlemek, savunuculuğu öğretim kalitesi, hizmetler ve genel deneyimle ilişkilendirmek ve kurum içi kıyaslama ile pazarlama yatırım getirisini analiz etmek amacıyla NPS'den yararlanmaktadır (Tan & Kek, 2004; Kara & Zeren, 2022; Singh & Jasial, 2020). COVID-19 döneminde ve sonrasında NPS, çevrim içi öğrenmeye ilişkin memnuniyeti değerlendirmek, program türlerini karşılaştırmak ve dijital dönüşüme ilişkin gerçek zamanlı geri bildirim sağlamak amacıyla kullanılmış; böylece daha geniş TKY odaklı izleme sistemleri içinde operasyonel ve çevik bir ölçüt olarak rolünü güçlendirmiştir (Singh & Jasial, 2020; Suranta et al., 2026; Ahmed et al., 2025).

2.3. Öğrenci Sadakati ve Ağızdan Ağıza (WoM) Savunuculuğunun Belirleyicileri

Kanıtlar; hizmet kalitesi, kurumsal imaj, algılanan değer ve daha geniş öğrenme ortamının öğrenci sadakati ve ağızdan ağıza iletişimin temel belirleyicileri olduğunu tutarlı biçimde göstermektedir (Prakash, 2018; Borishade et al., 2021; Ngo et al., 2025; Kara et al., 2022; Lin & Chen, 2025). Somut unsurlar, güvenilirlik, güvence, empati, öğretim kalitesi, idari yanıt verebilirlik ve kampüs kaynakları; memnuniyeti ve bunun aracılığıyla yeniden kayıt, kuruma devam ve tavsiye etme gibi sadakat niyetlerini şekillendirmektedir (Camilleri, 2021; Borishade et al., 2021; Xiao & Wilkins, 2015; Amiri et al., 2025; Kataria & Rajput, 2025; Lin & Chen, 2025). Kurumsal imaj ve itibar, memnuniyet ve sadakat üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilere sahip olup algılanan kaliteyi ve savunuculuğu güçlendiren stratejik bir maddi olmayan varlık işlevi görmektedir (Ngo et al., 2025; Cant et al., 2023; Kara et al., 2022). Memnuniyet, kalite algıları ile sadakat sonuçları arasında aracı işlev görür. Araştırmalar pasif memnuniyet ile aktif savunuculuğu birbirinden ayırmakta; kabul edilebilir memnuniyetin sadakati garanti etmediği “memnuniyet tuzağı” kavramını desteklemektedir.

2.4. Akademik Performans ve Öğrenci Sadakatinin Kesişimi

Akademik performansı (ör. GPA) memnuniyet, sadakat ve savunuculukla ilişkilendiren ampirik çalışmalar parçalı durumdadır. Bazı çalışmalar akademik performansı hizmet kalitesi, katılım ve memnuniyetten etkilenen bir sonuç olarak ele almakta ve daha sonra performansın kurumsal sadakatin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir; bu durum başarılı öğrencilerin kurumlarına daha bağlı olduğunu düşündürmektedir (Camilleri, 2021; Cant et al., 2023). Diğer çalışmalar ise öğrenci sadakatinin sürdürülen katılım, devamlılık ve kurumsal değerlerle uyum yoluyla performansı etkilediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte ölçümler çoğunlukla GPA ile sınırlı kalmakta ve nadiren NPS gibi savunuculuk ölçütleriyle üçgenleme yapılmaktadır (Camilleri, 2021; Cant et al., 2023; Rasheed & Rashid, 2023). Akademik performansı (GPA) memnuniyet ve savunuculukla ilişkilendiren çalışmalar parçalıdır.

Düşük veya ortalama performans gösteren öğrenciler farklı dinamikler yaşayabilir. Bazı kanıtlar, nesnel performans orta düzeyde olsa dahi sadakatin kurumsal destek, sosyal bütünleşme ve algılanan değer tarafından şekillendirilebileceğini göstermektedir; ancak performans-sadakat ilişkileri GPA aralıklarına göre nadiren ayrıştırılmaktadır (Camilleri, 2021; Cant et al., 2023; Kara et al., 2022; Rasheed & Rashid, 2023). Dolayısıyla akademik sonuçların NPS temelli savunuculukla kesişimi temel bir ampirik boşluk oluşturmaktadır: mevcut çalışmalar GPA aralıklarını Tavsiye Eden/Pasif/Eleştiren profilleriyle sistematik olarak eşleştirmemiş ve akademik başarının savunuculuğun belirleyicisi mi yoksa düzenleyicisi mi olduğunu açıklığa kavuşturmamıştır. NPS'nin GPA ile birlikte ele alınması, performansın ve algılanan ilişki kalitesinin çağdaş, kalite odaklı HEI'lerde öğrenci savunuculuğunu nasıl birlikte şekillendirdiğinin daha ayrıntılı biçimde anlaşılmasını sağlayarak bu boşluğu doğrudan ele almaktadır.

2.5. Hipotezlerin Geliştirilmesi

- **H1:** Öğrencilerin akademik performansı (GPA) ile Net Promoter Score'ları (NPS) arasında pozitif bir ilişki vardır; daha yüksek performans gösteren öğrencilerin Tavsiye Edenler olma olasılığı daha yüksektir.
- **H2:** Öğrenci sadakati ve kurumsal savunuculuk profilleri (a) öğrenim yılına ve (b) akademik bölümlere göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Çalışmada karma yöntemli (nicel ve nitel) araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel bileşen NPS metodolojisine (0–10 ölçeği) dayanmakta, nitel bileşen ise açık uçlu soruların tematik analiziyle desteklenmektedir.

3.2. Örneklem ve Veri Toplama

Veriler Nisan–Mayıs 2025 döneminde Ekonomi ve Yönetim Fakültesinde rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 160 öğrenciden anket yoluyla toplanmıştır. Örneklem İşletme, Muhasebe, Pazarlama ve Ekonomi bölümlerini kapsamaktadır.

3.3. Değişkenler ve Ölçümler

Bağımlı değişken NPS puanı ve kategorisidir (Tavsiye Eden: 9–10, Pasif: 7–8, Eleştiren: 0–6). Bağımsız değişkenler GPA aralıkları, öğrenim yılı, bölüm ve eğitim dilidir.

3.4. Veri Analizi Teknikleri

Betimsel istatistikler, ki-kare bağımsızlık testleri ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. NPS formülü: NPS = (% Tavsiye Edenler − % Eleştirenler). Nitel veriler tematik analize tabi tutulmuştur.

4. BULGULAR

4.1. Örneklemin Betimsel İstatistikleri

Araştırmaya katılan 160 öğrencinin dağılımı:

- **Öğrenim yılına göre:** 2. sınıf (%43,1), 1. sınıf (%23,1), 4. sınıf (%20,0), 3. sınıf (%13,8).
- **Bölümlere göre:** İşletme (%60,6), Muhasebe (%23,1), Pazarlama (%13,8), Ekonomi (%2,5).
- **GPA aralıklarına göre:** 71–80 (%31,3), 81–90 (%30,0), 61–70 (%17,5), 91–100 (%15,6), 51–60 (%3,8), 0–50 (%1,9).

4.2. Kurumsal NPS Hesaplaması

Ortalama tavsiye puanı 7,28, kurumsal NPS ise **+11,25** puandır.

- Tavsiye Edenler (9–10): %39,4 (63 kişi)
- Pasifler (7–8): %32,5 (52 kişi)
- Eleştirenler (0–6): %28,1 (45 kişi)

4.3. Hipotezlerin Test Edilmesi (Akademik Performans ve NPS)

Ki-kare testi ($\chi^2 = 21.125$, $p = 0.020$) ve ANOVA ($F = 3.058$, $p = 0.012$) sonuçlarına göre GPA ile NPS arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Mükemmel performans gösteren öğrencilerin Tavsiye Edenler grubunda yer alma olasılığı daha yüksektir. (Not: Düşük akademik performans grubundaki küçük örneklem boyutu n=9 nedeniyle bu alt grup ihtiyatla yorumlanmalıdır).

4.4. Öğrenim Yılı ve Bölümün Öğrenci Savunuculuğu Üzerindeki Etkisi

- **Öğrenim yılına göre:** ANOVA testi anlamlı çıkmıştır ($F = 3.898$, $p = 0.010$). 3. sınıf en yüksek NPS'ye, 4. sınıf ise en düşük NPS'ye sahiptir.
- **Bölüme göre:** Bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.847$).

4.5. Nitel Bulgular: Puanların Arkasındaki Nitel Nedenler

Açık uçlu yanıtlar iki ana temada toplanmıştır:

- **Olumlu temalar:** Yüksek eğitim düzeyi, profesyonel öğretim kadrosu, şeffaf sınavlar, güvenli ve modern altyapı.
- **Olumsuz temalar:** Kampüsün şehirden uzaklığı, ulaşım ve trafik sorunları (en baskın şikâyet), ders-sınav sistemindeki eksiklikler ve sınırlı sosyal etkinlikler.

5. TARTIŞMA

5.1. Kuramsal Çıkarımlar

Bulgularımız akademik kalite ve öğretim kadrosunun NPS'yi olumlu belirlediğini gösteren uluslararası literatürle uyumludur. GPA ile NPS arasındaki pozitif ilişki literatürü desteklemektedir. Kampüs konumu ve ulaşım sorunlarının NPS'yi azaltan ana faktör olması da diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Genel NPS (+11,25) sektörel ortalamanın (yaklaşık +32) altındadır.

5.2. Yükseköğretim İçin Uygulamalı ve Yönetsel Çıkarımlar

- **Lojistik ve altyapı:** Ulaşım servisleri artırılmalı, yol altyapısı iyileştirilmeli veya kampüs çevresinde konut imkanları desteklenmelidir.
- **Akademik kadro:** Kaliteli öğretim kadrosu ve şeffaf sınav sistemi korunmalı, mesleki gelişim programları genişletilmelidir.
- **Kohort yaklaşımı:** 4. sınıf öğrencilerinin düşük NPS bildirmesi dikkate alınarak deneyimler izlenmelidir.
- **Düzenli izleme:** NPS her dönem sistematik olarak ölçülmelidir.

6. SONUÇ

6.1. Temel Bulguların Özeti

Fakültenin genel kurumsal NPS'si +11,25'tir. Akademik kalite yüksek değerlendirilirken, ulaşım ve lojistik sorunları en baskın olumsuz faktördür. GPA ile NPS arasında pozitif ilişki saptanmış, 4. sınıf öğrencilerinin en düşük NPS'ye sahip olduğu görülmüştür.

6.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Örneklemin tek fakülteyle (160 öğrenci) sınırlı olması, kesitsel tasarım ve bazı alt gruplardaki küçük örneklem boyutları çalışmanın sınırlılıklarıdır.

6.3. Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler

Gelecekte boylamsal çalışmalar yapılmalı, diğer fakültelerle karşılaştırmalı analizler yürütülmeli ve mekânsal sorunlar daha derinlemesine incelenmelidir.

Kaynaklar

1. Ahmed, W., Wani, M. A., Pławiak, P., Meshoul, S., Mahmoud, A., & Hammad, M. (2025). Machine learning-based academic performance prediction with explainability for enhanced decision-making in educational institutions. Scientific Reports, 15(1), Article 1234. https://doi.org/10.1038/s41598-025-12353-4
2. Amiri, M., Shahir-Roudi, E., Shahsavar, H., & Khosravi, A. (2025). Evaluation of educational services quality and its impact on students' satisfaction and loyalty based on academic quality improvement program (AQIP) model. BMC Medical Education, 25. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07988-w
3. Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. (2016). The effects of service quality on student loyalty: the mediating role of student satisfaction. Journal of Modelling in Management, 11, 446-462. https://doi.org/10.1108/jm2-04-2014-0031
4. Borishade, T., Ogunnaike, O., Salau, O., Motilewa, B. D., & Dirisu, J. I. (2021). Assessing the relationship among service quality, student satisfaction and loyalty: the NIGERIAN higher education experience. Heliyon, 7. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07590
5. Camilleri, M. (2021). Evaluating service quality and performance of higher education institutions: a systematic review and a post-COVID-19 outlook. International Journal of Quality and Service Sciences, 13, 268-281. https://doi.org/10.1108/ijqss-03-2020-0034
6. Cant, R. P., Gazula, S., & Ryan, C. L. (2023). Predictors of nursing student satisfaction as a key quality indicator of tertiary students' education experience: An integrative review. Nurse Education Today, 126, 105806. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105806
7. Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common χ^2 tests. Biometrics, 10(4), 417–451. https://doi.org/10.2307/3001616
8. Hanover Research. (2025). What is a College Net Promoter Score and why does it matter? https://www.hanoverresearch.com/insights-blog/higher-education/metric-your-higher-education-competitors-arent-using/
9. Jiménez-Bucarey, C., Acevedo-Duque, Á., Müller-Pérez, S., Aguilar-Gallardo, L., Mora-Moscoso, M., & Vargas, E. C. (2021). Student's Satisfaction of the Quality of Online Learning in Higher Education: An Empirical Study. Sustainability. https://doi.org/10.3390/su132111960
10. Kara, A., Mintu-Wimsatt, A., & Spillan, J. E. (2022). An application of the net promoter score in higher education. Journal of Marketing for Higher Education, 34, 478 - 501. https://doi.org/10.1080/08841241.2021.2018088
11. Kara, A., & Zeren, D. (2022). The relationship between the Net Promoter Score (NPS) and students' college experiences at a state university. International Review on Public and Nonprofit Marketing, 20, 721 - 737. https://doi.org/10.1007/s12208-022-00352-4

12. Kataria, P., & Rajput, C. (2025). Assessing service quality in higher education: a four-decade literature review (1984–2024). Quality Assurance in Education. https://doi.org/10.1108/qae-08-2025-0229
13. Lin, S., & Chen, K.-S. (2025). ESG Strategies in Educational Quality Management: An Empirical Study on Fostering Student Loyalty and Sustainability. Sustainability. https://doi.org/10.3390/su17083723
14. Masserini, L., Bini, M., & Pratesi, M. (2019). Do Quality of Services and Institutional Image Impact Students' Satisfaction and Loyalty in Higher Education?. Social Indicators Research, 1-25. https://doi.org/10.1007/s11205-018-1927-y
15. Ngo, T. T. A., Bui, C. T., Chau, H. K. L., Tran, N. P. N., Nguyen, P. P. T., & Tran, N. K. T. (2025). Influence of university service quality on student experiences, academic performance and institutional loyalty: A case study in Vietnam. Acta Psychologica, 260, 105599. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105599
16. Pardo-Jaramillo, S., Aristizábal-Hernández, D., Cabrera, P., Soto, I. O., & Muñoz-Villamizar, A. (2025). Navigating higher education during COVID-19: a systematic review and meta-analysis of NPS and customer experience in technological adoption. Humanities and Social Sciences Communications, 12. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05474-8
17. Prakash, G. (2018). Quality in higher education institutions: insights from the literature. The TQM Journal. https://doi.org/10.1108/tqm-04-2017-0043
18. Rasheed, R., & Rashid, A. (2023). Role of service quality factors in word of mouth through student satisfaction. Kybernetes, 53, 2854-2870. https://doi.org/10.1108/k-01-2023-0119
19. Reichheld, F. F. (2003). The one number you need to grow. Harvard Business Review, 81(12), 46-55.
20. Sandok, S. (2023). Online education in the age of social media influencers: Applying net promoter scores to asynchronous online delivery. The Interactive Journal of Global Leadership and Learning, 2(2). https://doi.org/10.55354/2692-3394.1043
21. Singh, S., & Jasial, S. S. (2020). Moderating effect of perceived trust on service quality – student satisfaction relationship: evidence from Indian higher management education institutions. Journal of Marketing for Higher Education, 31, 280 - 304. https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1825029
22. Suranta, S., Rahmawati, R., Hartoko, S., & Widagdo, A. K. (2026). The impact of university social responsibility on academic performance through the mediation of service quality, university image, student satisfaction and student loyalty. Asian Education and Development Studies, 1-31. https://doi.org/10.1108/aeds-12-2025-0647
23. Tan, K. C., & Kek, S. W. (2004). Service quality in Higher Education using an enhanced SERVQUAL approach. Quality in Higher Education, 10(1), 17–24. https://doi.org/10.1080/1353832242000195032
24. Taylor, R. and Mitra, R. (2021). Commute Satisfaction and Its Relationship to Post-Secondary Students' Campus Participation and Success. Transportation Research Part D: Transport and Environment, 96. https://doi.org/10.1016/j.trd.2021.102890
25. Xiao, J., & Wilkins, S. (2015). The effects of lecturer commitment on student perceptions of teaching quality and student satisfaction in Chinese higher education. Journal of Higher Education Policy and Management, 37, 98-110. https://doi.org/10.1080/1360080x.2014.992092
26. Yates, F. (1934). Contingency tables involving small numbers and the χ^2 test. Supplement to the Journal of the Royal Statistical Society, 1(2), 217–235. https://doi.org/10.2307/2983604

Yazar Dizini

Abdullayeva, Tarana 453
Ablak, Özden 300
Akça, Ayşe Bahar Duyar 332
Akgül, Esra 426
Akyıl, Yusuf 585
Al, Nilüfer 585
Alakbarova, Narmin 56
Alizada, Narmin 115
Altı, Elif Nazlı 585
Arslan, Nihan 799
Arslan, Serhat 256
Aslan, Fethi 863
Ayaz, Ayşe Melek 595
Aydın, Rukiye 782
Balta, Elif Emine 853
Balyer, Aydın 136, 300
Barak, Belma 820
Bayındır, Arzu 29
Bayram, Arslan 136
Bekar, Merve Gül 288
Bektaş, Emine 157
Bıyık, Nursena 183
Böke, Yaren 595
Buran, Emine İsra 841
Can, Mert 312
Çakır, Cansu 734
Çarkın, Pelin 568
Çelebi, Çiğdem Demir 272, 873
Çınar, Seval Erden 703
Çoban, İlayda 642
Çopur, Seda 426
Demir, Burak 281
Demirtaş, Zeynep 262
Deniz, Mehmet Engin 771
Dinç, Zehra 683
Eminoğlu, Ahsen 529
Erdinç, Beste 585
Erdogan, Ali 281
Erdoğan, Ceyda 629
Erdoğan, İkbal Sena 17
Eren, Sema 853
Erenoğlu, Oya 806
Ergül, Ebru 401
Erus, Seher Merve 718
Eryılmaz, Ali 782
Eşiyok, Nurhan 619
Fayzıveya, Zıvaza 17
Genç, Emel 602
Gökçen, Gülden 665
Gurbanova, Turkan 422
Gürbüz, Asude 629
Halilov, Toğrul 847
Huseynova, Sevda 105, 885
Ibrahimova, Khayala 68
İçer, Yunus 486, 609
İncesu, Merve 629
Kara, Mevlüt 312
Karaca, Bilal 288
Karakış, Özlem 262
Katıtaş, Sevda 143
Kayabaşı, Fatima Naz 585
Kerimova, Pervane 110
Keskin, Çiğdem 718
Kılıçarslan, Suat 726
Kırlı, Serpil Mutlu 95
Konur, Kenan 363, 380
Kömürcüoğlu, Sevil 561
Körün, Ali Berke 754, 763
Kütük, Hasan 629
Mural, Aybike 771
MUSa, Hanife 557
Mut, Tuğba 629
Naz, Nurhan 550, 595
Oğuz, Ayşe Ruh 771
Ormancı, Rabia 820
Öğ, Mahmut 198, 242
Öncü, Erdem 281
Özcan, Kenan 136
Özdemir, Gökçe 312
Öztürk, Erdinç 501, 579
Polat, Eylül 227
Polat, Ümit 45
Rahmanov, Farhad 56, 68
Sabır, Belin Nisa 771
Sağlam, Nisa 791
Salayeva, Tahira 345, 889
Samadzada, Farzana 345
Samadzade, Farzana 889
Sapancı, Ahmet 683, 791
Sarmak, Kübra 122
Satıcı, Seydi Ahmet 754, 763, 771
Senchylo-Tatlılıoğlu, Nadiia 172
Seven, Yeşim 143
Sönmez, Damla 221
Suleymanov, Elchin 56, 345, 885, 889
Süleymanov, Elçin 68
Şahin, Sevilay 227
Şeker, Gürcan 673
Şener, İlayda Zeynep 518
Taş, İbrahim 332

Tatlılıoğlu, Kasım 172
Tekin, Emine Göçet 332
Tiring, Büşra Ağlamaz 509, 538
Tiring, Okan 509, 538, 703
Tunç, Yiğit Kerem 462
Tunçay, Ahmet Fatih 486, 609
Turan, Fatma 561
Türkmen, Zehra 77
Uçar, Emre Kaan 642
Ünal, Berna 143
Valiyeva, Terane 747
Yalçın, Sena Nur 550
Yemenli, Esra 221
Yeterge, Hülya Torun 411, 437
Yılmaz, Seda 17
Yılmaz, Zeynep 835
Yüce, Esra sumru 673